

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

DOMEIVER ELIAS SANTIAGO VERNI

**EGRESSOS DO PROGRAMA PARFOR E PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS EM
QUE ATUAM: OLHARES ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santos/SP

2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

DOMEIVER ELIAS SANTIAGO VERNI

**EGRESSOS DO PROGRAMA PARFOR E PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS EM
QUE ATUAM: OLHARES ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins.

Santos/SP

2016

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

V536e Verni, Domeiver Elias Santiago

Egressos do programa Parfor e profissionais das escolas em que atuam: olhares acerca da qualidade da educação infantil. / Domeiver Elias Santiago Verni; Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Angélica Rodrigues Martins. – 2016.

179 f.; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Política de formação de professores. 2. Educação infantil. 3. Qualidade da educação escolar. 4. Qualidade da educação infantil. I. Martins, Maria Angélica Rodrigues. II. Egressos do programa Parfor e profissionais das escolas em que atuam: olhares acerca da qualidade da educação infantil.

CDU MON 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins
Membro nato (UNISANTOS)

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro titular (UNISANTOS)

Prof.^a Dra. Fabiana Silva Fernandes
Fundação Carlos Chagas

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ___/___/___

Assinatura: _____

Aos meus pais, Domingos e Meire; à minha esposa, Andréa; e aos meus filhos, Priscila e Pedro, pelo apoio incondicional na conquista deste título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai Maior, que, na sua criação infinita, concede a oportunidade do aprender sempre.

Aos meus tios, Paulo Sussumo Mizu Koshi e Nilce Gevenes Mizu Koshi, que acreditaram e me apoiaram nos primeiros dias de aula em um curso superior, abrindo caminhos para que eu chegasse até o Mestrado em Educação.

Aos diretores da Fundação Lusíada e do Centro Universitário Lusíada (Unilus), que me apoiaram no momento de transição do mundo empresarial para o mundo educacional.

À Professora Doutora Maria Angélica Rodrigues Martins, por ter paciência comigo, por me esperar, por me fazer ver/olhar a área/campo da Educação e por me incentivar na minha persistência em aprender. Nossos dias foram marcados pelo compartilhar de saberes, por questões certas nos momentos certos, pelo talento, pelo respeito e pela perseverança de fazer ensinar.

À Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por me aceitar no Núcleo de Pesquisa Parfor, pelo incentivo constante, pela dedicação em me apoiar e atuar junto aos órgãos de Educação na conquista de bolsa de estudos e pela confiança depositada em mim na realização da tarefa.

À Professora Doutora Irene Janete Gilberto, que sempre me apoiou e me orientou no momento em que pensei em desistir desta caminhada acadêmica.

Ao Professor Mestre José Fontebasso Neto, pela colaboração e pelo aprendizado na construção de modelos estatísticos na fase de análise quanti-qualitativa dos dados desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, com os quais convivi por dois anos e que muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos egressos do programa Parfor e aos gestores e professores das escolas em que atuam, por suas contribuições, informações e colaborações para a realização desta dissertação.

Aos meus colegas de turma, por todos os momentos vividos, com nossas alegrias e angústias diante da demanda de trabalho e da vontade de acertar.

A todos os meus amigos, pela motivação e pelo apoio nesta caminhada rumo a novos saberes.

VERNI, Domeiver Elias Santiago. **Egressos do programa Parfor e profissionais das escolas em que atuam**: olhares acerca da qualidade da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

RESUMO

Trata-se de pesquisa inserida em projeto do Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES), centrado na implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Focaliza egressos de um curso de Pedagogia subsidiado pelo referido programa nas escolas de educação infantil em que atuam, bem como seus colegas professores e gestores escolares. A investigação integra a terceira fase desse projeto e tem como objetivo contribuir com estudos sobre as possibilidades de consolidação de política de formação nas escolas, enfocando a compreensão de professores-egressos e demais professores e gestores das mesmas unidades escolares a respeito de qualidade na educação infantil. Intenciona destacar convergências com potencial para manter e reforçar a formação declarada pelos egressos como forjada no curso concluído. Entende-se que as convergências constituem-se como laços passíveis de favorecer a sua consolidação. O estudo fundamenta-se em literatura sobre qualidade na educação escolar, com ênfase na educação infantil, destacando a formação de professores na escola e suas condições de trabalho. A pesquisa adota uma abordagem de integração dos dados, documentos e depoimentos reunidos no decorrer da investigação: observação, questionário aplicado a 24 egressos Parfor, professores e seus respectivos gestores, além de entrevista com os gestores de duas escolas municipais de educação infantil. Os resultados despertam para mais inquietações que se transformaram em conhecimento sobre escola, infância, educação infantil, qualidade e qualidade na educação infantil. Nesse sentido, arriscam-se algumas reflexões no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil ofertada pelas duas escolas mantidas pelo Poder Público: envolver os egressos Parfor e os professores nos processos administrativos, pedagógicos e sociais da escola; incentivar e investir na capacitação dos profissionais de gestão e docentes; garantir momentos de formação coletiva (atendentes e professores), com discussões inerentes à infância e aos direitos humanos; estreitar a relação atendente e professor; e acelerar/agilizar as reformas e a implementação de políticas educacionais que estimulem e desenvolvam os profissionais que atuam com crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Política de formação de professores. Educação infantil. Qualidade da educação infantil. Parfor.

VERNI, Domeiver Elias Santiago. **Graduates of Parfor program and professionals of schools where they work**: views about the quality of early childhood education. Dissertation (Master of Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2016.

ABSTRACT

It is set in a research project of Observatory of Education of Coordination for the Improvement of Higher Level Staff (OBEDUC/CAPES), focused on the implementation of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor). It focuses on graduates of a course of Education subsidized by the program in pre-school schools where they work, their fellow teachers and school managers. The research is part of the third phase of this project and aims to contribute to studies on the possibilities of training policy of consolidation in schools, focusing on teachers' knowledge, graduates, teachers and administrators from the same school units concerning the quality of early childhood education. This study intends to highlight convergences with the potential to maintain and strengthen the training declared by graduates as forged in the completed course. It is understood that the convergences constitute as links to promote their consolidation. The study is based on literature about education quality in schools with emphasis on early childhood education. It also highlights the training of teachers at school and their work conditions. The research adopts a data integration approach, meeting documents and testimony during the investigation: observation, questionnaire applied to 24 Parfor graduates, teachers and their managers and interview with the managers of two municipal preschools. The results call for more concerns that have become knowledgeable about school, childhood, early childhood education, quality and quality in early childhood education. It risks some thoughts to contribute to improving the quality of early childhood education offered by both schools maintained by the Government: engage Parfor graduates and teachers in administrative, educational and social aspects of school; encourage and invest in the training of professional management and teachers; ensure moments of collective training (attendants and teachers), with discussions related to childhood and human rights; closer relationship between attendant and teacher; and speed reforms and implementation of educational policies that stimulate and develop the professionals who work with children in early childhood education.

Keywords: Teacher education policy. Early childhood education. Quality of early childhood education. Parfor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Elementos que justificam o uso do Sistema de Apoio à Decisão (SADs).....	70
Figura 2	Gráfico Por Grupo de Sujeitos: consolidando convergências e divergências	72
Figura 3	Gráfico Consolidando os Grupos de Sujeitos: consolidando convergências e divergências dos grupos (comentado).....	73
Figura 4	Organização das salas –Escola “A”	108
Figura 5	Vista parcial do Berçário II (Crianças de 2 a 3 anos) – Escola “A”	112
Figura 6	Organização do parque – Escola “A”	113
Figura 7	Organização da Sala da Diretora – Escola “B”	121

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Escola “A”	116
Fotografia 2	Escola “A”	116
Fotografia 3	Escola “A”	117
Fotografia 4	Escola “A”	117
Fotografia 5	Escola “B”	131
Fotografia 6	Escola “B”	131
Fotografia 7	Escola “B”	132
Fotografia 8	Escola “B”	132
Fotografia 9	Escola “B”	133
Fotografia 10	Escola “B”	133
Fotografia 11	Escola “B”	134
Fotografia 12	Escola “B” – Festa da Primavera.....	134
Fotografia 13	Escola “B” – Festa da Primavera.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Legislação e documentos oficiais que subsidiam o Parfor, a formação de professores e a qualidade na educação infantil.....	30
Quadro 2	Estrutura Funcional Completa (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “A”	62
Quadro 3	Estrutura Funcional Completa (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “B”	63
Quadro 4	Atribuições de atendentes e professores nas escolas em que atuam.....	65
Quadro 5	Convergências positivas – Categoria “Formação Inicial”	81
Quadro 6	Convergência negativa – Categoria “Formação Inicial”	82
Quadro 7	Divergências – Categoria “Formação Inicial”	82
Quadro 8	Convergências – Categoria “Formação Continuada”	83
Quadro 9	Divergências – Categoria “Formação Continuada”	84
Quadro 10	Convergências – Categoria “Suficiência da Equipe Escolar”	84
Quadro 11	Divergências – Categoria “Suficiência da Equipe Escolar”	85
Quadro 12	Convergências – Categoria “Assiduidade da Equipe Escolar”	85
Quadro 13	Divergências – Categoria “Assiduidade da Equipe Escolar”	86
Quadro 14	Convergência – Categoria “Estabilidade da Equipe Escolar”	86
Quadro 15	Divergências – Categoria “Estabilidade da Equipe Escolar”	87
Quadro 16	Visão detalhada dos descritores ou palavras-chave na plataforma Scielo.....	97
Quadro 17	Estrutura Funcional Parcial (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “A”	106
Quadro 18	Estrutura Funcional Parcial (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “B”	122
Quadro 19	Grupos de sujeitos das escolas do Município de GP.....	139
Quadro 20	Resultados Categoria x Itens x Sujeitos	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal de 1988
CIEE	Centro de Integração Empresa e Escola
CIERS-Ed	Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e Subjetividade-Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EPT	Educação para Todos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NPP	Núcleo de Pesquisa do Parfor
NUPANFOPE	Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
OBEDUC	Observatório de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRODESP	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILUS	Centro Universitário Lusíada
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O PARFOR: UMA POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
1.1 O ciclo de políticas e seus contextos.....	25
1.2 O Parfor enquanto política pública de formação de professores	28
1.3 O Parfor na UniSantos.....	34
2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR	37
2.1 Qualidade na educação escolar e, especialmente, na educação infantil	37
2.2 Educação escolar e escola: breves considerações	48
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	55
3.1 Definição da pesquisa.....	55
3.2 Abordagem qualitativa e quantitativa	56
3.3 Os instrumentos da pesquisa.....	57
3.3.1 Observações de campo.....	57
3.3.2 Questionário.....	58
3.3.3 Entrevista	60
3.4 Universo da pesquisa.....	61
3.4.1 Atribuições de atendentes e professores das escolas em que atuam.....	64
4 ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 Os sujeitos da pesquisa	68
4.2 Análise dos dados	70
4.2.1 Procedimentos da análise.....	70
4.2.2 Análise dos dados colhidos com o questionário e com as entrevistas	74

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – Pesquisa na plataforma Scielo, de 2006 a 2014: visão detalhada dos descritores ou palavras-chave.....	97
APÊNDICE B – Notas de campo da Escola “A”	103
APÊNDICE C – Notas de campo da Escola “B”	118
APÊNDICE D – Questionário	136
APÊNDICE E – Constituição de grupos de sujeitos	139
APÊNDICE F – Consolidação do questionário aplicado	140
APÊNDICE G – A primeira entrevista	144
APÊNDICE H – A segunda entrevista	147
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	150
ANEXO A – Lei Complementar Municipal, de 17 de junho de 2013.....	151
ANEXO B – Anexo único da Lei Complementar Municipal, de 20 de outubro de 2008	152
ANEXO C – Lei Complementar Municipal, de 27 junho de 2011	155
ANEXO D – Sistemas de Apoio à Decisão (SADs): Apostila elaborada pelo Professor Mestre José Fontebasso Neto (2011)	165

INTRODUÇÃO

Minha formação inicial é em Administração, e a maior parte da minha carreira foi desenvolvida em empresas nacionais e multinacionais. Um grande percentual desse tempo foi dedicado à gestão de processos e projetos, ao planejamento estratégico e à gestão de conflitos e de pessoas. Estudei e apliquei instrumentos de apoio à gestão e ao planejamento estratégico de projetos, bem como indicadores de qualidade e indicadores-chave de desempenho. Alguns desses instrumentos colaboraram na tomada de decisões, objetivando atingir metas e resultados estabelecidos pela alta direção das empresas em que atuei. Diante disso, comecei a me questionar se haveria alguma maneira de compartilhar essas competências e habilidades profissionais com estudantes de Graduação.

Assim, em 2013, egresso do mundo corporativo e recém-integrado à área educacional, surgiu uma oportunidade para atuar na coordenação dos cursos de Bacharelado em Administração e Relações Internacionais, com a incumbência de promover as mudanças necessárias para manter e melhorar a qualidade desses cursos, dos docentes e da formação dos estudantes, além de ministrar aulas nas disciplinas de Introdução à Administração, Planejamento Estratégico e Estratégia da Produção. Esse convite partiu de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada e comunitária. E, nesse momento, compreendi que, para esse novo desafio profissional, seria oportuno conhecer mais de perto a área de Educação e seus sujeitos (gestores, professores, pessoal técnico-administrativo e órgãos públicos), a fim de possibilitar um olhar mais amplo para as tomadas de decisões.

Ingressei no Mestrado em Educação e fui convidado pela minha orientadora a participar de um projeto já existente do Observatório de Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”, com foco na implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). A pesquisa procura compreender as “[...] ideias a respeito das políticas de formação, dos processos formativos no contexto formador ou mesmo no contexto das práticas pedagógicas, que se instalam na escola” (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2012, p. 85).

O Parfor é gerenciado pela CAPES e implantado em regime de colaboração com os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e as IES, com a finalidade de atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, criada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), visando a assegurar a formação exigida

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) para todos os professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores de qualidade.

A pesquisa OBEDUC/CAPES é desenvolvida em uma universidade comunitária que oferece curso de Pedagogia presencial subsidiado pelo Parfor, iniciado no segundo semestre de 2010. É resultado de um trabalho coletivo de professores, alunos e pesquisadores que atuam no Núcleo de Pesquisa do Parfor (NPP), no Grupo de Pesquisa “Instituições de ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); no Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed)/Fundação Carlos Chagas (FCC)/Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e no Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (NUPANFOPE) (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2012).

A primeira fase da pesquisa OBEDUC/CAPES cuidou da identificação e da inserção socioprofissional dos matriculados no curso; já a segunda fase tratou das relações com o curso e com a profissão de professor. A terceira fase, por seu turno, prevê a investigação nas escolas em que atuam e a análise das relações com os gestores e demais professores. Esta fase orienta-se pela seguinte questão: A formação profissional declarada como forjada no curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor, apontada nas pesquisas anteriores (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2013; BORBA, 2013; MARTINS, 2014) realizadas com o grupo de professores-estudantes¹, agora egressos, tem condição de manter-se e reforçar-se nas práticas cotidianas das escolas em que esses professores atuam?

As duas primeiras fases do projeto maior apresentaram pistas para levantar questões em torno da qualidade na educação infantil, dadas as características do grupo. São mulheres com 31 anos ou mais, casadas e que declaram ter cursado a licenciatura graças à oportunidade oferecida pela CAPES, uma vez que a região geográfica em que vivem e trabalham não dispõe de universidade pública, apesar de contar com cursos isolados oferecidos por esse tipo de IES.

Resultados de estudos realizados nas fases anteriores com essas professoras-estudantes do Parfor, na universidade comunitária que sediou o curso de Pedagogia em foco, mostraram que mais de 70% delas atuam em escolas de educação infantil públicas, com crianças de 0 a 3

¹ Entende-se por professores-estudantes matriculados no Curso de Pedagogia (Parfor), os profissionais que já atuam como professores, mas não possuem habilitação exigida para tal.

anos, como funcionárias não incluídas no quadro do magistério² e que lutam por essa inclusão (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2013; BOSQUETTI, 2013). Nas redes municipais em que trabalham, recebem títulos variados: atendentes de educação I e II; auxiliares de desenvolvimento infantil, pajens, monitoras e cuidadoras (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2013).

Cumpramos observar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional assim dispõe, em seu artigo 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio [...] (BRASIL, 1996).

Essa afirmação implica o entendimento de que aqueles que estão em exercício da docência na educação básica são professores e necessitam de habilitação para tanto.

Ultrapassadas as duas primeiras fases, a pesquisa aqui apresentada situa-se na terceira fase do projeto maior. Focaliza os egressos do curso de Pedagogia patrocinado pelo Parfor nas escolas em que atuam e procura estabelecer um elo com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que, em seu artigo 2º, inciso I, dispõe sobre a formação docente “[...] para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (BRASIL, 2009a).

Quando se trata de qualidade na educação escolar, a LDBEN determina, no seu artigo 4º, inciso IX, que é “[...] dever do Estado garantir os padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

É importante notar que a qualidade na educação infantil tem sido objeto de estudo de alguns autores, como Campos, Fülgraff e Wiggers (2006) e Campos *et al* (2011), bem como de iniciativas do Ministério da Educação (MEC), como a definição de “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b).

Pela associação da qualidade na educação infantil com o acompanhamento recomendado pelo Parfor, foi definida a **questão-problema** que se pretende responder nesta pesquisa: Há pontos comuns, convergentes, sobre qualidade na educação infantil entre esses profissionais (egressos Parfor, professores e gestores), no que diz respeito à formação de professores e suas condições de trabalho?

² As ex-professoras-estudantes focalizadas nesta dissertação prestaram concurso público para atendentes de educação I e II, estando vinculadas à carreira administrativa, conforme Lei Complementar Municipal, de 20 de outubro de 2008 (Anexo B).

Investiga-se a possível repercussão desse programa nas escolas em que os formados atuam e o possível apoio que esses professores-estudantes, agora recém-formados, podem receber de gestores escolares para continuar o seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa tem como **objetivo geral** contribuir com estudos sobre as possibilidades de consolidação de políticas de formação nas escolas, focalizando como os egressos e demais profissionais (professores e gestores) das instituições em que atuam posicionam-se a respeito da qualidade na educação infantil, nas dimensões “Formação de Professor” e “Condições de Trabalho”, tendo como cenário/plano de fundo os cargos/funções que ocupam.

O propósito final consiste em relacionar convergências com potencial para manter e reforçar a formação profissional declarada pelos egressos como forjada no curso de Pedagogia. Entende-se que as convergências constituem-se como possíveis elos, como laços passíveis de favorecer a consolidação dessa formação. Dados os limites deste estudo, em termos de qualidade na educação infantil, serão destacados os elementos formação de professores na escola e condições de trabalho.

Para atingir os objetivos citados, foram relacionados os seguintes **objetivos específicos**: (1) apresentar o Parfor como política de formação de professores e destacar a participação da UniSantos no programa; (2) apresentar e discutir ideias de qualidade na educação escolar, especialmente na educação infantil; (3) reunir dados sobre os sujeitos investigados e sobre as escolas em que trabalham; e (4) elencar convergências e divergências entre os sujeitos participantes do estudo quanto à formação de professores e suas condições de trabalho.

O **foco** está nos egressos Parfor, nos professores e nos gestores de escolas públicas em que atuam, mediado por questões de qualidade.

Uma das **justificativas** encontradas para realização desta pesquisa deriva de um dos objetivos do Parfor: “[...] promover a melhoria da qualidade da educação básica pública” (BRASIL, 2009a, artigo 3º, inciso I), aqui representada pela educação infantil.

Nesse sentido, o presente estudo busca ampliar o rol de pesquisas empíricas sobre qualidade na educação escolar, com foco na educação infantil, e pode trazer contribuições a fim de evidenciar pontos de partida para o trabalho coletivo nas escolas.

Cumprе acrescentar, contudo, que a investigação apresenta ainda outras justificativas. A primeira centra-se no fato de que os egressos Parfor têm como campo de trabalho escolas públicas de educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos. As pesquisas levadas a cabo por Campos, Fülgraff e Wiggers (2006) e Campos *et al* (2011) relatam a baixa qualidade ou a fragilidade do atendimento a essa faixa etária.

A segunda justificativa refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo, há recomendações oficiais, como os “Indicadores de Qualidade da Educação” (BRASIL, 2004) e os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b), que oferecem critérios para analisar a qualidade nesse nível da educação escolar.

Como terceira justificativa, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 prevê, em sua meta 1, que trata da universalização do atendimento de crianças em idade pré-escolar e da ampliação da oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos, a estratégia 1.6, a qual consiste em realizar, até o segundo ano de vigência do Plano, a avaliação da educação infantil, a cada dois anos (BRASIL, 2014a).

Uma quarta justificativa a se considerar apoia-se no consenso entre autores consultados – Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Campos, Fülgraff e Wiggers (2006) e Campos *et al* (2011) –, de que a formação de professores e suas condições de trabalho são elementos que compõem a qualidade da educação escolar.

É importante observar que esta pesquisa tem uma relevância pessoal, pois, ao ampliar o conhecimento do autor, mesmo que de forma ainda tímida, em torno da qualidade na educação escolar, possibilitará uma intersecção entre a formação profissional conquistada ao longo dos anos e os desafios que terá pela frente na Instituição de Ensino Superior.

Duas ideias ganham destaque nesta investigação: a de recepção ou reflexo de uma política na base dos sistemas de ensino, e a de qualidade na educação infantil.

Para estudar a recepção ou o reflexo de uma política nas escolas, base dos sistemas de ensino, a referência inicial encontra-se na abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006). Tal abordagem está estruturada em cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto do resultado/efeito e contexto da estratégia política.

O contexto de influência foca normalmente o início das políticas públicas e onde os discursos são construídos. “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51).

Sobre o contexto da produção de texto, cabe dizer que “Os textos políticos, portanto, representam a política”. Tais representações podem ter formas de “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

Nesse sentido, ao passo que o “[...] contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

Para esses autores, o contexto da prática:

É onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball, em 1994, ampliou os estudos em torno do ciclo de políticas e estabeleceu dois novos contextos: o contexto de resultados/efeitos, no qual se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, e o contexto da estratégia política, que envolve a identificação de um “[...] conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 55).

No Capítulo 1, Subseção 1.1, desta dissertação, apresenta-se uma reflexão sobre o ciclo de políticas e seus contextos e relações com as políticas públicas de formação de professores e suas condições de trabalho.

Relevante mencionar que os estudos de Ball e Bowe (1992, 1994 *apud* MAINARDES, 2006) podem contribuir para o entendimento da interpretação de uma política pública por diferentes sujeitos, como os egressos Parfor, os professores e os gestores nas escolas em que atuam, os quais podem se apropriar de certas maneiras das políticas implementadas, interpretando-as e recriando-as segundo suas experiências, valores e interesses.

Para estudar a ideia de qualidade na educação infantil, pretende-se, antes, conhecer o que é qualidade na educação escolar, considerando o propugnado por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7) de que o entendimento a respeito de “[...] qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações”. Os referidos estudiosos consideram que dimensões extrínsecas ou extraescolares e intrínsecas ou intraescolares permeiam o tema qualidade da educação escolar.

Ao se aprofundar o estudo nessas dimensões, é possível ampliar o entendimento a respeito de qualidade da educação escolar no que diz respeito à formação de professores e suas condições de trabalho.

Em 2004, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Básica (SEB), com fundamento nos princípios de atendimento aos direitos fundamentais da criança, na legislação existente e em resultados de pesquisa sobre educação infantil, publicou os “Indicadores de Qualidade na Educação”. No texto, indicadores “[...] são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2004, p. 5).

Nesse conjunto de “Indicadores de Qualidade na Educação”, foram estabelecidas sete dimensões, dentre elas a dimensão 5, que aborda a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, reunindo elementos considerados atributos de qualidade quanto à formação de professores e suas condições de trabalho.

Em 2006, o MEC, no papel de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, intermediado pela SEB, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentou o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que objetiva “[...] contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2006b, p. 3). A SEB afirma em suas considerações que:

[...] a partir do debate mais geral sobre a qualidade na educação e mais especificamente em relação ao atendimento na educação infantil, é possível extrair algumas conclusões: 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 (BRASIL, 2006b, p. 24, grifo nosso).

Em 2009, o MEC, por meio da SEB, divulgou os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que objetiva traduzir e detalhar os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” em “[...] indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (BRASIL, 2009b, p. 15). Com um conjunto de indicadores, dispõe-se, de forma simples e acessível, de um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de educação infantil, de modo que

gestores tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria (BRASIL, 2009b).

Esse instrumento foi elaborado com base em aspectos considerados fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, expressos em sete dimensões:

1 - planejamento institucional; 2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaços, materiais e mobiliários; **6 - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais**; 7 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009b, p. 19-20, grifo nosso).

Como se nota, nesse contexto, o MEC, pelas Secretarias de Educação, procurou estabelecer elementos de partida sobre qualidade na educação, também na educação infantil. Oportuno ainda foi identificar, na investigação, que o item formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais é assunto comum nesses documentos.

Porém, as pesquisas a seguir mencionadas indicam o quão distante dessas condições se encontra o momento atual.

A esse respeito, Moss e Melhuish (1990) afirmam o seguinte: “uma vez que normas mínimas de boa qualidade foram definidas, é necessário identificar em que condições elas são mais prováveis de ocorrer, quais ações devem ser tomadas e quem deve garantir tais condições”.

Quanto à formação para a docência na educação infantil, um estudo realizado por Campos, Fülgraff e Wiggers (2006, p. 106) aponta que:

[...] Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de Magistério ou até mesmo em Pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. [...]

Além disso, Campos *et al* (2011, p. 31) desenvolveram ampla pesquisa sobre qualidade na educação infantil no Brasil, concluindo que:

[...] os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na EI [Educação Infantil], tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos pelo estudo de qualidade apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam precondições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como foi visto, essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da EI, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem que propiciam às crianças na continuidade de sua escolaridade.

É importante considerar que a situação identificada nas pesquisas citadas conflita com o entendimento de Zabalza (1998, p. 40) de que:

[...] a educação infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse. Por isso, todas as crianças, inclusive aquelas em melhor situação social e econômica se beneficiarão de frequentar a escola.

Corroborando esse entendimento, a relevância da educação infantil no processo de formação do futuro homem na sociedade, com a sua participação na escola desde os primeiros anos, poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime e justa. A criança, não importa a idade, é um sujeito de direitos.

Para realizar a presente pesquisa, os procedimentos metodológicos foram estruturados em três etapas, consistindo a primeira delas no levantamento bibliográfico na Plataforma Scielo e no Banco de Teses CAPES. Foram considerados os últimos oito anos de publicação, definindo-se os seguintes descritores ou palavras-chave para as consultas: “Educação Escolar”, “Educação Infantil e gestão”, “Educação Básica e gestão”, “Qualidade”, “Educação Básica e qualidade”, “Educação Infantil e qualidade” e “Educação Infantil e avaliação”. Os descritores mais gerais tornaram-se importantes para as fases seguintes do estudo, pois colaboraram com a definição do foco da pesquisa.

O primeiro levantamento ocorreu na Plataforma Scielo, tendo sido selecionados 18 artigos (relacionados no Apêndice A) envolvendo os descritores ou palavras-chave.

Dos artigos encontrados, verificou-se que quatro deles estabeleciam um elo direto com os objetivos específicos desta pesquisa, sendo o primeiro de autoria de Dourado e Oliveira (2009), intitulado “A qualidade da educação: perspectivas e desafios”, apresentando que a formação, a profissionalização e a ação pedagógica relacionam-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas.

O segundo artigo, de André (2013), intitulado “Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores”, aponta que os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente.

O terceiro artigo, de Gatti (2012), intitulado “Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica”, demonstra que a atuação de professores no seu trabalho provém do movimento da sociedade contemporânea, ocorrendo em um determinado contexto sociocultural-histórico e em um dado contexto relacional e interpessoal.

E um quarto artigo, de Campos (2013), intitulado “Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas”, estuda as políticas de qualidade e a qualidade das práticas,

comparando os diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade da educação infantil e das demais etapas educacionais, e mostrando como até recentemente essa evolução apresentou traços muito distintos.

Na Plataforma CAPES – Periódicos, por sua vez, foi utilizado o descritor ou palavra-chave “Qualidade na Educação Escolar Infantil” na busca por título, tendo sido localizado um artigo de Augusti e Berwanger (2011), intitulado “As práticas educativas de qualidade como fator de normalização escolar na Educação Infantil”, que discute as práticas de qualidade na educação infantil.

A segunda etapa da pesquisa reuniu fundamentos sobre qualidade da educação escolar e descreveu o Parfor. A terceira etapa recorreu a documentos, observação nas escolas, aplicação de questionários e entrevistas.

No universo da pesquisa de campo, foram consultados 24 sujeitos (egressos do Curso de Pedagogia Parfor, professores e gestores), sediados em duas escolas públicas de educação infantil de um mesmo Município (o Município de GP), situadas em bairros distintos, sendo que cada uma atende a aproximadamente 700 crianças por dia.

Para melhor compreensão, este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado a apresentar a política de formação de professores que deu origem à pesquisa e o referencial adotado para interpretá-la/compreendê-la em nível local. O segundo capítulo trata de educação escolar e qualidade, com foco na qualidade da educação infantil. O terceiro capítulo, por sua vez, é dedicado aos caminhos da pesquisa, com a explicitação dos procedimentos metodológicos e das técnicas da pesquisa. Já o quarto capítulo traz a análise dos dados coletados dos egressos Parfor, professores e gestores, em seus pronunciamentos sobre qualidade na educação infantil, no que diz respeito à formação de professores e suas condições de trabalho. Por derradeiro, apresentam-se as considerações finais resultantes da investigação realizada.

1 O PARFOR: UMA POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo tem três objetivos. Primeiro, apresentar um breve panorama a respeito do ciclo de políticas e seus contextos, estudados por Ball e Bowe (1992, 1994 *apud* MAINARDES, 2006), com o intuito de reunir elementos para melhor compreender os possíveis reflexos dessa política em nível local, ou seja, na escola.

Segundo, contextualizar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) enquanto política pública de formação de professores, com aportes de documentos legais e oficiais (BRASIL, 1988, 1996, 2009a, 2013, 2014a), e de estudos de Azevedo (1997), Freitas (2004), Brzezinski (2008), Martins (2010), Abdalla, Martins e Silva (2013), e Pessoa e Araújo (2013).

E terceiro, apresentar a implementação do Parfor na Universidade Católica de Santos (UniSantos), que oferece curso de Pedagogia subsidiado pelo referido programa desde 2010. O curso apresenta estrutura curricular e duração idênticas ao já oferecido pela mencionada IES e recebe professores-estudantes de redes públicas da região metropolitana na qual está situada, com aportes da Secretaria da UniSantos (2015), de Abdalla, Pontes e Martins (2014), e de documentos legais e oficiais (BRASIL, 2013, 2014b).

1.1 O ciclo de políticas e seus contextos

Esta subseção aborda, de forma complementar ao apresentado na Introdução deste estudo, o ciclo de políticas e seus contextos, apresentando uma reflexão quanto às políticas públicas de formação de professores.

Vale observar que a reflexão sobre a abordagem do ciclo de políticas “[...] é bastante útil no contexto brasileiro, uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo”, podendo ser considerada como um referencial “[...] analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais [...]. Essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

A esse respeito, Mainardes (2006, p. 50) afirma “[...] que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática”.

Como já mencionado brevemente, o ciclo de políticas encontra-se estruturado/classificado em contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto de influência pode ser “[...] investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.)” (MAINARDES, 2006, p. 59).

O contexto da produção de texto “[...] pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos” (MAINARDES, 2006, p. 59).

O contexto de resultados/efeitos preocupa-se com “[...] questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados”. Nesse sentido, as políticas poderiam ser estudadas em termos de sua eficácia (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 54).

Já o contexto da estratégia política “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 55).

Para Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53), o contexto da prática é onde a “[...] política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Mainardes (2006, p. 53), que estudou muito bem Ball e Bowe, acredita que “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’”.

Considerando que a abordagem de contexto de prática assume “[...] que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53), provavelmente as ideias e o pensamento desses profissionais podem conter pontos de vista diferentes e interpretações distintas para o processo de implementação de políticas.

Foi possível verificar que Mainardes (2006, p. 59, grifos nossos) apresenta, dentre outras, possíveis conclusões para o contexto da prática, entendendo que:

[...] **O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços** onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com **profissionais da educação**, pais, alunos

etc. [...] O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática.

As considerações iniciais sobre o ciclo de políticas, focando o contexto da prática, estimularam algumas reflexões, feitas a seguir, tentando estabelecer um elo entre uma política nacional de educação (formação de professor) e a sua repercussão em escolas com egressos de curso subsidiado por ela. A repercussão é tratada neste estudo como a possibilidade de formação continuada desses egressos nas escolas, apoiada em pontos comuns, convergentes entre eles e outros profissionais das mesmas escolas (professores e gestores), a respeito de qualidade na educação infantil quanto à formação de professores e suas condições de trabalho.

A análise da possível repercussão é realizada especialmente no que é definido como o contexto da prática, que, por sua vez, supõe contextos de influência e de produção de texto em nível local do sistema de ensino e de escola. Para compreender o que ocorre nesse contexto, como reforçou Mainardes (2006, p. 55), “[...] é preciso relacionar os contextos macro e micro das políticas”.

A LDBEN, em seu artigo 11, determina que os Municípios incumbir-se-ão, dentre outras tarefas, de “[...] V - **oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas** [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Já em seu artigo 26, dispõe que os “[...] currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum, a ser complementada**, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No artigo 61, considera profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: “I - **professores** habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em continuação ao dispositivo anterior, no artigo 62, determina que 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 nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Percebe-se, na ação/fazer acontecer, o efeito da interpretação de uma política nacional de educação, no caso a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela Secretaria de Educação (SEDUC) do Município em estudo, com a Lei Complementar do Município, de

abril de 2007, e a Lei Complementar do Município, de 20 de outubro de 2008, objetivando atender às necessidades de educação e sociais dessa região, designando profissionais com cargos/funções de Atendentes de Educação I e II, com atribuições de “**cuidar**” e “**recrear**”, e trazendo elementos de como uma política é recebida e implementada, evidenciando-se as interpretações/mudanças/alterações e adaptações de texto em termos locais.

Identifica-se, nesse contexto da prática, a apropriação de cargos/funções de Atendentes de Educação I e II, com atribuições de “**cuidar**” e “**recrear**”, como trabalhadores que atuam na área da Educação, vinculados ao plano de carreira administrativa do Município. O elo entre uma política de formação de professores e o seu contexto da prática pode ser verificado nesse momento, em que “atores” são classificados de maneira diversa (atendentes para crianças de creche e professores para crianças da pré-escola).

Nesse sentido, sistemas de ensino, atendentes, professores, gestores e estudantes também forjam políticas, pois podem influenciar a interpretação que se faz das diretrizes e dos programas de governo, “[...] envolvendo-se em questões políticas quando decidem aceitá-las, modificá-las ou traduzí-las para o cotidiano de trabalho com todas as peculiaridades [...]” que configuram as redes escolares (MARTINS, 2010, p. 41).

Considera-se que a formação docente integra uma política educacional e pode ser pensada como direito social de docentes e discentes, e o acesso a essa formação é suportado, dentre outros, por um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), acesso esse garantido por meio de “[...] políticas públicas efetivas, formuladas a partir de programas e ações que garantam igualdade de oportunidades” (PESSOA; ARAÚJO, 2013, p. 17).

1.2 O Parfor enquanto política pública de formação de professores

Esta subseção apresenta alguns estudiosos sobre o tema políticas públicas na área da Educação e analisa mais detalhadamente o Parfor enquanto plano e política pública de formação de professores.

A ideia de políticas públicas implica “[...] considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas Instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 1997, p. 5), uma vez que a sua análise das políticas públicas “[...] oscila entre o conhecimento no processo político e o conhecimento do processo político” (MARTINS, 2010, p. 31).

Entende-se que as políticas públicas são “[...] definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada lugar desenvolve sobre si próprio” (AZEVEDO, 1997, p. 5). Ou seja, tais políticas subentendem um movimento de interpretação por parte dos públicos envolvidos.

O Parfor é um programa emergencial, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para atender ao disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que dispõe sobre a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, o artigo 3º do referido Decreto estabelece que os objetivos dessa política são:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009a).

Nesse conjunto de objetivos estabelecidos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é possível verificar os esforços do MEC em promover a formação de professores, inicial e continuada, de forma regular e como prática escolar.

No artigo 8º do mesmo Decreto, são evidenciados os cuidados no atendimento às necessidades da formação continuada de profissionais do magistério, a qual se dará “[...] pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino” (BRASIL, 2009a). Destaca-se o § 2º do referido dispositivo legal: “As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2009a).

O Quadro 1, a seguir, apresenta breves referências contidas em documentos legais e oficiais que guardam relação com esta pesquisa e com o Parfor enquanto política de formação de professores, contextualizando-as e justificando-as a partir de proposições de caráter mais amplo.

Quadro 1 - Legislação e documentos oficiais que subsidiam o Parfor, a formação de professores e a qualidade na educação infantil.

(continua)

Origem	Foco	Dispositivos Legais
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988)	Direito à Educação	Artigo 6º - Dispõe que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados.
	Princípios do ensino de qualidade	Artigo 206 - Dispõe que os princípios que pautam o ensino serão, dentre outros: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; e VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

(continuação)

Origem	Foco	Dispositivos Legais
<p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)</p>	<p>Educação como processo de formação e qualidade</p>	<p>1) Artigo 1º - Dispõe que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º - Determina que esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias;</p> <p>2) Artigo 3º - Dispõe que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</p> <p>3) Artigo 4º - Dispõe que é dever do Estado garantir os padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>4) Artigo 11 - Dispõe que os Municípios incumbir-se-ão, dentre outras tarefas, de V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas;</p> <p>5) Artigo 29 - Dispõe que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p>
	<p>Formação dos profissionais que atuam com Educação Básica</p>	<p>1) Artigo 61 - Considera profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</p> <p>2) Artigo 62 - Dispõe que 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 nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.</p>

(continuação)

Origem	Foco	Dispositivos Legais
<p>Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014 Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a)</p>	<p>Formação dos profissionais que atuam com Educação Básica</p>	<p>1) Dispõe, no item 1.8, promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;</p> <p>2) Dispõe, no item 1.9, estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos.</p>
<p>Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, 2009a)</p>	<p>Formação dos profissionais que atuam com Educação Básica</p>	<p>Artigo 2º - Determina quais são os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dentre outros, destacam-se:</p> <p>a) a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;</p> <p>b) a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;</p> <p>c) a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;</p> <p>d) o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;</p> <p>e) a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;</p> <p>f) a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;</p> <p>g) a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;</p> <p>h) a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;</p> <p>i) a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.</p>

(conclusão)

Origem	Foco	Dispositivos Legais
Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores de Qualidade da Educação (BRASIL, 2004)	Qualidade na Educação Infantil	O texto “Indicadores de Qualidade na Educação” traz uma conceituação sobre qualidade e indicadores, considerando que: quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b)		O MEC, no documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, elabora referências a serem adotadas pelos sistemas educacionais, para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta as diferenças e a diversidade do imenso território brasileiro e das muitas culturas nele presentes.
Lei Complementar Municipal, de 9 de abril de 2007 (GP, 2007)	Formação para atuar com crianças de 0 a 3 anos de idade	Transformou o cargo de 230 Berçaristas em Atendentes de Educação e abriu concurso público de ingresso para o mesmo cargo, tendo como exigência do curso de magistério em nível médio.
Lei Complementar Municipal, de 20 de outubro de 2008 (GP, 2008)	Atribuições de quem atua com crianças de 0 a 3 anos de idade	O cargo de Atendente de Educação foi segmentado em: Atendente de Educação I e II. As Atendentes I, que não possuíam a formação mínima exigida, ficaram com função/atribuição de “cuidar” das crianças até 3 anos de idade, em atividades de higiene, e as Atendentes de Educação II passaram a receber diferença salarial, tendo a atribuição de “recrear”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos documentos legais e oficiais pesquisados (BRASIL, 1988, 1996, 2004, 2006b, 2009a, 2014a; GP, 2007, 2008).

Nota-se, nos documentos legais e oficiais apresentados no Quadro 1, o caráter complementar de dispositivos que, expressando políticas distintas, reforçam a necessidade de política emergencial, como o Parfor, e a preocupação constante com qualidade para dar conta do direito à educação e de quesitos menores daí decorrentes.

Vale observar que os ex-estudantes que compõem o curso de Pedagogia Parfor apresentam certas características peculiares, tais como: a maior parte atua na educação infantil, como atendentes, pajens, monitores ou cuidadores, e vive momentos de grande transição em função das políticas educacionais e de lutas de movimentos sociais (FREITAS,

2004; BRZEZINSKI, 2008), de maneira a se integrar ao quadro do magistério com habilitação em nível superior.

1.3 O Parfor na UniSantos

O Parfor foi “[...] implementado para oferecer gratuitamente cursos de graduação e licenciatura aos professores que atuam nas escolas públicas, sem formação adequada” (BRASIL, 2013, p. 173).

A Universidade Católica de Santos (UniSantos) ingressou no Parfor em 2010, considerando tratar-se de uma IES privada, comunitária e sem fins lucrativos.

A UniSantos possui o curso de Pedagogia, com as seguintes áreas/campos de atuação: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Pedagógica e Educacional, no Âmbito Escolar e Institucional; Instituições Não Escolares e Não Formais; Terceiro Setor; Brinquedoteca e MEDIATECA; Hospitais e Empresas que Necessitem da Intervenção de um Educador; e Educação Especial (UNISANTOS, 2015).

A UniSantos, a partir do segundo semestre de 2010, passou a integrar o Parfor, oferecendo o curso presencial de Pedagogia Plataforma Freire, ou como ficou conhecido, Pedagogia-Parfor, aos professores de redes públicas, notadamente nos nove Municípios da Baixada Santista.

Verificou-se que, entre 2010 a 2012, o curso de Pedagogia-Parfor da UniSantos contou com 212 ingressantes, sendo 93 professores-estudantes em 2010; 28 professores-estudantes em 2011; e 91 professores-estudantes em 2012. Em 2013 e 2014, não houve ingresso de novas turmas. Os 212 professores-estudantes Parfor foram matriculados em turmas nos períodos manhã, tarde e noite. Em 2014, havia 39 alunos ativos e 53 formandos (UNISANTOS, 2015).

Uma reflexão que se pode fazer, considerando condições de trabalho como item/elemento de qualidade, é a evasão de professores-estudantes do curso de Pedagogia, tomando como exemplo a turma de ingressantes em 2010. De um total de 93 alunos, 45 se formaram em 2014, o que corresponde a um percentual de 48%. Para os 28 ingressantes em 2011, sete estão concluindo o curso, correspondendo a 75% de evasão, e para os 91 ingressantes em 2012, já se registrava, em junho de 2015, um total de 40 alunos, ou seja, uma evasão 56%.

Nesse diapasão, é possível considerar que, do total de 212 ingressantes no curso de Pedagogia, 92 alunos o concluíram ou estão em via de concluir, ou seja, uma evasão de 56%.

Nota-se que, nos nove Municípios que integram a Baixada Santista, apesar do avanço da infraestrutura, como transportes e segurança, a distância e a localização das escolas, bem como o local de trabalho do professor-estudante podem ter colaborado para a evasão.

Em 2012, o Núcleo de Pesquisa Parfor (NPP) da UniSantos realizou uma pesquisa com grupo de 43 professores-estudantes do curso de Pedagogia-Parfor, constatando que pajens e atendentes desempenham as mesmas funções, sendo que 51,20% dos 43 professores-estudantes possuem o cargo/atribuição de atendentes. Para fins desta dissertação, esse dado é muito importante, uma vez que, nas escolas da rede pública municipal classificadas para fazer parte da pesquisa, 100% dos sujeitos e egressos do curso são atendentes. Todos os professores-estudantes “[...] são do sexo feminino, e 86% atuam na educação infantil, 76% em creches. Dessas, 53% são ‘Atendentes de Educação’ e 18,6% ‘Pajens’” (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2013, p. 68).

Percebe-se que os egressos Parfor que trabalham na educação infantil, na rede pública da Baixada Santista, possuem ou adotam nomenclaturas para cargo/função e atribuições funcionais diferentes em Municípios da mesma região geográfica, tais como: atendentes de educação I e II, pajens, monitoras, auxiliares e recreacionistas.

Para Abdalla, Pontes e Martins (2014, p. 92), o curso de Pedagogia Parfor tem

Proporcionado uma visão positiva, sinais de profissionalidade e alguma experiência de autoria. Em termos de resultados de uma política de formação de contexto de prática, na base dos sistemas de ensino, a iniciativa, apesar dos percalços até a conclusão da formação, aparece como bem-sucedida.

Assim como no campo/área pessoal, a pesquisa realizada por observadores/pesquisadores do NPP com aquele grupo de egressos trouxe também informações do campo/área profissional, e uma das “[...] necessidades/expectativas estava em obter a formação de graduação para o seu crescimento na carreira docente, contribuindo de alguma maneira para um melhor desempenho de sua prática” (BORBA, 2013, p. 191).

Nesse sentido, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) elaborou um Relatório³

[...] consolidado pelo fato de a gestão da formação de professores para a educação básica na Capes, no período 2009-2013, representar uma linha de ação marcada pela continuidade dos programas e pela identidade de visão política dos titulares da DEB sobre a relevância social da carreira do magistério da educação básica (BRASIL, 2013, p. 5).

O Relatório consolidado recebeu o nome de Relatório de Gestão Parfor: 2009-2013, e, dentre outras informações, destacou o que segue:

³ O Relatório de Gestão Parfor 2009 a 2013 possui 110 páginas e está disponível no *site* da CAPES, com o título “Relatório de Gestão 2009-2013” (BRASIL, 2013).

[...] Importa ressaltar que a diretoria considera que uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos e, ainda, reconhecimento social. Sendo, porém, a atribuição legal da diretoria direcionada à formação, é nesse segmento que são concentrados os trabalhos [...] Os eixos comuns a essa política são (a) **a busca da excelência e da equidade na formação de professores**; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido. [...] Os dados registrados neste Relatório sinalizam a forte atuação da diretoria e apontam perspectivas de trabalho que aumentam a cada dia ante os bons resultados que estão sendo colhidos. O diferencial que a Capes traz à **formação de professores** e aos programas de fomento a estudos, pesquisas e inovação na Educação Básica advém de sua experiência de mais de seis décadas na qualificação, expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil e de uma visão sistêmica da educação brasileira [...] (BRASIL, 2013, p. 5, grifos nossos).

A DEB procura atuar e investir na excelência e equidade na formação de professores, e um dos seus princípios é a “[...] democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável” (BRASIL, 2013, p. 13).

Para a CAPES/DEB, a preocupação com excelência considera que:

Formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade deve-se ao fato de a Capes considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país (BRASIL, 2013, p. 5).

Diante de todo o exposto, conclui-se, ao final deste capítulo, que os estudos acerca do ciclo de políticas e seus contextos, das políticas públicas do Parfor e da participação da UniSantos apresentaram informações que permitiram reflexões para atingir um dos objetivos específicos desta pesquisa: (1) apresentar o Parfor como política de formação de professores e destacar a participação da UniSantos com alguns referenciais da CAPES em torno desse tema. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permitiu levantar elementos para a elaboração do questionário a ser aplicado aos sujeitos, com foco na formação de professores e suas condições de trabalho.

2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

O objetivo deste capítulo consiste em discutir algumas considerações acerca das ideias de qualidade na educação escolar e, especialmente, na educação infantil.

Procura-se estabelecer um elo entre as políticas públicas vistas no capítulo anterior e as práticas encontradas no caminhar desta pesquisa, tendo como sujeitos os egressos Parfor, os professores e os gestores das escolas em que atuam.

Além disso, são apresentadas breves considerações sobre a escola e a educação escolar, visando a melhor situar a discussão sobre qualidade.

O texto traz um breve estudo sobre qualidade na educação escolar, a partir de documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1996, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2014a, 2014b) e com aportes de Canário (1998). Ademais, contextualiza qualidade na educação escolar, com aportes de Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009), e Paro (2007); qualidade na educação infantil, com aportes de Moss e Melhuish (1990), Zabalza (1998), Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), Campos *et al* (2011), e Rosemberg (2015); e escola e educação escolar, com aportes de Freire (1979, 1997), Luckesi (2011), Bolívar (2003), Canário (2005), Cury (2006), e Dourado e Oliveira (2009).

2.1 Qualidade na educação escolar e, especialmente, na educação infantil

O Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss traz que qualidade é um substantivo feminino referente à propriedade que determina a essência ou natureza de um ser ou coisa. Trata-se também de característica comum que serve para agrupar (seres ou objetos) (HOUAISS, 2009, p. 1.584).

Na tentativa de definir o que é qualidade na educação escolar, levando em consideração a falta de um

[...] conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora de educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados (PARO, 2007, p. 20).

Dourado e Oliveira (2009, p. 203) entendem qualidade “[...] tendo por norte pedagógico a função social da escola”. Para esses autores:

[...] um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se **altera no tempo e no espaço**, ou seja, o alcance do referido

conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria – entre outros [...] (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203, grifo nosso).

Nesse sentido, um processo que orienta para a qualidade na educação escolar, em determinado momento da história, pode ou não ser válido no presente ou no futuro, uma vez que, assumindo um elo com as relações sociais, essas sofrendo alterações, evoluções e mudanças, muito provavelmente terão impacto na ideia que se faz de qualidade na educação escolar.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 3), o debate sobre qualidade na educação

[...] deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícita múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

É possível perceber, neste momento, que a qualidade na educação pode constituir-se de diversos elementos, combinações e ênfases quando se tem por finalidade um projeto educativo.

Verifica-se que a Constituição Federal de 1988 (CF), em seu artigo 206, dispõe que o ensino será ministrado com base nos princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - **garantia de padrão de qualidade**; e VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A garantia de padrão de qualidade refere-se, nesse caso, aos esforços dos órgãos públicos envolvidos na área da Educação, como o Ministério da Educação, em estabelecer referências/parâmetros acerca de qualidade nos níveis e modalidades de educação escolar que oferecem.

Por seu turno, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, em seu artigo 3º, determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - **garantia de padrão de qualidade**; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Como se nota, a LDBEN reafirma o propugnado na Constituição de 1988, ratificando, no artigo acima transcrito, a necessidade de se garantir padrões de qualidade na educação.

Nesse contexto preliminar, abordando as políticas estabelecidas a partir da Constituição Federal de 1988 e estendidas para a LDBEN/1996, é possível observar que o termo “qualidade” apresenta características gerais, isto é, não fecha a questão em uma só direção, num só sentido, numa única interpretação, podendo atuar de maneira múltipla e podendo envolver indivíduos, objetos e processos.

Estudando a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pode-se encontrar como uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) a “**melhoria da qualidade da educação**” (BRASIL, 2014a, grifo nosso), o que também ratifica decisões anteriores da necessidade de haver uma continuidade nos padrões/parâmetros acerca da qualidade na educação.

Vale ressaltar que, no relatório do “Marco da Ação de Dakar”⁴, ou “Compromisso de Dakar”, como ficou conhecido, procurou-se identificar em que ponto se encontra o mundo em relação aos seis objetivos do “Educação para Todos”, definidos por ocasião do Fórum Mundial de Educação, em 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia), sendo o “[...] 1º objetivo: Cuidados e Educação para a Primeira Infância; o 2º objetivo: Universalização do ensino Primário; o 3º objetivo: Educação de jovens e adultos; o 4º objetivo: Alfabetização; o 5º objetivo: Gênero; e o **6º objetivo: Qualidade**” (UNESCO, 2001, p. 9, grifo nosso). Ou seja, a preocupação com a qualidade na educação é lugar comum em textos legais e oficiais.

Quanto à qualidade na educação escolar, estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 14-16) apontam:

[...] as dimensões extrínsecas ou extraescolares que permeiam tal temática. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí

⁴ Marco da Ação de Dakar-Localização Senegal. Resultado da realização do Fórum Mundial de Educação, entre os dias 26 a 28 de abril de 2000, sob a coordenação da UNESCO. Conhecido como “Compromisso de Dakar” (UNESCO, 2001).

porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos. [...] as dimensões intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

Os pesquisadores citados estabeleceram níveis para a análise das dimensões intraescolares, quais sejam: Nível de Sistema, que diz respeito às condições de oferta do ensino; Nível de Escola, que trata da gestão e organização do trabalho escolar; Nível do Professor, que envolve formação, profissionalização e ação pedagógica; e Nível do Aluno, que supõe acesso, permanência e desempenho escolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Procurando situar o leitor, cada nível da dimensão intraescolar será abordado destacando o Nível do Professor.

Nível de Sistema: gestão e organização do trabalho. Aponta para a infraestrutura da escola, compreendendo, em geral, a análise das condições e custos da instalação da escola; custos com materiais fixos e de consumo, além da manutenção do seu funcionamento; custos com pessoal; e avaliação sobre seu espaço físico, o que inclui: serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e de práticas desportivas. Nos Apêndices B e C desta dissertação, é possível estabelecer um elo com essas dimensões/níveis em discussão pelos autores, ratificando, de certa maneira, que a gestão e a organização do trabalho escolar colaboram com a qualidade na educação.

Nível de Escola: gestão e organização do trabalho escolar. Os pesquisadores afirmam, dentre outros aspectos, que a “[...] **qualidade do ambiente escolar e das instalações** também concorrem para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade”. Espaços planejados, acolhedores, “[...] humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 20, grifo nosso). Esclarecem, ainda, que esses

[...] segmentos entendem que a qualidade do ambiente escolar e suas instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, são necessárias e fundamentais para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 20).

Nível do Aluno: acesso, permanência e desempenho escolar. A “[...] satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e no desempenho escolar”. “A escola de boa qualidade é valorada, muitas

vezes, pelo fato dos alunos gostarem da escola, dos colegas e dos professores e de se empenharem no processo de aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 27).

Nível do Professor: formação, profissionalização e ação pedagógica. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24) apontam para a necessidade de um “[...] projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente [...] e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais [...], tendo em vista a relevância do fator docente”, ou seja, a força de trabalho docente como elemento de qualidade para a melhoria do desempenho dos alunos. Importante lembrar que ainda há visões e proposições as mais variadas no sentido do

[...] atingimento desse processo, indo desde uma priorização do segmento docente, entendido como importante protagonista do processo ensino-aprendizagem, até a concepções que secundarizam a ação desse profissional e suas organizações classistas ao secundarizem o seu papel na implementação de uma educação de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 25).

Por outro lado, encontra-se, na classe docente, uma espécie de “[...] insatisfação com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, bem como os efeitos desse processo na qualidade da educação” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 25).

Nesse sentido, verifica-se que a qualificação do professor é um importante elemento no processo de desempenho dos alunos, o que pode remeter a uma garantia de uma educação de qualidade.

Para os referidos autores, de maneira geral, algumas das características dos professores de escolas eficazes são:

[...] titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 25).

No entender de Dourado, Oliveira e Santos (2007), no Nível do Professor, e de modo integrado ao nível do sistema, destaca-se, ainda, nas escolas consideradas eficazes:

[...] a garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades, além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala de aula. Esse tempo favorece o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, enfim a consecução dos objetivos da escola. Essa carga horária do professor garante, portanto, maior tempo para preparação das aulas e atendimento aos alunos e à comunidade, proporcionando maior qualidade ao trabalho realizado pelo professor. Em muitas escolas esse percentual chega a 1/4 ou mesmo a um 1/3 da jornada

docente (apesar das variações regionais) para o desenvolvimento de atividades escolares que não sejam as aulas. Esse tempo acaba contribuindo para a melhoria do ambiente de aprendizagem e condições de trabalho, além de instituir um clima organizacional mais adequado ao desenvolvimento profissional (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 26).

Portanto, nesse sentido, fatores como a dedicação a uma só escola, a integração entre docentes e a busca pelo trabalho coletivo e articulado entre docentes podem melhorar e contribuir para o planejamento de estudos, a organização de eventos e a ampliação da dedicação no relacionamento do atendimento de alunos e pais, proporcionando, assim, condições concretas para a melhoria da qualidade do trabalho realizado pelo professor.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 26) relatam que “[...] a dedicação dos professores a somente uma escola permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar”, sendo muito importante nas instituições e podendo acrescentar resultados escolares considerados muito bons em termos de aprendizagem dos estudantes.

Na questão do tempo de experiência docente, é possível constatar que a “[...] maior experiência profissional é positiva para a qualidade do ensino, entretanto, esse maior tempo de magistério deve estar correlacionado com políticas de formação continuada”, e que essa experiência se transforme em um requisito positivo para a qualidade de ensino, ou seja, que essa experiência torne-se mais “[...] relevante quando o docente sente-se motivado e engajado no projeto pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 27). Verifica-se que a experiência do professor deve se articular à garantia de políticas efetivas de formação continuada e de valorização da profissão.

Nesse diapasão, percebe-se que a formação profissional e a experiência na docência são elementos importantes quando se trata de qualidade no ensino, mas necessitam estar acompanhadas de uma política salarial, de benefícios e de outras condições. Contudo, o que se observa, de modo geral, é que se mostra “[...] grande a variação dos salários no interior de cada país e entre os países da região, evidenciando, principalmente, a necessidade de aportes suplementares para as redes de ensino, como condição indispensável para o alcance efetivo de condições de oferta de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 26). Essa desigualdade dos salários em determinada região tem um impacto negativo nas possibilidades de garantia de condições para a oferta de uma escola de qualidade.

No que se refere ao tipo de vínculo profissional do docente, observa-se que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as

escolas onde ocorre rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Portanto, faz-se necessário um maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precarizadas ofertadas aos professores temporários impactam negativamente na qualidade do ensino.

Associados às questões anteriores, evidencia-se também que fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho são elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade.

Conclui-se que o profissional, ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo (outros atendentes, professores e gestores), pode realizar com maior satisfação e qualidade as suas atividades na escola. Os resultados escolares são mais positivos quando o ambiente é profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para a motivação e a solidariedade no trabalho.

O docente, ao perceber sua valorização profissional, incentivo e motivação pelos seus gestores, pode realizar suas atividades escolares com maior satisfação e alegria. Talvez isso contribua para resultados mais positivos no ambiente de trabalho, ampliando as relações entre professores-estudantes-gestores e criando um ambiente acolhedor e com maior solidariedade para as práticas educativas. Nessa seara, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 27) sustentam que tais condições podem “[...] favorecer um desenvolvimento profissional que valoriza a autonomia do professor e o trabalho coletivo, além de apontar para um processo constante de construção da identidade profissional a partir da valorização do estatuto técnico-científico e econômico da profissão”.

Nessa linha de raciocínio, é importante comentar que, com o intuito de definir e orientar procedimentos no que tange à qualidade da educação escolar, foi realizado, em 2004, um trabalho conjunto entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), objetivando apresentar “Indicadores de Qualidade na Educação”, documento que traz também uma conceituação sobre qualidade e indicadores oferecidos para orientação/utilização dos gestores das escolas públicas.

Tais Indicadores foram elaborados para toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, pais e funcionários, com o argumento de que:

[...] quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a **própria comunidade escolar**. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. **Qualidade** é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. [...] Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo [...] (BRASIL, 2004, p. 5, grifo nosso).

Atente-se para a ideia de qualidade que norteou a iniciativa e para a ênfase na escola e em seus habitantes.

Cumprê destacar que o apresentado por Dourado, Oliveira e Santos (2009) caminha na mesma direção, quando o tema é qualidade. Dentre outros elementos, os contextos social e cultural são fatores fundamentais e que impactam numa “boa” ou “má” qualidade da educação.

Os “Indicadores de Qualidade na Educação” foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Esse é o seu objetivo principal. Pressupõe-se que, identificados os seus pontos fortes e fracos, a escola tenha condições de intervir para melhorar a sua qualidade, de acordo com os seus próprios critérios e prioridades (BRASIL, 2004).

Como já salientado neste estudo, os Indicadores foram estruturados em sete dimensões, quais sejam: dimensão 1 - o ambiente educativo; dimensão 2 - a prática pedagógica; dimensão 3 - a avaliação; dimensão 4 - a gestão escolar democrática; dimensão 5 - a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola; dimensão 6 - o ambiente físico escolar; e dimensão 7 - o acesso, a permanência e o sucesso na escola (BRASIL, 2004).

Dar-se-á destaque à dimensão 5, que aborda **a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola**, por apresentar elementos que podem contribuir com os objetivos específicos desta pesquisa. Os Indicadores que constituem a dimensão 5 são: habilitação, formação continuada, suficiência da equipe escolar, assiduidade da equipe escolar e estabilidade da equipe escolar.

Na dimensão 5, propõe-se que todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico. Os professores são responsáveis por aquilo que os especialistas chamam de **transposição didática**, ou seja, concretizar os princípios político-pedagógicos em ensino-aprendizagem. Cada um dos demais profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. Tamanha responsabilidade exige boas condições de trabalho, preparo e

equilíbrio. Para tanto, é importante que se garanta a formação continuada aos profissionais, além de outras condições, tais como estabilidade do corpo docente, o que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem; uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos; salários condizentes com a importância do trabalho; entre outras (BRASIL, 2004).

Cabe dizer que a boa formação do professor pode ter uma relação direta com o estudante, uma vez que “[...] a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 25).

No que tange à qualidade na educação infantil, consideram-se os esforços do Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, em 2009, ao elaborar e divulgar os também já mencionados “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que objetivaram traduzir e detalhar os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” em indicadores operacionais, para que a própria escola se autoavalie, compreendendo seus pontos fortes e fracos. Dessa forma, a instituição de educação infantil pode intervir para melhorar a sua qualidade, de acordo com as suas condições, definindo as suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo (BRASIL, 2009b).

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” também foram expressos em sete dimensões: 1 - planejamento institucional; 2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaços, materiais e mobiliários; 6 - **formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais**; e 7 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009b). Três conjuntos de Indicadores compõem a dimensão 6. Um relativo à formação inicial; outro, à formação continuada; e um terceiro, ligado às suas condições de trabalho das professoras.

Verifica-se que a dimensão 6 aborda **a formação e as condições de trabalho das professoras e demais profissionais**, podendo apresentar elementos que contribuam com um dos objetivos específicos desta pesquisa, o qual busca apresentar o Parfor como política de formação de professores. Nos textos citados, um dos fatores que mais influenciam a qualidade na educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, contempladas com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade.

Na escola, é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças até seis anos de idade. Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e os demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição. Por sua vez, na relação com as famílias, da mesma forma que na atuação com as crianças e colegas, as professoras e todos que trabalham na instituição de educação infantil devem assumir uma postura profissional, fazendo transparecer, em suas atitudes, a identidade de pessoas cientes da relevância social do trabalho que realizam (BRASIL, 2009b).

A qualidade na educação escolar considera, dentre outras, a formação escolar do profissional que atua na educação escolar, o que inclui a educação infantil, como um dos fatores importantes na trajetória de formação das crianças, mas também a necessidade de políticas que apresentem estruturas salariais, plano de carreiras e condições de trabalho. Alguns desses elementos estão sendo atendidos. Encontram-se, nos Estados e Municípios, Planos de Carreira do Magistério, piso salarial, entre outros.

É possível encontrar apoio e estabelecer uma análise que mereça reflexão, estabelecendo um paralelo entre a formação de pedagogo declarada como forjada no curso de Pedagogia do Parfor com um dos quatro planos, no caso o Plano do Professor, o qual compreende, dentre outros, sua formação.

Nessa seara, pensar que a formação de professor pode receber uma classificação como um processo permanente pela busca de conhecimento teórico integrado com sua prática, conquistado intra e extramuros escolares, é bastante razoável para uma profissão que, diariamente, mantém um relacionamento interativo com diversos grupos: estudantes, adultos e crianças, pares, gestores, entre outros.

O segundo objetivo específico desta pesquisa procura apresentar e discutir ideias de qualidade na educação escolar e, especialmente, na educação infantil. Nesse sentido, os estudos de Campos, Fülgraff e Wiggers (2006, p. 90) apontam para uma situação dinâmica, mas ainda contraditória, nas redes de ensino e escolas, revelando que a distância é grande entre as metas legais e a situação vivida pela maioria das crianças e dos adultos que convivem no cotidiano das instituições de educação infantil. Dentre outras, a “[...] preocupação com a baixa qualidade da Educação Infantil trouxe a criança para o centro das discussões”.

Campos *et al* (2011, p. 23), em ampla pesquisa sobre a qualidade da educação infantil, envolvendo seis Capitais brasileiras, ratificam resultados de outras pesquisas sobre esse nível

da educação básica, e, apesar das desigualdades regionais e locais das escolas estudadas, revelam que os resultados da pesquisa reforçam a urgência de políticas educacionais que possibilitem avanços tanto nas creches como nas pré-escolas, isto é, na educação infantil como um todo: infraestrutura adequada, melhor orientação e formação continuada de pessoal tanto em nível das escolas como das redes (equipes técnicas das secretarias). Trata-se, enfim, de saber se as condições oferecidas nas escolas permitem às crianças exercerem o seu direito à educação de qualidade.

Nesse contexto de aprimoramento dos itens de qualidade, mostra-se “[...] fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho” (FREITAS, 2005, p. 928).

Para Rosemberg (2015, p. 217), o “[...] tema da qualidade entrou na mobilização pela educação infantil brasileira há tempos, antes mesmo de o termo ‘qualidade’ ser nomeado ou se transformar em problema, objeto de pesquisa e objetivo de políticas públicas”.

Por sua vez, Gatti (2013, p. 154) indica que “[...] seria importante pôr no horizonte das políticas educacionais: a formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais assim como as temáticas atuais”.

As professoras-estudantes, autoavaliando suas trajetórias de formação no curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor, “[...] revelam o valor atribuído à formação na transformação pessoal, ao modo de compreender a docência e o agir de um profissional. Em outras palavras, de (re) construção de identidades pessoal e profissional” (MARTINS; PEREIRA, 2014, p. 74).

Outra análise possível é que talvez não haja dificuldade desse profissional em buscar e se adequar aos referenciais teóricos novos, isto é, não conquistados anteriormente ao ingresso no curso de formação de professores e no momento atual. Nesse diapasão, cabe a ponderação de que a cultura escolar pré-curso superior influencie o processo intra sala de aula, uma vez que o estudante-profissional, em um curso de Pedagogia, já traz consigo aquela experiência da cultura do seu espaço de convivência. É preciso lembrar que os processos de “[...] aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida” (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 10).

O profissional, ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo, pode realizar com maior satisfação e qualidade suas atividades na escola. Dourado e Oliveira (2009, p. 27) salientam que fatores “[...] como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação

com a escola e local de trabalho, são elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade”.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 23) apontam que, para os docentes, “[...] são ferramentas para seu desenvolvimento profissional: assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão”.

Canário (2005, p. 126), por seu turno, ressalta que os professores “[...] deverão ser considerados, não como aplicadores de soluções (previamente aprendidas), mas, sim, como analistas simbólicos capazes de equacionar e resolver problemas”, ou seja, devem procurar continuamente a melhoria de sua formação.

É importante acrescentar que tratar do tema formação de professor como sendo um dos elementos de qualidade na educação escolar pode requerer mais investigação, talvez uma avaliação permanente ou até mesmo uma reflexão constante no sentido de tentar estabelecer o que é a profissão professor e constituir uma “[...] revalorização epistemológica da experiência, na construção de dispositivos de formação de professores, nomeadamente de formação inicial” (CANÁRIO, 2005, p. 126).

Assim sendo, a reflexão desse assunto, qualidade na educação escolar, não se esgota nas páginas acima. Novas investigações podem apresentar contribuições para o tema de qualidade na educação infantil. Na próxima subseção, são apresentadas algumas considerações sobre educação escolar/escola, objetivando estabelecer um elo entre qualidade e os espaços ocupados pelo profissional professor.

2.2 Educação escolar e escola: breves considerações

A abordagem do tema qualidade na educação escolar remete a algumas notas ou apontamentos a respeito de educação e educação escolar, de modo a relembrar ideias prevalentes e, de certa forma, orientadoras do que se pode considerar qualidade nesse universo.

A LDBEN/1996, em seu artigo 1º, sinaliza para a ampliação desse universo, ao dispor que a “[...] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Estudiosos e teóricos da Educação aprofundam-se nesse universo e inspiram projetos e ideias a esse respeito. Freire (1979, p. 27) afirma que a educação “[...] é possível para o

homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada pelo sujeito que é o homem”.

Para Luckesi (2011, p. 45), “a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com a Pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação”.

A educação é um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (LUCKESI, 2011, p. 45).

Cabe observar que o desenvolver do educando não ocorre somente dentro da escola, vai muito além dos portões e dos muros desses estabelecimentos. É possível entender que a educação é um processo que se forja durante toda a nossa existência, pois o conhecimento e a experiência ocorrem a todo instante, ao longo de toda a vida.

A educação é permanente na razão. De um lado, da finitude do ser humano; de outro, da consciência que ele tem de sua finitude, “[...] de ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 1997, p. 20).

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 203, grifo dos autores), a educação é “[...] **entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas**, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações”.

A educação pressupõe, dentre outros, elementos de relações sociais, isto é, traz as culturas onde essa educação é forjada, sendo necessário o envolvimento de muitos e diferentes atores, de espaços formativos e de processos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 dispõe, em seu artigo 205, que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

E fixa seus limites, ao definir que a Lei disciplina “[...] a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias” (artigo 1º, § 1º) e que a “[...] educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (artigo 1º, § 2º) (BRASIL, 1996). Ou seja, a modalidade de educação sobre a qual se assentam as ideias de qualidade apresentadas até aqui é a escolar e, como tal, realiza-se por meio do ensino em estabelecimentos a ela destinados.

Considerando que a LDBEN, em seu artigo 4º, estabelece que a educação escolar pública é dever do Estado, nela estão incluídos, dentre outros:

I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] III - **atendimento educacional especializado gratuito** aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [...]; IV - **atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade** [...]; IX - **padrões mínimos de qualidade de ensino**, definidos como a variedade e quantidade, mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996, grifos nossos).

É possível verificar os esforços do Governo Federal em dar cumprimento à Constituição Federal de 1988, por meio de políticas públicas específicas para a educação escolar. Nesse sentido, Cury (2006, p. 671) ressalta que a “[...] educação infantil, o ensino fundamental gratuito e obrigatório e o ensino médio, etapas constitutivas da educação básica em nossa organização nacional [...] são determinantes na rede de relações próprias de uma sociedade complexa [...]”.

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 206 determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber**; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - **valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei**, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A igualdade de condições, apontada na Constituição, remete à educação infantil e suas finalidades, a LDBEN/1996 dispõe, em seu artigo 29, que a “[...] educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Um instrumento possível para acompanhar a implementação dessa política de educação infantil encontra-se no Censo Escolar – Sinopse Estatística da Educação Básica de 2004, que constatou que havia um total de 56.174.997 alunos matriculados em todas as modalidades da educação básica⁵ naquele ano. Desse total, 1.348.237 estavam matriculados

⁵ Para efeito de total, foram considerados os alunos de Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Educação Especial e Educação para Jovens e Adultos.

na educação infantil, ou seja, apenas 2,4%. Nove anos depois, em 2013, o Censo Escolar informou, por meio da mesma Sinopse Estatística, que havia um total de 50.042.448 alunos matriculados em todas as modalidades do ensino básico, sendo que, desse total, 7.590.600 estavam matriculados na educação infantil, correspondendo a 15,16% do total de alunos matriculados na educação básica (BRASIL, 2004; 2013).

Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), é possível verificar o interesse pela educação infantil, quando, em seu artigo 2º, inciso I, dispõe:

A erradicação do analfabetismo e nas metas estratégicas, meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2014a).

É importante ressaltar que a educação infantil vem ganhando a devida relevância/importância nos textos oficiais em termos de expansão do atendimento no ambiente escolar, embora o atendimento a crianças de 0 a 3 anos não apresente prazo para ser universalizado, para quem dela precisar.

A educação escolar, ao se realizar por meio do ensino em instituições próprias, remete à associação da modalidade de educação, no caso, escolar, com as instituições em que é desenvolvida por meio do ensino, as escolas.

No caso da educação infantil, primeira etapa da educação básica, ela tem como “[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A LDBEN/1996 determina, em seu artigo 15, que os “[...] sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica [...]” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, entende-se que unidades escolares são escolas que possuem seus espaços de realizações e de concretização de sua finalidade.

A eleição da escola como objeto de estudo é recente. Canário (2005, p. 62) apresenta uma tentativa de defini-la e o faz recorrendo a três dimensões: “a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição”.

Essas dimensões trazidas por Canário (2005) podem contribuir para esse entendimento da noção de escola. Segundo o autor, a dimensão forma traz uma nova abordagem na concepção do ensino, mostrando uma “[...] ruptura com processos de

continuidade e de imersão social que prevaleciam anteriormente, baseada na revelação, na cumulatividade e na exterioridade” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

A dimensão organização corresponde a uma nova organização, sendo que a “[...] organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

E sobre a terceira e última dimensão, o autor afirma que a escola é uma “instituição” que, “[...] a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

É possível, a partir das dimensões colocadas por Canário (2005), estabelecer uma reflexão de que a escola é um espaço/local de formação original, único, que desempenha importantes funções de natureza social, política e cultural. Quanto ao futuro da escola, Canário (2005) orienta para três finalidades fundamentais. A primeira finalidade é a de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente. A segunda finalidade é a de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo, e não dos benefícios simbólicos que promete no futuro. E a terceira finalidade é a de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

Verifica-se que uma criança de 0 a 6 anos pode experimentar, vivenciar situações que expõem ou concretizam as finalidades fundamentais trazidas por Canário (2005).

“A escola de hoje não é a do princípio do século, a escola sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move” (CANÁRIO, 2005, p. 61).

Conclui-se que a escola pode ser considerada como espaço de discussão. Ela pode ir além do espaço de aprendizagem e “[...] transformar as crianças e jovens em alunos” (CANÁRIO, 2005, p. 88).

Para Canário (2005, p. 88), a escola do futuro supõe, pois, a “[...] adoção de transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade”.

Nesse diapasão, “o estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional e organizativa” (BOLÍVAR, 2003, p. 81).

Constata-se que a educação escolar, que tem como modalidade a educação infantil, pode proporcionar “[...] atividades lúdicas importantes no aprendizado das crianças a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, enfim, aprender” (WAJSKOP, 1995, p. 65).

Nesse sentido, a “[...] instituição escolar, enquanto um lugar específico de transmissão de conhecimentos e de valores, desempenha funções significativas para a vida social” (CURY, 2006, p. 670).

A escola colabora com o processo formativo do homem e, por consequência, impacta a sociedade, podendo, de alguma maneira, influenciá-la, além de sofrer, também, influência do meio onde se encontra. Nas escolas, tomam-se importantes decisões de natureza administrativa e pedagógica, o que as situa no nível meso dos sistemas de ensino quando se trata da implantação de políticas educacionais (NÓVOA, 1995).

Diante de todo o exposto, conclui-se, ao final deste capítulo, que os estudos das políticas públicas acerca da qualidade na educação escolar e, especificamente, na qualidade na educação infantil, trouxeram informações que ampliaram as reflexões para atingir o objetivo geral desta pesquisa, focando o seguinte objetivo específico: (2) apresentar e discutir ideias de qualidade na educação escolar e, especialmente, na educação infantil, estabelecendo, nesse sentido, um elo com o Capítulo 1, principalmente na Subseção 1.1, que contextualizou do ciclo de políticas e seus contextos, e na Subseção 1.2, que apresentou o Parfor enquanto política pública de formação de professores.

Assim sendo, este segundo Capítulo apresentou novos estudos, documentos e reflexões acerca de qualidade, focando elementos de formação e condições de trabalho que poderão ser utilizados nos instrumentos da pesquisa, questionário e entrevistas.

Neles, foi possível identificar pontes comuns no que diz respeito à qualidade na formação de professores e suas condições de trabalho. Quanto à formação de professores, destacaram-se as rubricas ou categorias “Formação Inicial” e “Formação Continuada”. Quanto às condições de trabalho, foram enfatizadas as categorias “Suficiência da Equipe Escolar”, “Assiduidade da Equipe Escolar” e “Estabilidade da Equipe Escolar”.

Já a breve digressão a respeito dos conceitos educacionais educação escolar, ensino e escola, fizeram lembrar a este autor, um administrador de formação e experiência profissional, que eles se constituem em alicerces sobre os quais se realiza o direito à educação, ao

permitirem a consolidação da posição homem-cidadão, sujeito de direitos. Além disso, são noções a partir das quais é possível definir, no horizonte, uma ideia de qualidade norteadora de políticas públicas e de “cobranças” por parte dos cidadãos.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, explicitando a abordagem adotada e os instrumentos utilizados (observações, relatórios de campo, questionário e entrevistas) para investigar o entendimento de egressos do curso de Pedagogia Parfor e demais professores e gestores de duas escolas de educação infantil a respeito de elementos de qualidade nesse nível da educação básica, para posteriormente buscar convergências e divergências entre eles.

Procura-se enfatizar duas ideias na pesquisa: a de recepção ou reflexo de uma política na base dos sistemas de ensino, tendo em vista a sua consolidação, e a de qualidade na educação infantil.

3.1 Definição da pesquisa

A etapa inicial constituiu-se em entender o próprio Parfor, conforme considerações mencionadas no Capítulo 1 desta dissertação. A partir desse entendimento, estabeleceu-se o que segue.

Primeiro, a questão-problema da pesquisa: Há pontos comuns, convergentes, sobre qualidade da educação infantil entre esses profissionais (egressos Parfor, professores e gestores), no que diz respeito à formação de professores e suas condições de trabalho?

Segundo, o objetivo geral da pesquisa: contribuir com estudos sobre as possibilidades de consolidação de política de formação nas escolas, enfocando a compreensão de professores-egressos e demais professores e gestores das mesmas unidades escolares a respeito de qualidade na educação infantil, nos quesitos formação de professores na escola e suas condições de trabalho.

Tem-se como plano de fundo os cargos/funções que ocupam, o tempo de serviço na escola e no magistério da educação infantil, entre outros itens, para, em seguida, destacar convergências com potencial para manter e reforçar a formação profissional declarada pelos egressos como forjada no curso de Pedagogia.

Nesse sentido, entende-se que a escola constitui-se em espaço de formação, sendo que, “se a escola é um lugar de aprendizagem e ensino, professores aprendem, também, no contexto das práticas de gestão e das relações sociais que a estrutura e a dinâmica organizacional da escola implementam e mantêm” (ABDALLA, 2006, p. 12).

Compreende-se que todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico. Os professores são responsáveis por aquilo que os especialistas chamam de **transposição didática**, ou seja, concretizar os princípios político-pedagógicos em ensino-aprendizagem (BRASIL, 2004).

Após o período de pesquisa bibliográfica, o qual incluiu leitura de artigos publicados em revistas eletrônicas por meio de *sites* como Scielo, CAPES e Fundação Carlos Chagas, o foco foi registrar os passos realizados para a definição do tema, da questão-problema da pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos, assim como para determinar as fontes e os procedimentos metodológicos adotados em cada etapa dessa construção.

3.2 Abordagem qualitativa e quantitativa

A pesquisa adotou uma abordagem integrada quali-quantitativa, considerando que:

[...] A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. [...] A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. [...] (GOLDENBERG, 1997, p. 62).

Entende-se por integração das pesquisas qualitativa e quantitativa o processo que permite ao “[...] pesquisador fazer um cruzamento de suas conclusões, de modo a ter maior confiança de que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular” (GOLDENBERG, 1997, p. 62).

Vale notar que o recurso a procedimentos e instrumentos de natureza variada (qualitativa e quantitativa) deveu-se ao fato de tratar-se de pesquisa de acompanhamento de egressos de uma política de formação nas escolas em que atuam, o que requereu acesso a duas unidades escolares, seus gestores e outros professores, em diferentes momentos e de diferentes formas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 83) afirmam que, “na investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo”. Daí o recurso à observação da escola e seu funcionamento e o recurso à entrevista semiestruturada.

Havia necessidade de conhecer as escolas, de modo a posicionar o autor no ambiente escolar, proporcionando o conhecimento desse local de atuação onde convivem os egressos do Parfor (atendentes nessas escolas) e os demais professores, os gestores e as crianças.

Nesse sentido, foi adotado o relatório de campo, que é “uma forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes (escolas, recreios e outros)” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Complementando a abordagem qualitativa, foi utilizada a entrevista com os gestores dessas escolas, com base nos resultados do questionário aplicado a 24 profissionais (atendentes, professores e gestores).

3.3 Os instrumentos da pesquisa

3.3.1 Observações de campo

Entende-se por observação de campo a observação, com ou sem roteiro, realizada nos locais onde, no caso específico deste estudo, os egressos do Parfor, professores e gestores se entregam às suas tarefas do dia a dia, sendo esses ambientes naturais por excelência, constituindo-se nos objetos de estudo do pesquisador. Nesse tipo de instrumento de pesquisa, na medida em que o tempo de observação avança, a relação entre os sujeitos e o pesquisador tende a se tornar menos formal.

Trata-se de instrumento de abordagem qualitativa, integrando as percepções do pesquisador no decorrer das visitas e reuniões com os sujeitos. No caso desta pesquisa, com o avançar das visitas do pesquisador, constatou-se maior aceitação dos sujeitos, procurando estabelecer um elo de confiança antes do início dos trabalhos com os questionários e as entrevistas.

Relevante ressaltar que a observação realizada nas escolas teve como objetivo, além de estabelecer um elo com os sujeitos, realizar uma aproximação de seu universo. Foi elaborado um roteiro geral para observação, juntamente com os integrantes do Núcleo de Pesquisa Parfor (NPP) da UniSantos, para orientar as primeiras visitas, objetivando direcionar os olhares para os focos da pesquisa. O roteiro focalizou a equipe de gestores, a organização e a infraestrutura das escolas, bem como as atividades de formação continuada.

O conhecimento do ambiente de trabalho dos egressos Parfor englobou as instalações físicas, os recursos pedagógicos, as salas onde trabalham com as crianças, as salas de informática, os cuidados e atenções com as refeições, as equipes administrativas e os gestores. As observações foram transcritas em Notas de Campo e estão detalhadas nos Apêndices B e C

desta dissertação, acompanhadas de fotografias dos espaços utilizados pelas escolas de educação infantil em estudo.

3.3.2 Questionário

Entende-se por questionário o meio de obter respostas a questões por uma fórmula que o próprio informante preenche (GOODE; HATT, 1979).

Na elaboração desse instrumento, apresentado no Apêndice D deste trabalho, foram utilizadas quatro fontes como referências.

A primeira referência encontra-se nos escritos sobre qualidade na educação escolar, reunidos no Capítulo 2.

A segunda referência está nos “Indicadores de Qualidade na Educação” (BRASIL, 2004), criados, inicialmente, para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola, identificando seus pontos fortes e fracos. Nesse sentido, a escola tem condições de intervir para melhorar a sua qualidade de acordo com os seus próprios critérios e prioridades.

A terceira referência vem dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b). O objetivo desse conjunto de Indicadores foi apresentar um roteiro para a escola se autoavaliar e, em conjunto com a comunidade, elaborar um plano de ação para a melhoria da qualidade na educação infantil.

Por fim, a quarta referência teve origem no Núcleo de Pesquisa Parfor, e procurou forjar algumas questões a partir do conhecimento/experiência vivida por esses profissionais no dia a dia do seu ambiente de trabalho, bem como de estudos anteriores com os egressos, então estudantes Parfor, já mencionados e que enfatizam a sua condição de atendentes.

O questionário foi estruturado nas dimensões “Formação de Professores” e “Condições de Trabalho”. Para a primeira dimensão, reuniu duas rubricas ou categorias e seus respectivos indicadores: “Formação Inicial” e “Formação Continuada”. A segunda dimensão reuniu três rubricas e seus respectivos indicadores: “Suficiência da Equipe Escolar”, “Assiduidade da Equipe Escolar” e “Estabilidade da Equipe Escolar”.

A primeira parte do questionário, com oito itens, solicitava informações para a caracterização dos sujeitos, tais como: Município em que o respondente reside, faixa etária, sexo, cargo/função na escola, escolaridade, tempo de serviço na escola em estudo, tempo de serviço no magistério e tempo de experiência docente em educação infantil. Cabe esclarecer que a variável tempo de serviço na escola foi acrescentada por ser um dado que, comparado

com outras variáveis, poderia remeter a elementos de qualidade, como condições de trabalho (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A segunda parte do questionário constituiu-se de questões elaboradas a partir dos aportes teóricos das primeira, segunda e terceira referências, bem como dos estudos anteriores do projeto OBEDUC e de experiências e observações dos integrantes do NPP.

Essa segunda parte do instrumento foi estruturada com proposições às quais os respondentes deveriam manifestar sua concordância ou discordância, em uma escala do tipo Likert, com quatro pontos, sendo: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo Parcialmente; 3 – Concordo Parcialmente; e 4 – Concordo Totalmente. Evitou-se, assim, o ponto intermediário.

É importante explicar que a Escala Likert, ou Escala de Likert, é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, sendo mais comumente empregada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado em tal escala, os perguntados especificam o seu nível de concordância com uma afirmação e posicionam-se favorável ou desfavoravelmente quanto a ela, indicando a sua atitude quanto ao afirmado. A Escala Likert tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por Rensis Likert, e é bipolar, medindo ou uma resposta positiva (foram consideradas positivas a escala 3 – Concordo Parcialmente e a escala 4 – Concordo Totalmente) ou uma resposta negativa (foram consideradas negativas a escala 1 – Discordo Totalmente e a escala 2 – Discordo Parcialmente) a uma afirmação. Às vezes, é usado um número par de itens, o que força o sujeito pesquisado a uma escolha positiva ou negativa, uma vez que a opção central “Indiferente” não existe (GOODE; HATT, 1979).

A Escala Likert aproxima-se mais favoravelmente ao propósito desta pesquisa, permitindo, dentre outras análises, estabelecer as prováveis convergências ou divergências entre egressos, professores e gestores com relação às mesmas afirmações das dimensões formação dos professores e condições de trabalho dos profissionais das escolas.

Já a terceira parte do questionário incluía, ao final do instrumento, um espaço aberto, para que o sujeito, caso quisesse, pudesse manifestar suas ideias e ponderações com relação ao questionário ou fazer outros comentários livres. O instrumento não pedia a identificação dos respondentes.

No total, o questionário foi composto por 49 itens/afirmações que exploravam o posicionamento dos respondentes quanto a itens de qualidade nas rubricas acima citadas. O número de itens (49) parece alto, mas se justifica porque quase todos os aspectos de qualidade explorados foram perguntados tanto do ponto de vista de professores (que atuam com pré-escola) quanto de atendentes (que atuam com creche). Por exemplo: Os professores que

trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na educação infantil; As atendentes que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na educação infantil; entre outras questões.

Para essa fase de coleta de dados, foi elaborado um termo de autorização e confidencialidade, preenchido e assinado pelos pesquisados (Apêndice I).

O questionário foi preenchido pelo próprio sujeito (egresso, gestor e professor), na presença do pesquisador, o qual prestou prévio esclarecimento quanto aos objetivos do trabalho e à confidencialidade dos dados, além conter a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos sujeitos.

3.3.3 Entrevista

Entrevistas com os gestores estavam programadas desde o início da pesquisa para serem realizadas após a aplicação do questionário. Seu roteiro foi definido a partir de seus resultados.

A partir dos dados obtidos com os questionários, e após a sua consolidação (Apêndice F), os resultados foram apresentados a dois gestores, um de cada escola, objetivando: primeiro, compartilhar informações com origem nos próprios respondentes, e, segundo, investigar o entendimento e a interpretação desses dados por eles.

A entrevista mostrou-se como o instrumento mais adequado, por possibilitar a coleta de informações diretamente dos sujeitos pesquisados, a “[...] partir de uma lista de pontos ou tópicos que o entrevistador deve seguir durante um diálogo” (GOODE; HATT, 1979, p. 172).

Com a entrevista, o pesquisador intenciona apreender o que os sujeitos pesquisados pensam, como argumentam, possibilitando maior profundidade nas respostas. Assim sendo, foi estabelecido um roteiro, a partir de alguns conjuntos de respostas ao questionário, buscando elementos para as rubricas anteriormente citadas, tais como: 1 – Os professores que trabalham na escola têm habilitação necessária para exercer suas atividades em educação infantil. Foi percebida uma concordância dos três grupos que responderam ao questionário. O que é que você percebe, com essa concordância?; 2 – A questão seis também remete a uma possível concordância. As professoras que trabalham na escola têm oportunidades de atualizar e participar de cursos e ações de formação, sobre educação infantil. Verifica-se também uma concordância dos três grupos. Como gestora, qual a sua percepção na prática?; 3 – A questão três diz o seguinte: a formação recebida pelas atendentes no curso de Pedagogia ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola. Verificou-se um grande percentual do

grupo um, mas não no grupo dois e no grupo três. Qual a sua opinião com relação a essa divergência?; 4 – E, com base nessa informação, você acredita ser possível alguma ação? E qual seria essa ação?; 5 – A questão 19 diz o seguinte: a instituição escola possui um programa de formação continuada que possibilite que as atendentes planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas. Percebeu-se, além de uma divergência entre os grupos, um percentual muito baixo com relação a esse item. Em sua opinião, o que é que você acredita que pode estar acontecendo aqui?; 6 – Os professores, gestores e atendentes entendem que a escola é um espaço de formação para todos os profissionais e crianças que ali convivem. Verificou-se uma convergência nos primeiros grupos, mas uma divergência depois, quando esse olhar é lido pela questão 25, que são os atendentes. Em sua opinião, enquanto gestora, o que pode estar acontecendo aqui?; 7 – Levando em consideração esses questionários, o trabalho que o pesquisador realizou aqui, de uma forma conjunta com a Universidade e mais a sua experiência, você acredita que esse programa, implementado pelo governo, tem condições de ser continuado, de forma progressiva na escola, para que os egressos continuem aprendendo a ser melhores professores?

3.4 Universo da pesquisa

É importante lembrar que esta pesquisa está contida na terceira fase de projeto de pesquisa OBEDUC/CAPES que estuda o Parfor, de modo que os critérios utilizados para selecionar o seu objeto e os seus sujeitos já constavam de seus objetivos.

O Município onde se localizam as duas escolas analisadas, que contam com egressos do curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor, chamado aqui de Município de GP, apresenta uma população estimada de 300 mil pessoas e uma área territorial de aproximadamente 150 km² (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

O Município foi escolhido pelo número de estudantes-professores concluintes da primeira turma do curso de Pedagogia Parfor. Apenas em duas escolas (Escola “A” e Escola “B”) desse Município foram localizados um total de 10 egressos. Cada uma atende a mais de 700 crianças matriculadas na educação infantil.

A Escola “A” oferece: Educação Infantil (berçário, creche), com 431 crianças matriculadas em período parcial e integral; Ensino Fundamental 1º ano, com 94 crianças; e Complementação Educacional, com 270 crianças; totalizando 795 crianças que frequentam a escola no período das 07h00 às 17h00.

Foi elaborado o Quadro 2, o qual apresenta a organização e a disposição das crianças no ambiente escolar dessa escola. Como já salientado páginas atrás, espaços planejados, aconchegantes, “[...] humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 20). Portanto, o espaço escolar é item de qualidade da educação infantil.

Quadro 2 - Estrutura Funcional Completa (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “A”.

Modalidade	Total	Parcial	Parcial Manhã	Parcial Tarde	Integral
Infantil 1 – Turma A	25	4			
Infantil 1 – Turma B	25	4			
Infantil 1 – Turma C	25	4			
Infantil 1 – Turma D	25	4			
Infantil 2 – Turma A	24	7			
Infantil 2 – Turma B	24	5			
Infantil 2 – Turma C	24	5			
Infantil 2 – Turma D	24	10			
Creche B1	22	5			17
Creche B2	38	7			31
Creche B3 – Ciclo 1 (A)	17		2	2	15
Creche B3 – Ciclo 1 (B)	17		2	2	15
Creche B3 – Ciclo 1 (C)	17		2	2	15
Creche B3 – Ciclo 1 (D)	17		2	2	15
Creche B3 – Ciclo 1 (E)	17		2	2	15
Creche B3 – Ciclo 2 (A)	18		2	2	16
Creche B3 – Ciclo 2 (B)	18		2	2	16
Creche B3 – Ciclo 2 (C)	18		2	2	16
Creche B3 – Ciclo 2 (D)	18		2	2	16
Creche B3 – Ciclo 2 (E)	18		2	2	16
Subtotal (a)	431				
1º Fundamental – Turmas A, B, C e D	94	94			
Complementação Educacional	270	270			
Subtotal (b)	364				
Total (a)+(b)	795				

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Escola “A”.

Nota 1: LDBEN nº 9.394/1996 – Creche equivale a Berçário, com crianças de 0 até 3 anos de idade.

Nota 2: LDBEN nº 9.394/1996 – Pré-Escola equivale a Educação Infantil, com crianças de 4 até 6 anos.

A direção da Escola “A” encontra-se estruturada da seguinte maneira: uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, uma Pedagoga Comunitária e uma Assistente de Direção.

A Escola “B”, por sua vez, oferece: Educação Infantil (berçário, creche), com 464 crianças, e Ensino Fundamental 1º ano, com 290 crianças, totalizando 754 crianças. A escola funciona das 07h00 às 19h00 – creche, período integral; período semi-integral ou parcial – das 07h00 às 13h00 e das 13h00 às 19h00. Para o 1º ano do Ensino Fundamental, das 07h00 às 11h00 e das 14h00 às 18h00.

Foi elaborado o Quadro 3, o qual apresenta a organização e a disposição das crianças no ambiente escolar dessa escola.

Quadro 3 - Estrutura Funcional Completa (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “B”.

Modalidade	Total por Turma	Parcial	Parcial Manhã	Parcial Tarde
Berçário 1	28	9		
Berçário 2	61	10		
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma A	15			
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma B	15			
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma C	14			
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma D	15			
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma E	12			
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma F	14			
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma G	1			
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma H			5	
Berçário 3 – Ciclo 1 – Turma I				6
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma A	10			
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma B	15			
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma C	15			
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma D	14			
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma E	15			
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma F	14			
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma G	15			
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma H			6	
Berçário 3 – Ciclo 2 – Turma I				7
Infantil 1 – Turmas A, B, C, D, E e F	87		22	24
Infantil 2 – Turmas A, B, C, D, E e F	104		29	28
Fundamental 1 – Turmas A, B, C, D, E e F			144	146
Subtotal	464		144	146
Total	754			

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Escola “B”.

Nota 1: LDBEN nº 9.394/1996 – Creche equivale a Berçário, com crianças de 0 até 3 anos de idade.

Nota 2: LDBEN nº 9.394/1996 – Pré-Escola equivale a Educação Infantil, com crianças de 4 até 6 anos.

A direção da escola “B” encontra-se estruturada da seguinte maneira: uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica e uma Pedagoga Comunitária. O processo para contratação de uma Assistente de Direção estava em andamento.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 21) ressaltam que a “[...] qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade”. Conforme é possível verificar nos Quadros 2 e 3, acima, a organização das salas para as crianças remete a itens de qualidade na educação infantil, espaços esses utilizados pelos egressos do Parfor.

O Censo Escolar 2014, com dados do Município de GP, apresenta um número aproximado de 13 mil matrículas iniciais na educação infantil, mantidas por escolas municipais. As escolas da iniciativa privada somam aproximadamente 2 mil matrículas iniciais na educação infantil, sugerindo que os esforços da Prefeitura Municipal em disponibilizar acesso a educação infantil caminham na direção das políticas públicas voltadas a esse nível da educação básica (BRASIL, 2014c).

Todos os componentes do grupo de gestão escolar são licenciados em Pedagogia, tendo ingressado por concurso público, como os docentes.

O foco da pesquisa encontra-se restrito às duas escolas do Município de GP e as análises foram concentradas em estudar/identificar pontos de convergências e divergências sobre como esses sujeitos posicionam-se sobre qualidade quanto à formação inicial e continuada de professores e suas condições no local de trabalho.

3.4.1 Atribuições de atendentes e professores das escolas em que atuam

O objetivo desta subseção é apresentar uma análise das atribuições/funções e cargos dos sujeitos que atuam com as crianças nas escolas localizadas no Município de GP, devido a resultados de pesquisas anteriores e ao fato de este estudo procurar conhecer como os sujeitos pesquisados posicionam-se e compreendem itens de qualidade em seu cotidiano.

Estudar as atribuições/funções do egresso Parfor (atendente) contribuiu para a construção do questionário focando esse trabalhador. Onde surgiu essa denominação? Por que utilizar essa nomenclatura na educação infantil? Quais convergências e divergências entre as atribuições de atendente e professor nas escolas do Município?

O Decreto Municipal de 2013 estabelece 18 atribuições ao cargo de Atendente de Educação I e II, objetivando que esse profissional atue com crianças de 0 a 3 anos de idade, faixa etária correspondente à educação básica, educação infantil, creche. Esse Decreto faz

parte integrante de Lei Complementar Municipal, de 26 de novembro de 2012, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Administração Direta (GP, 2012). O cargo de Atendente de Educação I está vinculado à Administração Direta e não integra o quadro de magistério, conforme a Lei Complementar Municipal, de 27 de junho de 2011, que dispõe sobre o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério Público Municipal (GP, 2011).

O Quadro 4 apresenta as atribuições/funções de atendentes e professores nas escolas em que atuam.

Quadro 4 - Atribuições de atendentes e professores nas escolas em que atuam.

(continua)

Lei Complementar do Município, de 20 de outubro de 2008 [Egresso Parfor (atendente)]	Lei Complementar do Município, de 27 de junho de 2011 [Professor]
<ul style="list-style-type: none"> • responsabilizar-se pelos alunos das Unidades Escolares Municipais; • atender individualmente o aluno na sua higiene pessoal sempre que necessário e nos horários estabelecidos; • responsabilizar-se pela limpeza, higiene e desinfecção dos berçários e salas de recreação; • dar refeições aos alunos que não comem sozinhos e acompanhar as refeições dos demais; • comparecer às reuniões sempre que solicitado; • responsabilizar-se pelos alunos, nos horários de entrada e saída, zelando pela segurança e bem estar; observar condições físicas do aluno diariamente durante a sua permanência na Unidade Escolar, buscando o maior número de informações sobre a sua saúde e nutrição; • responsabilizar-se na hora do repouso dos alunos, providenciando colchonetes e lençóis, e após o uso desse material arrumá-los, higienizar e lavar; trocar fralda, dar banho, vestir (roupas e calçados), pentear e zelar pela higiene do aluno carinhosamente, empregando a voz com suavidade; • acompanhar os alunos no transporte escolar municipal; • estar atento às alterações de comportamento do aluno e comunicar à Direção suas observações; • administrar papinhas e/ou alimentos sólidos, rigorosamente dentro dos horários estabelecidos pela Unidade Escolar e sob orientação da Nutricionista; 	<ul style="list-style-type: none"> • executar suas tarefas com eficiência, zelo e presteza; manter atualizados os documentos oficiais relacionados à vida escolar do aluno e disponibilizá-los para o órgão competente; • manter espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade geral; respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado bem como da frequência de seus alunos; • comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na sua área de atuação ou às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira; • considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar e as diretrizes da política educacional municipal na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem; • zelar pela economia do material do Município e pela conservação do que for confinado à sua guarda ou utilização; • incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre os educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando a construção de uma sociedade democrática;

(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> • administrar medicação somente acompanhada de receituário, quando autorizado, obedecendo a dosagem e os horários específicos; • responsabilizar-se pelos utensílios e equipamentos dos alunos; auxiliar na organização das mochilas; • acompanhar e orientar o uso do sanitário; • conduzir as crianças dos berçários para tomar sol diariamente, levando-se em consideração o tempo adequado para cada faixa etária; • efetuar a higienização e desinfecção dos brinquedos diariamente, após o uso; • desenvolver atividades de estimulação com as crianças, em qualquer momento que esteja em contato; • providenciar e zelar pela higienização e esterilização de mamadeiras e chupetas; • providenciar a limpeza e varrição dos ambientes de recreação, repouso e banho dos alunos, após a utilização desses espaços em virtude de realização de atividades, sendo vetada a utilização de produtos químicos que possam causar danos à saúde dos mesmos; • desenvolver as atividades planejadas, pertinentes à função, em berçários, salas de recreação, ambientes externos da Unidade Escolar; • atender aos pedidos da Administração quando necessário; • responsabilizar-se pelo acompanhamento e organização de atividades, pertinentes ao agrupamento de aluno, em conjunto com o professor e na sua ausência. 	<ul style="list-style-type: none"> • participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares; participar do Conselho de Escola e outros órgãos colegiados; • fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos junto aos órgãos da Administração; • assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando; • estar em dia com as leis, regulamentos, regimentos, instruções e ordens de serviço que digam respeito às funções; • proceder pública e particularmente, de forma que dignifique a função pública. • empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno utilizando mecanismos que acompanhem o processo científico da educação; • participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções; • comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, ministrando aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente dos períodos destinados à hora de trabalho pedagógico coletivo; • preservar as finalidades na educação nacional inspiradas nos princípios de liberdade com responsabilidade e nos ideais de solidariedade humana.
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na legislação municipal (GP, 2008, 2011).

Algumas reflexões foram realizadas procurando identificar convergências e divergências entre as atribuições/funções dos dois cargos: egressos Parfor (atendente) e professor, considerando o exposto nos Capítulos 1 e 2 desta dissertação.

Os dois grupos de trabalhadores são responsáveis por crianças no exercício de suas atribuições/funções. Têm a escola como espaço comum de trabalho e mantêm convivência diária com os mesmos gestores.

Cumprе apontar algumas diferenças que podem ser atribuídas a esses trabalhadores: a faixa etária do alunado, a concepção/entendimento prevalente de que educação infantil na creche prioriza o cuidar, limpar e zelar pela integridade física das crianças; os concursos para o ingresso no serviço público; e a herança do assistencialismo das creches.

No entanto, a creche integra a educação infantil, primeiro nível da educação básica, e a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, como já tantas vezes frisado neste estudo, dispõe sobre os princípios que pautam o ensino: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (BRASIL, 1988).

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 61, considera “[...] profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil [...]”, e, no artigo 62, determina que 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Portanto, conclui-se que atendentes, caso dos egressos Parfor, desempenham tarefas de professor. São professores, por atuarem em um segmento da educação escolar, a educação infantil, em creches, com crianças de 0 a 3 anos, que são sujeitos de direitos como outro cidadão qualquer, e por disporem de formação para tanto.

Diante de todo o exposto, conclui-se, ao final deste capítulo, que os estudos realizados nas fases iniciais desta pesquisa, juntamente com as disciplinas cursadas no Programa de Mestrado em Educação, tornaram-se alicerces fundamentais no entendimento, na elaboração e na execução desses instrumentos de trabalho. A elaboração do questionário e do roteiro das entrevistas, bem como as suas respectivas aplicações junto aos 24 sujeitos, levantaram dados que colaboraram para atingir os objetivos específicos deste estudo. As análises desses dados serão apresentadas a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo busca apresentar as reflexões a respeito de qualidade na educação infantil, a partir dos sujeitos egressos Parfor, professores e gestores das escolas de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores e suas condições de trabalho.

Orienta-se pela questão geral da terceira fase da pesquisa maior: A formação profissional declarada como construída no curso de Pedagogia Parfor tem condições de manter-se e reforçar-se nas práticas cotidianas das escolas em que esses professores atuam? Prevendo, assim, a investigação nas escolas em que atuam e a análise das realções dos egressos Parfor com os gestores e demais professores.

E orienta-se, ainda, principalmente, pela questão norteadora desta pesquisa: Há pontos comuns, convergentes, sobre qualidade na educação infantil entre esses profissionais (egressos Parfor, professores e gestores), no que diz respeito à formação de professores e suas condições de trabalho?

O capítulo expõe e analisa os dados colhidos pelas observações de campo, questionários e entrevistas, cujo propósito foi identificar o posicionamento e o entendimento dos egressos Parfor, professores e gestores nas escolas em que atuam sobre qualidade da educação infantil. Ademais, procura atender ao objetivo geral do estudo, que consiste em contribuir com outros estudos sobre as possibilidades de consolidação de política de formação nas escolas, focalizando como os egressos e demais profissionais (professores e gestores) posicionam-se sobre qualidade na educação infantil nos quesitos formação de professores e condições de trabalho.

Pressupõe-se que a identificação de elementos constituintes desse entendimento possa servir como um ponto de apoio à formação continuada realizada na escola, entendida como locus/espço de formação (CANÁRIO, 2007). Espera-se que, dessa forma, a pesquisa possa colaborar com o esforço realizado pela política Parfor, ao sinalizar caminhos possíveis à consolidação da formação declarada pelos egressos como recebida no curso de Pedagogia subsidiado pelo programa.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

O questionário foi aplicado a 24 sujeitos, sendo 12 da Escola “A” e 12 da Escola “B”. Eles são atendentes e professores que trabalham/atuam nas escolas objeto desta pesquisa,

sendo: 42% (10) atendentes, 50% (12) professores e 8% (2) outros. Sua primeira parte é composta por oito itens de caracterização dos sujeitos (Apêndice E).

O perfil dos respondentes do questionário assinala que 75% (18) residem no próprio Município em que trabalham e 25% (6) moram em dois Municípios próximos, o que pode ser um indício de que o Município está absorvendo o profissional da própria região, remetendo a uma acessibilidade – qualidade na condição de trabalho.

Todos os respondentes ao questionário têm graduação (licenciatura) em curso superior e, destes, 66% (16) possuem curso de Pós-Graduação/Especialização e 4% (1) possuem curso de Mestrado em Educação, fortalecendo a ideia da formação do professor como item de qualidade.

Com relação ao tempo de serviço nas escolas em que atuam, 54% (13) dos respondentes possuem de 1 a 4 anos; 12% (3), entre 5 a 9 anos; e 34% (8), mais de 10 anos de serviço na escola em que trabalham. Verifica-se que o tempo de serviço/permanência na escola é uma das rubricas de qualidade na educação infantil (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Com relação ao tempo de serviço no magistério, 45% (11) dos respondentes possuem mais de 10 anos; 21% (5), entre 5 a 9 anos; 21% (5), entre 1 a 4 anos; e 12% (3), menos de um ano de serviço no magistério.

Quanto ao tempo de experiência docente na educação infantil, 42% (10) dos respondentes possuem entre 1 a 4 anos; 29% (7), entre 5 a 9 anos; 16% (4), mais de 10 anos; e 12% (3), menos de um ano de experiência docente na educação infantil. Dourado, Oliveira e Santos (2007) relacionam o tempo de experiência docente como elemento de qualidade na educação escolar.

No que tange ao tipo de gênero dos respondentes, 92% (22) são do sexo feminino e 8% (2) correspondem ao sexo masculino. Vale notar que os dois professores do sexo masculino atuam na pré-escola.

Para agrupar os respondentes do questionário por idade, foram elaboradas quatro faixas etárias a partir da amostra, sendo a primeira faixa de 21 a 30 anos – correspondendo a 8,33% (2); a segunda faixa de 31 a 40 anos – correspondendo a 54,17% (13); a terceira faixa de 41 a 50 anos – correspondendo a 29,17% (7); e a quarta faixa com mais de 50 anos – correspondendo a 8,33% (2) dos entrevistados. Ou seja, 22 dos 24 respondentes ao questionário têm mais de 30 anos de idade, sendo que nove têm 41 anos ou mais.

4.2 Análise dos dados

4.2.1 Procedimentos da análise

Para a análise dos itens relativos a “tempo de serviço no magistério”, “tempo na escola”, “tempo na docência” e “tempo na educação infantil”, foram utilizadas medidas de tendência central (média, mediana e moda).

Para os dados originados a partir das afirmações contidas no questionário, respondidas através da Escala Likert, sendo o fator 1 – Discordo Totalmente, o fator 2 – Discordo Parcialmente, o fator 3 – Concordo Parcialmente e o fator 4 – Concordo Plenamente, foram utilizados conceitos e fórmulas estatísticas, objetivando garantir maior qualidade na apuração dos dados e no seu agrupamento, de forma a proporcionar maior confiabilidade para as análises.

A metodologia de análise de agrupamento de dados apoiou-se em texto elaborado por Fontebasso Neto (2011), intitulado “Sistemas de Apoio à Decisão (SADs)” (Anexo D) e utilizado em cursos de Engenharia de Produção pelo autor.

Tais sistemas “[...] valem-se de diversos modelos matemáticos para elaborar cenários que permitam ao decisor escolher alternativas respaldado por algum critério quantitativo” (FONTEBASSO NETO, 2011, p. 1). Os modelos matemáticos empregados nesses sistemas prestam-se ao tratamento de três grupos de problemas: predição, segmentação e classificação.

Figura 1- Elementos que justificam o uso do Sistema de Apoio à Decisão (SADs).



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos sujeitos das escolas do Município de GP.

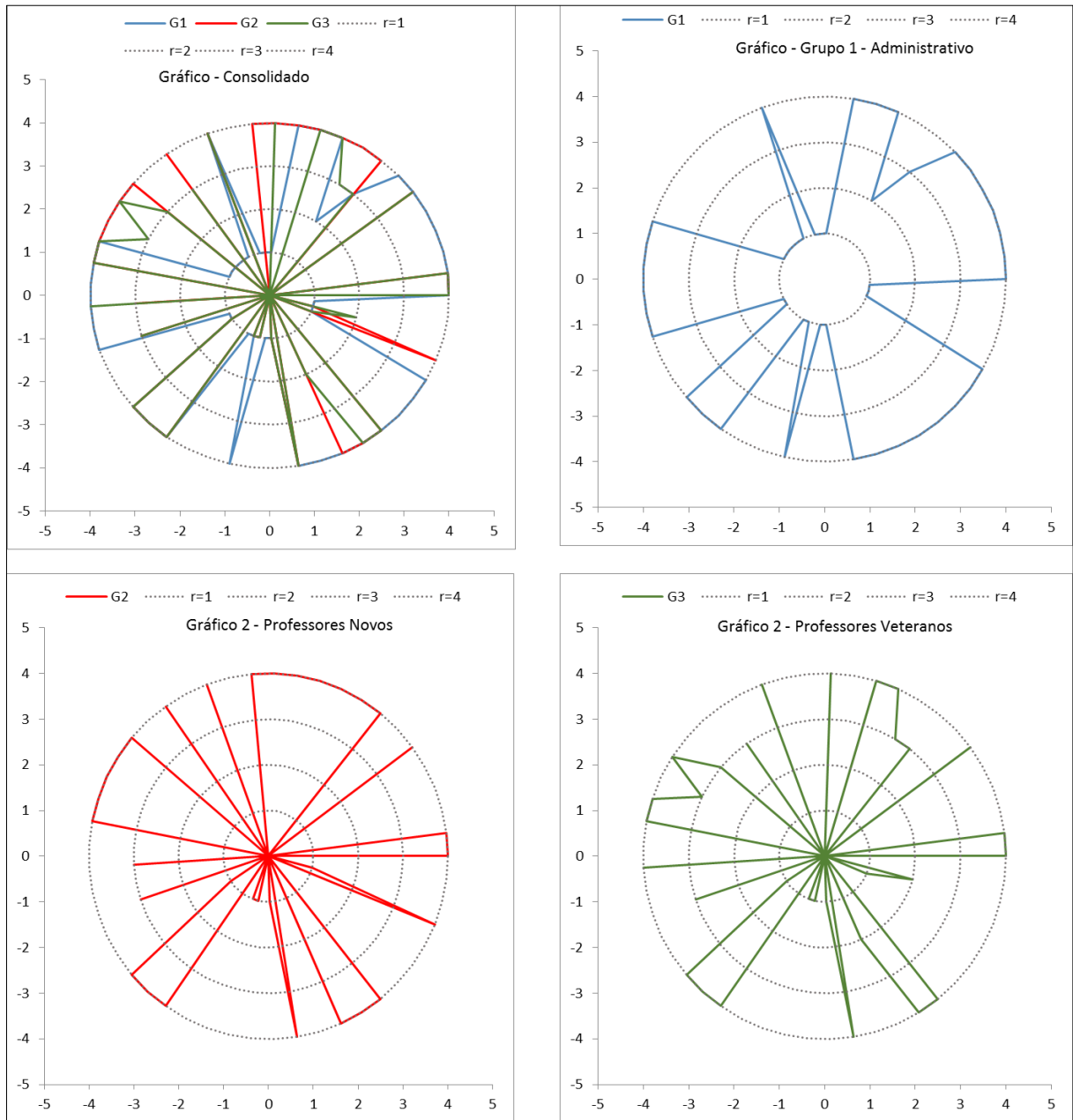
Esta pesquisa, por seus objetivos, adequa-se ao grupo segmentação. A segmentação consiste em “[...] usar informações existentes sobre os objetos de interesse e criar grupos destes objetos conforme sua similaridade” (FONTEBASSO NETO, 2011, p. 1). Os grupos formados devem ser homogêneos internamente e heterogêneos externamente. No caso deste estudo, os objetos de interesse são os 24 respondentes ao questionário, as 49 questões, os quatro critérios da Escala Likert, as duas escolas e as três questões envolvendo o fator tempo (tempo de magistério, tempo de docência na educação infantil e tempo de magistério na escola em que atua), conforme apresentado na Figura 1, acima.

A utilização da análise por meio de instrumentos matemáticos permitiu a identificação de três grupos de sujeitos das Escolas “A” e “B”, quais sejam: G1, intitulado “Atendentes” (atendentes, com média de tempo na escola de 10,03 anos; na docência em educação infantil, de 6,02 anos; e no magistério, de 8,5 anos); G2, intitulado “Professores Novos” (constituído por professores com média de tempo na escola de 1 ano; na docência em educação infantil, de 4,6 anos; e no magistério, de 11,6 anos); e G3, intitulado “Professores Veteranos” (constituído por professores com média de tempo na escola de 2 anos; na docência em educação infantil, de 11,6 anos; e no magistério, de 5,6 anos). Dados como Município em que reside, escolaridade e faixa etária também fizeram parte dos elementos para a constituição dos grupos, conforme apresentado no Apêndice E deste trabalho.

Uma vez identificados os grupos de sujeitos, passou-se à estruturação de cada afirmação do questionário, decompondo o fator da Escala Likert de cada sujeito em um elemento quantitativo.

Foi estudada qual a melhor forma de exibir e transformar em informações o que as fórmulas estatísticas apresentaram. Recorreu-se a gráficos circulares para o agrupamento das respostas, classificados pelos grupos criados, sendo o primeiro gráfico para o G1 – Atendentes, o segundo para o G2 – Professores Novos, o terceiro para o G3 – Professores Veteranos e o quarto gráfico apresenta uma plotagem dos anteriores, permitindo, graficamente, uma percepção de afirmações convergentes e divergentes entre os grupos, conforme apresentado na Figura 2.

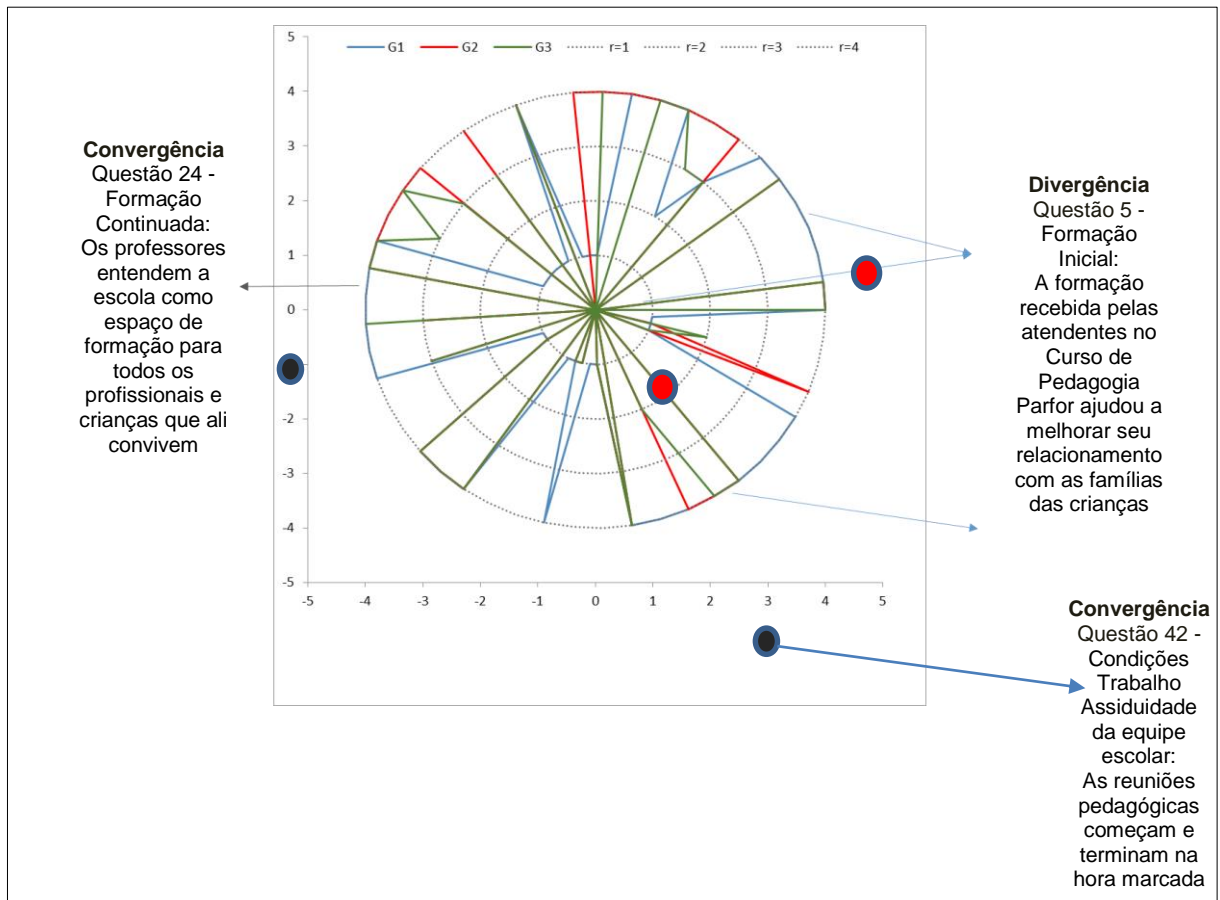
Figura 2 - Gráfico Por Grupo de Sujeitos: consolidando convergências e divergências.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no questionário aplicado aos sujeitos das Escolas “A” e “B”.

A Figura 3, a seguir, apresenta um gráfico com sobreposição/consolidação dos gráficos dos grupos G1, G2 e G3. Nele, é possível verificar as convergências e divergências entre os grupos de sujeitos pesquisados, identificando como eles consideram elementos de qualidade e focalizando as dimensões “Formação de Professor” e “Condições de Trabalho”.

Figura 3 - Gráfico Consolidando os Grupos de Sujeitos: consolidando convergências e divergências dos grupos (comentado).



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no questionário aplicado aos sujeitos das Escolas "A" e "B".

Foi elaborado, ainda, um quadro consolidado desse instrumento (Apêndice F), sendo possível verificar convergências e divergências dos três grupos de sujeitos constituídos. Cabe lembrar que os percentuais apresentados referem-se aos profissionais que concordam com as afirmações.

Verifica-se que os dados coletados por meio do questionário e entrevistas reúnem os principais elementos de qualidade apresentados por atendentes e professores, e destacados pelos gestores, bem como os desafios da qualidade na educação infantil. De certa maneira, os depoimentos agruparam as percepções dos gestores sobre a necessidade da importância de políticas públicas permanentes nas formações inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil.

Com as entrevistas, foi possível verificar/confirmar o objetivo geral da pesquisa sobre as possibilidades de consolidação de políticas de formação nas escolas, focalizando o entendimento, as percepções e as concepções dos egressos Parfor e dos demais professores e gestores das mesmas unidades escolares a respeito de qualidade na educação infantil. Os

depoimentos a partir dos resultados do questionário e os desafios enfrentados pelos gestores procurando garantir qualidade no atendimento de seus profissionais, dos alunos e da comunidade podem ser sinais de existir conhecimento e atenção ao tema qualidade na educação infantil mencionado no segundo capítulo deste trabalho.

4.2.2 Análise dos dados colhidos com o questionário e com as entrevistas

A análise dos dados colhidos, apresentados a seguir, considera os resultados obtidos com o questionário e as entrevistas, para um mesmo conjunto de questões/afirmações acerca de uma dimensão e suas rubricas ou categorias. Acredita-se que essa construção da análise possibilite uma percepção mais ampla dos sujeitos pesquisados, a partir de um mesmo item.

Os dados foram analisados de acordo com as dimensões “**Formação de Professor**” e “**Condições de Trabalho**”. Quanto à “Formação de Professor”, a análise aborda as rubricas ou categorias “**Formação Inicial**” e “**Formação Continuada**”, essa última com ênfase na escola. Quanto às “Condições de Trabalho”, a análise contempla as rubricas ou categorias “**Suficiência da Equipe Escolar**”, “**Acessibilidade da Equipe Escolar**” e “**Estabilidade da Equipe Escolar**”.

Na dimensão “**Formação de Professor**”, especificamente na categoria “**Formação Inicial**”, os grupos apresentaram convergência de entendimento na questão 1, sobre se os profissionais que trabalham na escola têm habilitação necessária para realizar suas atividades na educação infantil, com os seguintes percentuais: G1 (atendentes) – 82%, G2 (professores novos) – 100% e G3 (professores veteranos) – 95% (Apêndice F). Na visão dos gestores, essa concordância se confirma, muito provavelmente, porque há exigência de concurso público para atuar na educação infantil (Apêndices G e H).

Os grupos apresentaram divergência (G1 – 82%, G2 – 20% e G3 – 0%) quanto à questão 3, se a formação recebida pelos profissionais que fizeram o Parfor ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola (Apêndice F). Na percepção dos gestores, dois fatores podem estar ocorrendo para essa divergência: os grupos não têm informações de seus colegas de trabalho e/ou nem todos os profissionais que fizeram o curso de Pedagogia estão, no dia a dia, colocando em prática o que aprenderam (Apêndices G e H). Há indícios de que os grupos não estejam integrados o suficiente para falarem/discutirem essa questão.

Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24) apontam para a necessidade de um “[...] projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente [...] e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais [...], tendo em

vista a relevância do fator docente”, ou seja, a força de trabalho docente como elemento de qualidade para a melhoria do desempenho dos alunos.

Ainda sobre a categoria “**Formação Inicial**”, houve convergência entre os grupos (G1 – 61%, G2 – 95% e G3 – 70%) quando perguntado, na questão 6, se os professores que trabalham na escola têm oportunidade de se atualizar e participar de cursos e ações de formação sobre educação infantil (Apêndice F). Verifica-se que a qualificação do professor é um importante elemento no processo de desenvolvimento das crianças, o que pode remeter a uma garantia de uma educação de qualidade.

Campos, Fülgraff e Wiggers (2006, p. 127) sustentam que um dos principais critérios de “[...] qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos”. Isso reforça a percepção dos grupos de sujeitos desta pesquisa de que participar de cursos de formação é um importante elemento de aprendizagem profissional.

A percepção dos gestores, analisando o resultado da questão 3 (a formação recebida pelas atendentes no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola), é de que talvez os grupos não tenham discutido ou não tenha ficado claro qual o objetivo da afirmação, conforme comentários da gestora da Escola “A”:

Eu acredito que a grande participação do grupo um seja devido aos próprios atendentes que fizeram essa capacitação, esse curso oferecido e eles perceberam melhor desempenho da própria função, assim, como os gestores que observam o desempenho. O grupo dois, já diminuiu e o grupo três zerou, acredito que por falta de informação do que foi desenvolvido, do que foi proposto, do que foi feito. Acredito que seja desconhecimento (Apêndice G).

As palavras da gestora sugerem que o grupo atendentes não convive ou não partilha de momentos de convívio e troca de informações e experiências com os demais grupos.

Cabe observar que “Professoras bem formadas, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade” (BRASIL, 2009b, p. 54).

Quanto à categoria “**Formação Continuada**”, foram analisadas questões que apresentaram convergência e divergência entre os grupos dos sujeitos pesquisados.

Quando perguntados, na questão 10, sobre estarem se reunindo para a discussão do planejamento, da proposta pedagógica, e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas), os percentuais foram G1 – 73%, G2 – 100% e G3 – 100% de concordância com o enunciado, tendo sido ratificada essa convergência, quando da questão 11, que tratava da periodicidade

em que essas reuniões ocorrem, semanalmente e, no máximo, mensalmente, para a qual os percentuais foram G1 – 61%, G2 – 100% e G3 – 80% (Apêndice F).

A reflexão que se faz, neste momento, é que, independentemente do profissional (atendente, professor), a gestão realiza reuniões de apoio/orientação de forma a planejar a proposta pedagógica. Nesse sentido, é possível verificar que a formação, a profissionalização e a ação pedagógica são extremamente importantes, conforme apresentadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24), que salientam para a necessidade de um “[...] projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais, tendo em vista a relevância do fator docente”, ou seja, a força de trabalho docente como elemento de qualidade para a melhoria do desempenho dos alunos está ocorrendo, de alguma maneira, nessas escolas.

Nota-se que a escola colabora com o processo formativo do homem e, por consequência, impacta a sociedade, podendo, de alguma maneira, influenciá-la, além de sofrer, também, influência do meio onde se encontra. Nas escolas, tomam-se importantes decisões de natureza administrativa e pedagógica, o que as situa no nível meso dos sistemas de ensino quando se trata da implantação de políticas educacionais (NÓVOA, 1995).

Quando indagados, na questão 24, se a escola é um espaço de formação para todos os profissionais e crianças que ali convivem, os percentuais de convergência entre os grupos ficaram em G1 – 70%, G2 – 100% e G3 – 100%. Nessa mesma indagação, quando direcionada especificamente para as atendentes, se também possuem esse entendimento (questão 25), o percentual foi de 79% de concordância desses grupos (Apêndice F). Verifica-se o entendimento dos grupos dos sujeitos pesquisados de que ver a escola como espaço permanente de formação para todos que ali convivem/integram/fazem uso desse espaço torna-se bastante importante como elemento/ideias de qualidade na educação escolar e, especialmente, na educação infantil.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 20) relatam que “[...] a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade”.

Inquiridos, na questão 22, sobre se a formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas, houve divergência entre os grupos, com os percentuais G1 – 39%, G2 – 95% e G3 – 40% (Apêndice F). Vale notar que o grupo formado por professores novos (G2) respondeu de modo afirmativo a esse item.

É preciso lembrar que os processos de “[...] aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida” (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 10).

Gatti (2013, p. 154) aponta que “[...] seria importante pôr no horizonte das políticas educacionais: a formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais assim como as temáticas atuais”.

Nesse sentido, para Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53), o contexto da prática é onde a “[...] política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Mainardes (2006, p. 53), que estudou Ball e Bowe, acredita que o “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’”.

Continuando a análise, juntamente com os gestores, verificou-se que, na questão 19, sobre se a instituição/escola possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas, houve uma divergência bem acentuada (G1 – 30%, G2 – 15% e G3 – 0%) (Apêndice F). Além de uma divergência entre os grupos, foi notado um percentual muito baixo com relação a esse item. Sobre a questão, a gestora da Escola “A” comentou o que segue:

No caso das atendentes, elas atendem à área administrativa. Então, algum percentual que tenha sido relevado aqui, é de autoavaliação, de desempenho próprio, da própria pessoa, do próprio profissional se avaliando dentro do programa que foi desenvolvido com eles. Por estarem num setor administrativo, alguns realmente desconhecem a prática que alguns exercem, mas é por conta e vontade própria. É porque a área administrativa restringe as atividades, mas alguns fazem sem menor constrangimento (Apêndice G).

A mesma questão 19 foi repassada à gestora da Escola “B”, que assim se manifestou:

Porque, na verdade, o professor, realmente ele tem esse tempo, de planejar, de avaliar, de ter essa formação continuada. Ele tem mais possibilidades de fazer isso, contrário do atendente. Hoje, ainda falta essa formação continuada para eles, esse estudo, esse momento de eles planejarem, de eles terem o momento deles para estudar. Ainda não temos isso, estamos lutando. A escola vai fazer um projeto para o ano que vem para ter esse horário para eles, grupos de estar estudando alguns assuntos que são necessários dentro da escola, mas é assim... o professor realmente, ele tem. Já o atendente, não (Apêndice H).

As professoras-estudantes, autoavaliando as suas trajetórias de formação no curso de Pedagogia subsidiado pelo Parfor, “[...] revelam o valor atribuído à formação na transformação pessoal, ao modo de compreender a docência e o agir de um profissional. Em

outras palavras, de (re) construção de identidades pessoal e profissional” (MARTINS; PEREIRA, 2014, p. 74).

Considerando que a abordagem de contexto de prática assume “[...] que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53), provavelmente as ideias e o pensamento desses profissionais podem conter pontos de vista diferentes e interpretações distintas para o processo de implementação de políticas.

Tratar do tema formação de professor como sendo um dos elementos de qualidade da educação escolar pode requerer mais investigação, talvez uma avaliação permanente ou até mesmo uma reflexão constante no sentido de tentar estabelecer o que é a profissão professor e estabelecer uma “[...] revalorização epistemológica da experiência, na construção de dispositivos de formação de professores, nomeadamente de formação inicial” (CANÁRIO, 2005, p. 126).

Quanto à dimensão “**Condições de Trabalho**” do profissional na escola, na categoria envolvendo a “**Suficiência da Equipe Escolar**”, foram encontradas convergências e divergências entre os grupos.

Houve uma convergência entre os grupos, com percentual abaixo da média de 50% de concordância, nas questões 29 e 30 (G1 – 48%, G2 – 30% e G3 – 25%), que indagavam se os profissionais dispõem de tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais como ir ao banheiro, fazer um lanche etc. (Apêndice F). Foi solicitado às gestoras analisar essa questão, e a percepção que se tem é de que esses profissionais não dispõem de tempo longe das crianças para realizarem um lanche, por exemplo (Apêndices G e H).

As observações e notas de campo, realizadas na primeira fase da pesquisa, podem contribuir para o entendimento dessa baixa convergência. Das anotações de campo consta que os profissionais almoçam com as crianças durante as refeições (Apêndices B e C).

Na questão 31, a indagação era sobre se a escola possui coordenadores pedagógicos ou equivalentes em número suficiente. Notou-se uma convergência entre os grupos, com os seguintes percentuais: G1– 82%, G2 – 80% e G3 – 95% (Apêndice F). Apesar da convergência, nas notas de campo (Apêndices B e C), verifica-se haver uma coordenadora pedagógica que atua em sistema de rodízio em mais de uma escola, ou seja, esse profissional não está presente todos os dias na mesma escola.

Nesse sentido, Campos, Fülgraff e Wiggers (2006, p. 90) apontam para uma situação dinâmica, mas ainda contraditória nas redes e escolas, revelando que a distância é grande entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos que convivem no

cotidiano das Instituições de Educação Infantil, dentre outras, a “[...] preocupação com a baixa qualidade da Educação Infantil trouxe a criança para o centro das discussões”.

Ainda nessa mesma categoria, a questão 36, sobre se o trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de atendentes, apresentou uma divergência entre os grupos (G1 – 57%, G2 – 30% e G3 – 45%) (Apêndice F). Questionadas as gestoras das escolas, a percepção é de que os grupos de professores novos e de professores veteranos não conhecem ou acompanham a rotina diária de seus colegas na escola, o que pode justificar essa diferença nos percentuais (Apêndices G e H).

Nesse sentido, vale observar que “o estabelecimento de ensino só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional e organizativa” (BOLÍVAR, 2003, p. 81).

Na rubrica ou categoria “**Assiduidade da Equipe Escolar**”, a questão 43, sobre se os professores da escola contam com um plano de carreira, apresentou uma convergência entre os grupos, com os seguintes percentuais: G1 – 71%, G2 – 100% e G3 – 100% (Apêndice F). Constata-se que os grupos de sujeitos pesquisados conhecem e/ou atuam com base no Plano de Carreira do Magistério, estabelecido por Lei Complementar do Município onde as escolas estão situadas.

Porém, na questão 44, sobre se as atendentes da escola contam com um plano de carreira, foi encontrada uma divergência entre os grupos (G1 – 80%, G2 – 0% e G3 – 0%) (Apêndice F). Questionadas as gestoras dessas escolas, obteve-se:

A divergência procede, pois este profissional (atendente) é efetivado por meio de concurso público que não prevê, até esse momento, carreira no magistério, isto é, uma vez aprovado no concurso e admitido para atuar com crianças de 0 a 3 anos de idade, permanecerá nesse cargo, encontrando-se impossibilitado de ascender profissionalmente (Apêndice H).

Nesse diapasão, “[...] verifica-se que a experiência do professor deve se articular à garantia de políticas efetivas de valorização da profissão” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 27). As atendentes não podem progredir porque o cargo não prevê acesso à carreira do magistério. Elas precisam passar por concurso público específico para a carreira do magistério. Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, tanto delas como da rede em que atuam.

Por fim, na categoria “**Estabilidade da Equipe Escolar**”, quando perguntado, na questão 48, se há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças, houve convergência (G1 – 30%, G2 – 35% e G3 – 45%), mas é possível observar

que as concordâncias encontram-se abaixo da média de 50% (Apêndice F). As gestoras foram questionadas sobre a pergunta, e, na visão delas sobre o que poderia estar ocorrendo, os comentários foram na direção de que “[...] não há efetivamente espaço, na escola, com as descritas na questão. Há um esforço dos gestores, até um planejamento e solicitação de investimentos nesse sentido, mas ainda é uma ‘luta’ ou trabalho em andamento, devido à alta demanda por vagas na educação infantil” (Apêndice H).

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 26) ressaltam que “a dedicação dos professores a somente uma escola permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar”.

Cumprir mencionar que foi verificada a existência de uma lista de espera por vagas nas duas escolas durante o ano, fixada na recepção/secretarias das escolas.

Voltando ao objetivo geral do projeto OBEDUC/CAPES, cabe recordar que consiste em compreender a constituição das identidades profissionais em formação a partir de um programa emergencial de formação como o Parfor, analisando as implicações, os desafios e as perspectivas para as IES, para as escolas e para os seus professores, bem como estudar/identificar pontos de convergências e divergências sobre como esses sujeitos posicionam-se sobre qualidade quanto à formação inicial e continuada de professores e suas condições no local de trabalho. Com base nesses depoimentos e nos dados coletados dos sujeitos, constata-se a importância de uma política de formação de professores, no caso o Parfor, ter sido implementada. Mas, igualmente, nota-se que políticas de formação continuada precisam ser mantidas, criadas e recriadas, para a manutenção do conhecimento do professor.

A pesquisa realizada nas duas escolas apresentou elementos que acenam que convergências e divergências existem na criação da política de formação e que o curso de Pedagogia é um dos caminhos possíveis para alinhar esse entendimento.

Os resultados obtidos em relação à qualidade da educação infantil e aos desafios para a efetivação dos direitos dos profissionais que atuam com crianças confirmam os nós críticos apontados em detalhes nas notas de campo e nas entrevistas, a sobreposição das ações de assistência social – agora dentro do ambiente escolar –, os recursos insuficientes e a valorização do profissional na educação infantil, mesmo que este tenha curso superior em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação. Soma-se a esses desafios o distanciamento dos demais profissionais que também atuam com crianças com mais de 3 anos de idade.

A análise de dados, objeto de construção deste capítulo, buscou apresentar fatos/elementos/condições para o atingimento de dois dos objetivos específicos desta pesquisa: (3) reunir dados sobre os sujeitos investigados e sobre as escolas em que trabalham

e (4) elencar convergências e divergências entre os sujeitos participantes do estudo quanto à formação de professores e suas condições de trabalho.

Para tanto, tratou de associar o acompanhamento desses egressos Parfor “professores” nas escolas com qualidade da educação, buscando o entendimento deles e de seus gestores a respeito de qualidade nesse nível da educação escolar, como verificado no comentário da gestora da escola “B”:

Eu acho que o curso foi muito importante para as pessoas que fizeram, e foi nítido, assim, a melhora na prática de algumas, da maioria, diria eu, que fizeram o curso aqui pela escola, elas conseguem aplicar no dia a dia, por mais que elas não sejam professoras, ainda dentro da unidade escolar, mas ela aplica muita coisa. Elas já conseguem olhar a situação de um outro jeito. Elas conseguem analisar o que está acontecendo, perceber certas coisas, pelo conhecimento. Então, assim, elas me falam muito. “olha, isso aqui eu vi lá no curso. Mostrou muito lá no curso, foi falado uma dificuldade da criança” (Apêndice H).

Em síntese, foi possível identificar, na dimensão “**Formação de Professor**”, com as rubricas ou categorias “**Formação Inicial**” e “**Formação Continuada**”, que há convergências positivas e convergências negativas, as quais necessitam de melhoria/foco de atuação para atingir uma maior satisfação dos atendentes, professores e gestores.

Assim, a categoria “**Formação Inicial**” apresentou algumas convergências positivas entre os três grupos de sujeitos (atendentes, professores novos e professores veteranos), nas questões 1 - Os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil; 2 - As atendentes que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil; e 6 - As professoras que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação sobre Educação Infantil.

Quadro 5 - Convergências positivas – Categoria “Formação Inicial”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	1	Os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil	82%	100%	95%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	2	As atendentes que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil	80%	80%	60%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	6	As professoras que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação sobre Educação Infantil	61%	95%	70%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Mas também houve ponto de **convergência negativa**, para a questão 5, com baixos índices de resposta nos três grupos, o que indicaria desconhecimento a respeito do perguntado nessa categoria: 5 - A formação recebida pelas atendedoras no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar seu relacionamento com as famílias das crianças.

Quadro 6 - Convergência negativa – Categoria “Formação Inicial”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	5	A formação recebida pelas atendedoras no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar seu relacionamento com as famílias das crianças	77%	20%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Nessa situação, mesmo com a formação no curso de Pedagogia realizada pelos egressos Parfor, tanto o grupo de professores novos quanto o grupo de professores veteranos não percebem/reconhecem essa conquista realizada pelas atendedoras.

As **divergências**, isto é, respostas com índices muito díspares, entre os grupos dessa categoria foram percebidas nas questões 3 - A formação recebida pelas atendedoras no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola e 4 - A formação recebida pelas atendedoras no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar suas relações com outros profissionais da escola no sentido de cooperação em iniciativas e participação na tomada de decisões que afetam o trabalho pedagógico.

Quadro 7 - Divergências – Categoria “Formação Inicial”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	3	A formação recebida pelas atendedoras no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola	82%	20%	0%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	4	A formação recebida pelas atendedoras no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar suas relações com outros profissionais da escola no sentido de cooperação em iniciativas e participação na tomada de decisões que afetam o trabalho pedagógico	75%	20%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Nesse sentido, a iniciativa da gestão da escola é muito importante para reforçar, junto a esses sujeitos da pesquisa, que a formação inicial é item sério de qualidade e sua conquista é fundamental para se ter uma escola de educação infantil de qualidade.

Na categoria “**Formação Continuada**”, foram identificadas **convergências** entre os grupos (atendentes, professores novos e professores veteranos), nas questões 8 - Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa; 9 - Os profissionais da escola se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam; 10 - Os professores, coordenadores pedagógicos e/ou gestores, sempre se reúnem para a discussão do planejamento, da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas); e 11 - Essas reuniões ocorrem semanalmente e/ou, no máximo, mensalmente. Ou seja, os grupos convergem quanto a esses elementos, acreditando que cursos de formação e reunião frequente com gestores e coordenadores pedagógicos devem ser itens permanentes de gestão escolar.

Quadro 8 - Convergências – Categoria “Formação Continuada”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Formação Continuada	8	Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa	57%	100%	55%
Formação: Formação Continuada	9	Os profissionais da escola se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam	55%	65%	80%
Formação: Formação Continuada	10	Os professores, coordenadores pedagógicos e/ou gestores, sempre se reúnem para a discussão do planejamento, da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)	73%	100%	100%
Formação: Formação Continuada	11	Essas reuniões ocorrem semanalmente e/ou, no máximo, mensalmente	61%	100%	80%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Contudo, essa categoria também apresentou **divergências** entre os grupos, nas questões 20 - Essa formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil; 21 - Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais; e 22 - A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas.

Quadro 9 - Divergências – Categoria “Formação Continuada”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Formação Continuada	20	Essa formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de Educação Infantil	32%	95%	60%
Formação: Formação Continuada	21	Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais	39%	100%	55%
Formação: Formação Continuada	22	A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas	39%	95%	40%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Nessa seara, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24) relatam para a necessidade de um “[...] projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente”.

A dimensão “**Condições de Trabalho**”, com as rubricas ou categorias “**Suficiência da Equipe Escolar**”, “**Assiduidade da Equipe Escolar**” e “**Estabilidade da Equipe Escolar**”, igualmente apresentaram convergências e divergências entre os grupos pesquisados.

Na categoria “**Suficiência da Equipe Escolar**”, por exemplo, nas questões 30 - As professoras dispõem de tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais (ex. ir ao banheiro, fazer um lanche) e 31 - A escola possui coordenadores pedagógicos ou equivalentes em número suficiente, na percepção dos três grupos, houve **convergências** de entendimento de que essas afirmações existem no ambiente escolar em que os profissionais trabalham.

Quadro 10 - Convergências – Categoria “Suficiência da Equipe Escolar”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	30	As professoras dispõem de tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais (ex. ir ao banheiro, fazer um lanche)	41%	30%	25%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	31	A escola possui coordenadores pedagógicos ou equivalentes em número suficiente	82%	80%	95%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

As **divergências** dessa categoria ocorreram, por exemplo, nas questões 35 - A instituição/escola conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais e 36 - O trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de professores, gestores e funcionários. Na instituição, é preciso “[...] que as

condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas” pelos professores (BRASIL, 2009b, p. 54).

Quadro 11 - Divergências – Categoria “Suficiência da Equipe Escolar”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	35	A instituição/escola conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais	45%	25%	35%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	36	O trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de professores, gestores e funcionários	57%	30%	45%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Na categoria “**Assiduidade da Equipe Escolar**”, apresentaram **convergências** entre os três grupos as questões 39 - Os professores começam e terminam seu período de trabalho pontualmente; 42 - As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada; e 43 - Os professores da escola contam com um plano de carreira.

Quadro 12 - Convergências – Categoria “Assiduidade da Equipe Escolar”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	39	Os professores começam e terminam seu período de trabalho pontualmente	77%	100%	90%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	42	As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada	63%	100%	100%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	43	Os professores da escola contam com um plano de carreira	71%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

A questão frequência é importante fator de qualidade para a educação escolar. “A garantia de horário específico, jornada de trabalho e para outras atividades acaba contribuindo para a melhoria do ambiente de aprendizagem e condições de trabalho” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 26).

Porém, essa categoria também apresenta **divergências** na percepção dos grupos pesquisados, por exemplo, na questão 40 - As atendentes começam e terminam seu período de trabalho pontualmente e na questão 44 - As atendentes da escola contam com um plano de carreira. Os grupos de professores novos e professores veteranos divergem nessas questões em relação ao grupo atendentes.

Quadro 13 - Divergências – Categoria “Assiduidade da Equipe Escolar”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	40	As atendentes começam e terminam seu período de trabalho pontualmente	84%	0%	0%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	44	As atendentes da escola contam com um plano de carreira	80%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Essa divergência pode estar relacionada à falta de relacionamento entre esses grupos, isto é, conhecer/acompanhar/participar das atividades cotidianas da escola independentemente de tratar-se de creche ou pré-escola.

Por derradeiro, na categoria “**Estabilidade da Equipe Escolar**”, na questão 48 - Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento), houve **convergência em torno de 38,33% entre os grupos, considerada muito baixa**, quando comparada a uma média ponderada de 50% ou mais para uma convergência de percepção entre os grupos.

Quadro 14 - Convergência – Categoria “Estabilidade da Equipe Escolar”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	48	Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)	30%	35%	45%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

Essa categoria apresenta três questões, para as quais, na percepção dos três grupos, houve **divergência**: a questão 45 - As atendentes ao se formarem em Pedagogia permanecem no mesmo cargo/função; a questão 46 - As atendentes após a formação em Pedagogia prestam concursos públicos para o magistério; e a questão 49 - As atendentes ao se formarem em Pedagogia percebem um tratamento de maior consideração por parte de seus pares e gestores.

Quadro 15 - Divergências – Categoria “Estabilidade da Equipe Escolar”.

Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	45	As atendentes ao se formarem em Pedagogia permanecem no mesmo cargo/função	73%	0%	0%
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	46	As atendentes após a formação em Pedagogia prestam concursos públicos para o Magistério	68%	0%	0%
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	49	As atendentes ao se formarem em Pedagogia percebem um tratamento de maior consideração por parte de seus pares e gestores	39%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor (visão parcial do Apêndice F).

As divergências ocorreram nos grupos de professores novos e professores veteranos. Verifica-se uma provável falta de entendimento desses dois últimos grupos acerca do que realizam/executam as atendentes. Nota-se, ainda, provável falta de relacionamento entre atendentes e professores, talvez por estarem em regimes de contratação diferentes, sendo os primeiros na esfera administrativa e os segundos no âmbito do magistério.

Falta de relacionamento/reconhecimento que difere do propugnado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, que coloca a “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei”, como princípio básico (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, faz-se necessário o envolvimento cada vez maior do gestor escolar nos elementos formação de professores e suas condições de trabalho, a fim de motivar todos os profissionais que trabalham com as crianças, “[...] como condição indispensável para o alcance efetivo de condições e oferta de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 26).

A escola é uma “instituição” que, “[...] a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

À vista das análises acima, focalizando as dimensões “Formação de Professor” e suas “Condições de Trabalho”, e de toda a literatura estudada (documentos legais e oficiais, bem como estudos sobre o ciclo de políticas e a qualidade na educação infantil), verifica-se que as iniciativas do MEC, em estabelecer uma política de formação básica, foram importantes, mas necessitam de constante vigilância e reforço de ações permanentes junto aos gestores escolares, objetivando diminuir essas divergências apresentadas nesta pesquisa, sob o risco de que o investimento feito pelo MEC e os esforços dos egressos Parfor se percam.

Tem-se, ao final deste capítulo, uma percepção de que a qualidade na educação escolar de modo geral e, especialmente, na infantil, vem apontando para um elo comum entre os

pesquisadores do tema e as indicações de documentos oficiais: a formação de professores – inicial e continuada – associada às condições de trabalho desse profissional. Contam: qualificação, plano de carreira, incentivos, carga horária para outras atividades, além da docência, dedicação a uma só escola, relação alunos/docente e ambiente adequado a relações interpessoais valorizadoras de atitudes e práticas educativas.

Os resultados despertam para mais inquietações que se transformaram em conhecimento sobre escola, infância, educação infantil, qualidade e qualidade na educação infantil. Diante disso, arriscam-se algumas reflexões no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil ofertada pelas duas escolas mantidas pelo Poder Público: envolver os egressos Parfor e os professores nos processos administrativos, pedagógicos e sociais da escola; incentivar e investir na capacitação dos profissionais de gestão e docentes, utilizando-se de cursos gratuitos ou de baixo custo, oferecidos pela Secretaria de Educação; garantir momentos de formação coletiva (egressos Parfor e professores), com discussões inerentes à infância e direitos humanos; estreitar/aproximar a relação atendente e professor, facilitando a compreensão sobre a educação infantil e a sua qualidade, com a participação de ambos; e acelerar/agilizar as reformas e a implementação de políticas educacionais que estimulem e desenvolvam os profissionais que atuam com crianças na educação infantil e o “aprender” para “fazer ensinar” na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar o texto deste estudo, percebe-se o quanto foi desafiador e o quanto motivou a fazer novas caminhadas, mais longas, rumo ao entendimento a respeito de qualidade na educação infantil e do que é requerido para tanto quando se pretende garantir direitos, como o direito à educação de todas as crianças, independentemente de sua condição social (BRASIL, 1988).

A pesquisa aqui apresentada situa-se na terceira fase do projeto maior OBEDUC/CAPES, a qual prevê investigação nas escolas em que os egressos Parfor atuam e a análise das relações com os gestores e demais professores. Nesse sentido, foram focalizados os egressos do curso de Pedagogia patrocinado pelo Parfor nas escolas em que atuam e procurou-se estabelecer um elo com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O trabalho objetivou contribuir com estudos sobre as possibilidades de consolidação de políticas de formação nas escolas, focalizando como os egressos e demais profissionais (professores e gestores) das escolas em que atuam posicionam-se sobre qualidade na educação infantil, nas dimensões “Formação de Professor” e “Condições de Trabalho”, tendo como cenário os cargos/funções que ocupam.

Verifica-se que os objetivos específicos estabelecidos (1 - apresentar o Parfor como política de formação de professores e identificar a participação da UniSantos no programa; 2 - apresentar e discutir ideias de qualidade na educação escolar, especialmente na educação infantil; 3 - reunir dados sobre os sujeitos investigados e sobre as escolas em que trabalham; e 4 - elencar convergências e divergências entre os sujeitos participantes do estudo quanto à formação de professores e suas condições de trabalho), tornaram-se importantes condutores de organização e planejamento para responder à questão-problema desta pesquisa – Há pontos comuns, convergentes, sobre qualidade da educação infantil entre esses profissionais (egressos Parfor, professores e gestores), no que diz respeito à formação de professores e suas condições de trabalho? –, o que foi possível concretizar no Capítulo 4.

Para contemplar esses objetivos, foi estudado/pesquisado o Parfor e a qualidade na educação escolar e infantil. O estudo foi iniciado com um rápido mergulho na política pública do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, seguindo sua implementação. Continuou com um resgate de documentos e autores acerca de qualidade na educação infantil, analisando essa qualidade sob duas dimensões: formação de professores e suas condições de trabalho.

Com a análise de textos e documentos sobre qualidade na educação escolar de modo geral e, especificamente na educação infantil, foi possível constatar elos comuns entre os pesquisadores do tema e as indicações de documentos oficiais: a formação de professores – inicial e continuada – associada às condições de trabalho desse profissional, como relatado no Capítulo 2.

Verificou-se que qualidade da educação pode constituir-se de diversos elementos e combinações quando se tem por finalidade um processo educativo para difundir saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. Entendeu-se que qualidade pode apresentar elementos passíveis de sofrer modificações ao longo do tempo e no espaço.

Nesse diapasão, um processo que orienta para a qualidade da educação escolar, em determinado momento da história, pode não ser útil no presente ou no futuro.

As impressões registradas pelos envolvidos neste trabalho despertaram mais inquietações, que se transformaram em conhecimento sobre escola, infância, educação infantil, qualidade e qualidade na educação infantil.

Procurou-se introduzir o tema de interesse comum – qualidade na educação infantil – de forma a buscar convergências e divergências em torno dele nas práticas escolares, no cotidiano das escolas, onde se inclui o posicionamento dos sujeitos sobre o tema, de modo a reunir informações, registrar e analisar a inserção e as possibilidades de ação e de desenvolvimento profissional de professores-estudantes Parfor nas escolas.

Em síntese, esta dissertação apresentou brevemente uma pesquisa que associa dois objetivos: contribuir com estudos sobre as possibilidades de consolidação de política de formação (no caso, a graduação em Pedagogia patrocinada pelo Parfor) nas escolas, focalizando concepções de professores-egressos e demais professores e gestores das mesmas unidades escolares a respeito de qualidade na educação infantil, e destacar convergências com potencial para manter e reforçar a formação profissional declarada pelos professores-egressos como forjada no curso de Pedagogia, com o intuito de analisar possível frutificação da formação profissional recebida no curso.

Diante dos resultados da pesquisa, arriscam-se alguns apontamentos no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil ofertada pelas duas escolas mantidas pelo Poder Público. São iniciativas que consistem em articulações entre gestores e profissionais que atuam com crianças:

- 1) envolver os egressos Parfor e os professores nos processos administrativos, pedagógicos e sociais da escola. Esses atores sociais também podem e devem participar das discussões sobre a educação infantil em diferentes espaços dentro da instituição. Na medida

em que ampliam os olhares em relação à infância, gestores, egressos Parfor e professores contribuem para modificar práticas tradicionais baseadas na concepção assistencialista de uma educação compensatória voltada para crianças desfavorecidas economicamente. O reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças é pressuposto para uma mudança na forma de gerir uma instituição educativa. Nessa construção histórica, todos são chamados a planejar cuidadosamente um projeto político-pedagógico que considera a educação infantil como espaço legítimo para o exercício da cidadania, tanto para seus profissionais como para seu público atendido, as crianças e suas famílias;

2) incentivar e investir na capacitação dos profissionais de gestão e docentes, utilizando-se de cursos gratuitos, ou de baixo custo, oferecidos pela Secretaria de Educação, bem como de projetos sociais financiados por parceiros;

3) garantir momentos de formação coletiva (egressos Parfor, outros atendentes e professores), com discussões inerentes à infância e aos direitos humanos;

4) estreitar/aproximar a relação atendente e professor, facilitando a compreensão sobre a educação infantil e a sua qualidade, com a participação de ambos; e

5) acelerar/agilizar as reformas e a implementação de políticas educacionais que estimulem e desenvolvam os profissionais que atuam com crianças na educação infantil e o “aprender” para “fazer ensinar” na educação infantil.

Cumprindo observar, por fim, que as escolas de educação infantil têm, em seus profissionais, os elementos essenciais para realizar sua missão de desenvolver plenamente as crianças sob sua responsabilidade.

Nesses espaços, alguns aspectos de qualidade como a formação continuada dos professores e suas condições de trabalho, são fundamentais e imprescindíveis, sendo necessário dedicar permanentemente recursos desses aspectos, para melhorar as condições desses profissionais que atuam com as crianças por dias, meses e anos, num processo legítimo de formação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; SILVA, Ariane Franco Lopes da. Das representações sociais dos professores-estudantes sobre o curso de Pedagogia do Parfor: repensando a formação de professores. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MAIMONE, Fábio Cardoso; MOREIRA, Marly Saba (Org.). **Caderno Parfor**: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes do ensino e na pesquisa. Santos: Leopoldianum, 2013. p. 65-80.

_____; _____. Representações sociais em movimento: professores-estudantes Parfor em curso de Pedagogia Parfor. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 83-103, jan./jun. 2012.

_____; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. **Crônicas pedagógicas**: escrita reflexiva de professores. Santos: Leopoldianum, 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, dez. 2013.

AUGUSTI, Rudinei Barichello; BERWANGER, Carla. As práticas educativas de qualidade como fator de normalização escolar na educação infantil. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 247-256, 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

BORBA, Denise Aparecida. Ser professor na educação infantil: a constituição da identidade profissional. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MAIMONE, Fábio Cardoso; MOREIRA, Marly Saba (Org.). **Caderno Parfor**: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes do ensino e na pesquisa. Santos: Leopoldianum, 2013. p. 173-191.

BOSQUETTI, Maria Carolina Bonna. As operações fundamentais: uma descoberta dos conceitos através de atividades lúdicas. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MAIMONE, Fábio Cardoso; MOREIRA, Marly Saba (Org.). **Caderno Parfor**: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes do ensino e na pesquisa. Santos: Leopoldianum, 2013. p. 129-134.

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 5 outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2009a.

_____. **Lei nº 8.503, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Observatório da Educação, Brasília: Imprensa Oficial, 2006a.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE, Brasília: Imprensa Oficial, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Manual Operativo do Parfor – Modalidade Presencial**. Brasília: MEC/DEB, 28 ago. 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso: 20 jun. 2015.

_____. _____. _____. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: MEC/DEB, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. _____. _____. **Censo Escolar**: Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília: INEP, 2004; 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 20 jun. 2015.

_____. _____. _____. **Censo Escolar 2014**. Brasília: INEP, 2014c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

_____. _____. _____. **Indicadores de Qualidade da Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. _____. _____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

_____. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

_____; FÜLGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.

_____. **O que é escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

_____; _____. SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FONTEBASSO NETO, José. **Sistema de Apoio à Decisão (SADs)**. Santos: Centro de Ciências Exatas, Arquitetura e Engenharia UniSantos, Universidade Católica de Santos, 2011. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. da Silva (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2004. p. 81-104.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

GATTI, Bernardete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Autores Associados/FCC, 2013.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 42, n. 145, p. 88-111, abr. 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOODE, Willian Josiah; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.

GP (Município). Prefeitura Municipal. **Lei Complementar Municipal, de 9 de abril de 2007**. GP: Imprensa Oficial, 2007.

_____. _____. **Lei Complementar Municipal, de 20 de outubro de 2008**. GP: Imprensa Oficial, 2008.

_____. _____. **Lei Complementar Municipal, de 27 de junho de 2011**. GP: Imprensa Oficial, 2011.

_____. _____. **Lei Complementar Municipal, de 26 de novembro de 2012**. GP: Imprensa Oficial, 2012.

GP (Município). Prefeitura Municipal. **Lei Complementar Municipal, de 17 de junho de 2013**. GP: Imprensa Oficial, 2013.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1584.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, [S.l.], v. 22, n. 140, p. 1-55, 1932.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em políticas educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino (Org.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Rede, 2010.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; PEREIRA, Fabiana Golz Ribeiro. Autoavaliação de estudantes do Parfor sob a ótica da profissionalidade docente: contextos de formação e de trabalho. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; Martins, Maria Angélica Rodrigues; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (Org.). **Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores em formação**. Santos: Leopoldianum, 2014. v. 1, p. 67-76.

MOSS, Peter; MELHUISE Edward C. Current issues in day care for young children. **Thomas Coram Research**, Londres, p. 11-12, 1990.

NÓVOA, A (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PESSOA, Izabel Lima; ARAÚJO, Ninna Carla Zamariolli. Educação básica: o Parfor em questão. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MAIMONE, Fábio Cardoso; MOREIRA, Marly Saba (Org.). **Caderno Parfor**: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes do ensino e na pesquisa. Santos: Leopoldianum, 2013. p. 17-42.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (Org.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 216-235.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Ação docente e profissionalização**: referentes e critérios para formação. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

UNESCO. Educação para Todos. **Compromisso de Dakar**: ação educativa. Dakar: UNESCO, 2001.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS. Secretaria. **CDD-Unisantos**. Santos: UniSantos, 27 maio 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

APÊNDICE A – Pesquisa na plataforma Scielo, de 2006 a 2014: visão detalhada dos descritores ou palavras-chave

Quadro 16 - Visão detalhada dos descritores ou palavras-chave na plataforma Scielo. (continua)

Descritores	Identificação do artigo	Recorte do artigo
Educação Básica	André, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. <i>Educ. rev.</i> , Dez 2013, no.50, p.35-49. ISSN 0104-4060	Os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente. A formação continuada, nas palavras de Imbernón (2009, p. 49) deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”.
Educação Básica	Cury, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. <i>Cad. Pesqui.</i> , Ago 2008, vol.38, no.134, p.293-303. ISSN 0100-1574	A expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional.
Educação Básica, qualidade	Arelaro, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. <i>Educ. Soc.</i> , Out 2007, vol.28, no.100, p.899-919. ISSN 0101-7330	Uma das questões polêmicas na área da educação e que se encontra presente na Constituição Federal (CF) de 1988 é o princípio educacional da gestão democrática. Contraditoriamente, é o único princípio constante da área educacional que teve sua abrangência limitada ao âmbito público, pois, nos termos do artigo 206, item vi, a gestão democrática ficou restrita ao “ensino público, na forma da lei”.
Educação Básica, qualidade	Melo, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. <i>Educ. Soc.</i> , Dez 1999, vol.20, no.68, p.45-60. ISSN 0101-7330	Entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um <i>direito</i> do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação.
Educação Básica, qualidade	Matheus, Danielle dos Santos and Lopes, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). <i>Educ. Real.</i> , Jun 2014, vol.39, no.2, p.337-357. ISSN 2175-6236	Ao investigarmos o significante qualidade da educação, defendemos que os discursos curriculares hegemônicos tendem a se desenvolver por intermédio da construção de um antagonismo a uma dada representação de currículo. O currículo que se busca introduzir está marcado pela ideia da inovação, é visto como um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado, por antagonizar-se a uma negatividade que se quer superar.

(continuação)

Descritores	Identificação do artigo	Recorte do artigo
Educação Básica, qualidade	Gatti, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2012, vol.42, no.145, p.88-111. ISSN 0100-1574	A atuação de professores no seu trabalho, em situações em que demandas diversificadas que provêm do movimento da sociedade contemporânea, ocorre em um determinado contexto sociocultural-histórico e em um dado contexto relacional e interpessoal.
Educação Básica, qualidade	Weber, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda?. <i>Cad. Pesqui.</i> , Ago 2008, vol.38, no.134, p.305-318. ISSN 0100-1574	Com efeito, a Constituição Federal, no artigo 211, dispôs que as esferas de governo se organizariam em regime de colaboração, referendando a estrutura federativa fundada na cooperação, embora não tenha delimitado claramente as respectivas responsabilidades, o que é realizado, oito anos após, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, que estabelece as incumbências das três esferas governamentais no provimento da educação formal.
Educação Básica, qualidade	Freitas, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. <i>Cad. Pesqui.</i> , Dez 2004, vol.34, no.123, p.663-689. ISSN 0100-1574	Com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o ensino fundamental (1995-1997), a administração federal apresentou aos professores e gestores educacionais, de todo o país, determinada concepção de avaliação, do ensino, da aprendizagem e da escola. No ensino fundamental, ela listou os conteúdos mínimos de aprendizagens essenciais quanto aos objetivos estabelecidos para cada "ciclo" e componente curricular, precisando as expectativas de aprendizagem e, por conseguinte, o que seria aferido mediante avaliação. No ensino médio, as expectativas de resultados a serem aferidos pela avaliação foram expressas em termos de competências e habilidades.
Educação Básica, qualidade	Dourado, Luiz Fernandes and Oliveira, João Ferreira de A qualidade da educação: perspectivas e desafios. <i>Cad. CEDES</i> , Ago 2009, vol.29, no.78, p.201-215. ISSN 0101-3262	A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos.

(continuação)

Descritores	Identificação do artigo	Recorte do artigo
		<p>Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.</p> <p>O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica – relaciona-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.</p>
<p>Educação Infantil, qualidade</p>	<p>Campos, Maria Malta et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. <i>Educ. Pesqui.</i>, Abr 2011, vol.37, no.1, p.15-33. ISSN 1517-9702</p>	<p>“A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental” discute apresenta resultados de uma pesquisa cujos objetivos foram avaliar a qualidade da educação infantil (EI) em seis capitais brasileiras (estudo da qualidade), para, a seguir, identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental (EF) associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade (estudo de impacto).</p>

(continuação)

Descritores	Identificação do artigo	Recorte do artigo
Educação Infantil, qualidade	Kagan, Sharon Lynn. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2011, vol.41, no.142, p.56-67. ISSN 0100-1574	Várias abordagens têm historicamente tentado elevar a qualidade da força de trabalho na educação infantil. Umhas focalizaram a elevação dos requisitos para entrada na profissão; mas, devido muitas vezes à ausência de outros incentivos que deveriam acompanhar tal decisão (como salários adequados, compensações etc.), a estratégia tem um efeito bumerangue e produz resultados negativos, como alta rotatividade e maior número de professores que abandonam a profissão. Outras estratégias voltam-se para a formação em serviço dos professores; esse esforço funciona bem se as oportunidades de formação forem sistemáticas, coordenadas, substantivas, bem ministradas
Educação Infantil, qualidade, avaliação	Campos, Maria Malta et al. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2011, vol.41, no.142, p.20-54. ISSN 0100-1574	De qualquer forma, os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes.
Educação Infantil, qualidade, avaliação	Campos, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2013, vol.43, no.148, p.22-43. ISSN 0100-1574	“Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas” que compara os diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade da educação infantil e das demais etapas educacionais, mostrando como até recentemente essa evolução apresentou traços muito distintos.
Educação Infantil, qualidade	Campos, Maria Malta, Füllgraf, Jodete and Wiggers, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2006, vol.36, no.127, p.87-128. ISSN 0100-1574	A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país.

(continuação)

Descritores	Identificação do artigo	Recorte do artigo
		<p>A qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. Esse é o caso da cidade de São Paulo, onde as Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis -, para crianças de quatro a seis anos de idade, até hoje atendem em três turnos (das 7h às 11h; das 11h às 15h; das 15h às 19h), e as classes agrupam até 40 crianças (Correa, 2003). Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos. No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação.</p>
Educação Infantil, qualidade	<p>Corrêa, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. <i>Cad. Pesqui.</i>, 2003, no.119, p.85-112. ISSN 0100-1574</p>	<p>Um dos problemas mais recorrentes é que, especialmente os documentos legais que apresentam a busca de melhoria da qualidade como meta não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar e, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma “nova” qualidade.</p>

(conclusão)

Descritores	Identificação do artigo	Recorte do artigo
		Assim, principalmente “em momentos de crise no gasto social, o discurso sobre a qualidade se restringe a certos significados mais estritamente eficientistas e a argumentos técnicos” (Sacristán, 1996, p.64). Vale lembrar que uma boa educação tem um custo e que ele não é baixo; portanto, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento (Pinto, 2000).
Educação Infantil, avaliação	Rosemberg, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2013, vol.43, no.148, p.44-75. ISSN 0100-1574	Adentramos, aqui, um nível de análise que, apesar de não exclusiva, está afeto à filosofia Política, cujos debates se tornaram maquis complexos nas últimas décadas com a ênfase contemporânea dos movimentos sociais em reivindicações de práticas de reconhecimento que redundam em políticas de valorização identitária.
Educação Escolar	Gusmão, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> , Jun 2013, vol.21, no.79, p.299-322. ISSN 0104-4036	O uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui, a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar má (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor”, aproximando-a de suas finalidades primordiais. É evidente que, variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade. Mantendo-se constantes tais finalidades, podem modificar-se igualmente as referências de qualidade. Essas passam a se circunscrever aos meios empregados.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da plataforma Scielo.

APÊNDICE B – Notas de campo da Escola “A”**1º CONJUNTO DE NOTAS**

09/09/2014

Domeiver Verni

10h20 – 12h10

Escola “A”

1º Conjunto de Notas

Na véspera, fiz um planejamento para visitar a Escola “A”, fazendo um levantamento prévio de algumas informações objetivando caracterizar a escola, conforme planilha detalhada abaixo.

Para a primeira visita, a Prof.^a Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, Coordenadora do programa Parfor, juntamente com a Prof.^a Dra. Maria de Fátima Abdalla, participou da reunião. A Prof.^a Dra. Maria Angélica, foi a responsável por conseguir junto a Secretaria de Educação da Prefeitura – Seduc, a autorização formal para realização da pesquisa. A própria Professora manteve contato com as Diretoras agendando a primeira visita.

C.O.: Na primeira visita, estar ao lado de minha orientadora, passou bastante segurança e as questões referentes ao primeiro contato, também serviram de base para as próximas visitas. Combinamos que neste primeiro contato, a Prof.^a Maria Angélica fica a frente da conversação e eu observando a escola, seu espaço, seus sujeitos.

Fomos recebidos pela Diretora da Escola Sra. A(Diretora), conversamos durante uns 15 minutos, tempo em que a Prof.^a Dra. Maria Angélica, esclareceu os objetivos do programa Parfor e os objetivos da pesquisa. A Diretora nos recebeu cordialmente, mas que neste dia tem reunião com os professores e não poderia nos dar a devida atenção. Então comentou:

A Diretora comentou: “Estou indo para reunião de HTPC e a A(PC), irá mostrar a escola, as salas de aulas e os espaços”.

C.O.: Alguns minutos depois fomos apresentados a A(PC), que prontamente nos apresentou toda a escola, os espaços. A maior parte do diálogo nesta primeira visita foi com a Prof.^a Maria Angélica, me preocupei mais com os espaços, tirei muitas fotos, verifiquei a

limpeza, e que as atendentes⁶ usam camiseta branca e calça tipo moletom de cor verde, e protetor na cabeça. Todos os espaços bem identificados.

Conforme caminhávamos pelos espaços as crianças brincavam conosco, vinham abraçar, apertar a mão o mesmo acontecendo com a maioria das Atendentes, porém algumas ficaram na observação à distância.

Pesquisei no site da Secretaria de Educação do Município as atribuições da Pedagoga comunitária e de acordo com o site da Secretaria, foi a 1ª Cidade do país a implantar nas escolas o trabalho das pedagogas comunitárias. Esta profissional atua diretamente com a comunidade, promovendo ações e estratégias que visam tornar os pais mais próximos da vida escolar dos filhos, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar da criança ou adolescente. Dentro deste contexto, destacam-se as visitas domiciliares, onde as pedagogas conversam com os pais, orientando e conscientizando-os da importância de acompanharem a vida escolar do filho. Elas também realizam Oficinas de Alfabetização, onde orientam a família sobre como ajudar os filhos em fase de aprender a ler e escrever. Outras ações realizadas são: encontro de leitura nas praças públicas com a participação de pais e filhos; eventos com prestação de serviços à comunidade; cursos, oficinas e palestras; articulação de parcerias com outras secretarias e serviços (ONGs, Associações de Bairros, Igrejas, Conselhos) e muitas outras iniciativas. A ideia é levar os moradores a fazerem da escola um ponto de apoio e referência para que, assim, passem a se envolver na educação dos filhos.

⁶ Atendente: cargo atribuído ao professor-estudante do Parfor, no Município de GP. Esse cargo está na Lei Complementar que dispõe da estrutura administrativa do Município. Não integra a Lei Complementar que dispõe sobre o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério.

2º CONJUNTO DE NOTAS

26/09/2014

Domeiver Verni

07h15 – 09h39

Escola “A”

2º Conjunto de Notas

Ontem fiz um planejamento para visitar a Escola “A”, fazendo uma releitura das orientações de BOGDAN sobre Notas de Campo, e uma releitura do Roteiro de Entrevistas que o grupo de pesquisa Parfor já utiliza. A escola fica no Município de GP, distante 25 km da UniSantos, a viagem de carro levou cerca de 30 minutos. Para esta visita, vesti um traje casual (camisa, calça jeans e sapato) e carreguei somente um caderno e uma caneta.

Na chegada à escola, me apresentei a auxiliar na recepção, informando o objetivo da minha segunda visita e se era possível conversar com a Diretora, Coordenadora Pedagógica ou as Atendentes do Parfor. Rapidamente a auxiliar da recepção comentou: “por favor, aguarde um instante que estarei checando com a Diretora”.

C.O.: Enquanto aguardava o retorno da auxiliar da recepção, foi possível avistar o pátio da escola, e nesse momento, próximo das 8h00 da manhã, estava em andamento o café para as crianças. Organização, limpeza e disciplina foram as primeiras impressões minhas, percebi que nesse momento havia cerca de 13 atendentes.

Alguns minutos depois a auxiliar da recepção retornou, informando que: “A Diretora está em reunião, mas a Coordenadora Pedagógica – Sra. A(ATP), irá atendê-lo”. Fui convidado a adentrar a área do pátio, onde aguardei a chegada da A(ATP).

C.O.: Agradei e permaneci no pátio observando a movimentação das crianças, atendentes e agora também as funcionárias da cozinha e serviços de limpeza. Aos poucos as filas foram se formando, para retorno das crianças às salas de aula.

Percebi que A(ATP) (Mulher, morena, cabelo preto, liso, 1,65m, trajava camiseta branca, calça jeans e tênis) veio em minha direção, mas sua origem foi a cozinha. Apresentamo-nos, fiz um breve relato sobre os objetivos do programa Parfor, das visitas e também dos meus objetivos de pesquisa no Mestrado em Educação.

C.O.: A percepção é que estavam conversando sobre o cardápio do dia.

Permanecemos em pé, no pátio, durante esses primeiros momentos, e o diálogo prosseguiu normalmente. Algumas crianças acenavam com os braços, outros com sorrisos, percebendo minha presença no ambiente.

Após as apresentações, perguntei da composição de classes de aula, número de crianças por ciclo, quantidade de atendentes, buscando as primeiras informações de ordem quantitativa dos dados. A(ATP) comentou: O Berçário está estruturado por níveis conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 17 - Estrutura Funcional Parcial (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “A”.

Modalidade	Nível	Ciclo	Faixa Etária	Total de Crianças para 1 Atendente
Berçário	1		4 meses a 1 ano	6
Berçário	2		1 ano a 2 anos	8
Berçário	3	1	2 anos a 3 anos	15
Infantil	1		4 anos	
Infantil	2		5 anos	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados fornecidos pela Coordenadora Pedagógica da Escola “A”.

Nota: Conforme consta da LDBEN/1996 – Creche equivale a Berçário com crianças de 0 até 3 anos de idade.

C.O.: Estas informações foram passadas diretamente pela Coordenadora Pedagógica, sem acesso a documentos como apoio.

A A(ATP) continuou a informar: “para a Educação infantil, a creche que funciona das 07h00 da manhã até 13h00 da tarde, primeiro turno e das 13h00 às 17h00, o segundo turno, temos o Infantil 1 – crianças com 4 anos, divididas em 4 salas de aula, com uma média de 25 crianças por sala e o Infantil 2 – crianças com 5 anos, divididas em 4 salas de aula, com uma média de 25 crianças por sala. E o 1º ano do fundamental – com 4 salas de aulas, totalizando 94 alunos”.

A A(ATP) comentou que: “Ela trabalha também em outra escola da rede municipal, e nesta escola trabalha 2 vezes em períodos de 15 dias, sendo as terças-feiras e as sextas-feiras e na ausência dela a coordenação fica com a Diretora ou a Pedagoga Comunitária”.

A A(ATP) comentou ainda que: “temos a Complementação Fundamental com atividades em educação física, artes, rotinas de estudo, para alunos de escolas próximas.”

Comentei quanto as Atendentes, e o Sujeito3 respondeu: “temos Atendente I – que cuida da criança, dá banho”.

C.O.: usou a expressão: o cuidar da criança.

“E Atendente II – responsável pela turma, atividades recreativas e pedagógicas. As atividades pedagógicas já vêm prontas da Seduc. Eu faço o acompanhamento para confirmar se as Atendentes estão seguindo e aplicando as atividades estabelecidas pela Secretaria”.

C.O.: Já estávamos em pé fazia uns 20 minutos, não havia mais crianças no pátio, e percebi uma movimentação na cozinha e com os serviços de limpeza no pátio e na própria cozinha. Durante o café observei que as crianças estavam à vontade nas mesas, mas o grupo permanecia próximo, sob os olhares das Atendentes. Na volta à sala de aula, eram formadas filas, uma atrás da outra, com uma Atendente conduzindo a fila e a outra Atendente no final da fila.

Curioso, perguntei a A(ATP) a movimentação naquele momento. E ela comentou: “Após o café a equipe de limpeza, inicia o processo de organizar e limpar novamente o pátio para o próximo lanche. Temos 5 refeições para as crianças: Café, Colação (uma fruta), Almoço, Fruta e jantar. O Cardápio das refeições é elaborado pela área de Merenda Escolar da Prefeitura, com nutricionistas, técnicas em nutrição e as cozinheiras”.

A1 comentou: “temos Atendente que dobra. Os pais tem acesso total às dependências da escola para acompanhar os filhos, mas a maioria não tem esta prática, traz até a entrada e vão embora. Uma vez por ano, a Seduc proporciona capacitação para os funcionários não professores”.

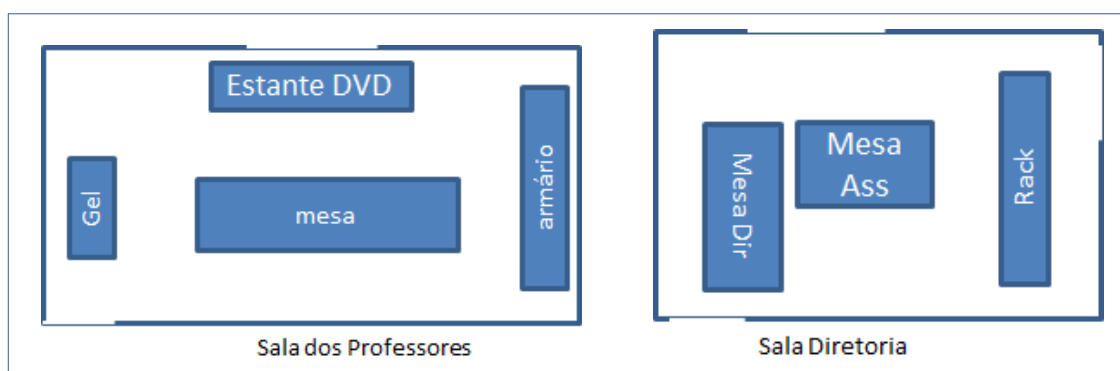
Perguntei se havia documentos contendo as atribuições das Atendentes, critérios de promoções. A1 respondeu: “Sim temos, vamos até a sala de reunião dos professores que te passo alguns dados”.

C.O.: Durante o trajeto do pátio até a sala dos professores, percebi que a discussão e a confiança estavam mais estabelecidas que nos primeiros momentos. Passamos por 3 portas, todas com cadeado, segredo e sistema de monitoramento funcionando. A sala dos professores possui um área de aproximadamente 12 metros quadrados (3 x 4m), uma mesa no centro, uma geladeira, uma estante para livros, uma estante com DVD'S e cerca de 6 cadeiras. A sala dos professores fica anexa a sala da Diretoria que possui cerca de 5

metros quadrados (2,5 x 2,5m) com 2 mesas, e um rack com computador e impressora.

C.O.: Notei certa desorganização tanto na sala dos professores quanto na Diretoria, algo como um amontoado de coisas. O que não condiz com o que observei nas salas de aulas, berçários e outras dependências visitadas na primeira vez.

Figura 4 - Organização das salas – Escola “A”.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A A(ATP) não elabora o plano de ensino esse planejamento fica sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, que elabora as atividades pedagógicas a serem executadas pelas atendentes na Educação infantil. A atribuição da A(ATP) é verificar se o que foi planejado está sendo cumprido pelas Atendentes nível 2.

Na sala dos professores, fizemos uma nova contagem e distribuição das crianças, sendo que na Educação infantil (berçário, creche) 431 crianças, Educação Fundamental 1º ano: 94 crianças e Complementação Educacional: 270 crianças, totalizando 795 crianças que frequentam a escola no período das 07h00 da manhã até as 17h00.

A A(ATP), passou então a informar a contagem de crianças por nível sendo que: “Infantil 1 – total de 85 crianças, sendo 21 crianças em período parcial e 64 crianças período integral; Infantil 2 – total de 94 crianças, sendo 27 crianças em período parcial e 67 crianças período integral; 1º ano do fundamental – total de 94 crianças em período parcial; creche B1 total de 22 crianças, sendo 1 período parcial manhã e 4 crianças no período parcial da tarde; creche B2 total de 38 bebês, sendo 4 em período parcial manhã e 3 período parcial tarde; creche B3 ciclo 1 com 5 turmas (A, B, C, D e E) cada turma com média de 17 crianças com 2 crianças em média com período parcial de manhã e tarde, temos então 15 crianças em período

integral por turma; creche B3 ciclo 2 com 5 turmas (A,B,C,D e E) cada turma com média de 18 crianças”.

Complementação Educacional é: GP conta com nove escolas municipais de Complementação Educacional que atendem cerca de 2.500 alunos de 6 a 14 anos. As escolas oferecem quatro horas diárias de atividades complementares. São várias atividades à escolha do aluno, como dança, karatê, judô, natação, ginástica artística, esportes de campo, surf, esportes náuticos e jogos de areia. O aluno pode escolher até duas atividades. Além disso, as unidades oferecem aulas de Educação Física, Educação para Valores, Artes e Rotinas de Estudos, que consiste num período separado para fazer lições de casa e praticar leitura. Seja na área esportiva, cultural ou recreativa, as aulas têm uma perspectiva socioeducativa, que visa à construção da cidadania e o fortalecimento da autoestima das crianças e adolescentes. A iniciativa favorece principalmente as famílias de baixa renda, pois essas escolas estão localizadas na periferia e oferecem atividades que dificilmente as famílias teriam condições de proporcionar.

C.O.: Fiz uma troca quanto ao cargo da cuidadora da criança na creche sendo: “Quantos professores em média, tomam conta das crianças no berçário?” A A(ATP) corrigiu o cargo comentando: “Não é Professor é Atendente nível 1 e nível 2. Cuidar da criança é responsabilidade das Atendentes não de Professor, pelo menos até agora. As atribuições são bem diferentes”.

Questionei se uma Atendente que faz o curso de graduação, como caso do Parfor, se estas tornam-se Professoras. A resposta da A(ATP) foi: “ Só se a Atendente realizar concurso na Prefeitura, caso contrário o cargo é Atendente I, Atendente II. Eu não vejo Atendente sendo Professora, mesmo com graduação. A tarefa da Atendente é de cuidar da criança, dar banho, atividades lúdicas. A Professora tem tarefas diferentes”.

C.O.: Nesse diálogo, observei uma certa negativa na fala da A(ATP) quanto a sua posição de formar a criança que está lá no berçário.

Comentei que o projeto de pesquisa envolve várias visitas, incluindo as entrevistas com as Atendentes formadas no programa Parfor. A A(ATP) ficou de levantar a seguinte documentação: Croqui (planta) geral da escola; número total de Atendentes, por nível, por turma; a legislação que estabelece as atribuições das Atendentes.

A1 deixou seu e-mail para contato e que alguns documentos estará enviando antes da próxima visita.

A entrevista durou cerca de 90 minutos, agradei a oportunidade, deixei agradecimentos também a Diretora e que retornarei em breve.

C.O.: Durante o tempo em que o diálogo ocorreu na sala dos professores, a Diretora da Escola foi nos cumprimentar e desejar bom trabalho, o que agradei em meu nome e em nome da UniSantos e das Professoras Coordenadoras do programa Parfor.

C.O.: Durante o tempo que permanecemos no pátio, observei um tipo de sequência lógica, um tipo de organização: As crianças chegam em fila, Se servem no buffet livremente, Sentam-se à mesa, Alimentam-se, Atendente solicita a formação da fila, A fila é formada, retornam a sala de aula, a equipe de limpeza e cozinha entram logo em seguida para manutenção do ambiente, em poucos minutos o pátio estava limpo e organizado novamente, inclusive o buffet.

C.O.: Todas as janelas do prédio possuem grades para segurança, tanto as que dão para a rua, quanto as internas. Da recepção para o pátio, há um portão com dispositivo eletrônico de abrir e fechar, ficando do lado esquerdo do prédio de quem da rua observa. A também uma porta de ferro com dispositivo eletrônico de abrir e fechar da recepção para a área administrativa, ficando do lado direito do prédio de quem da rua observa.

C.O.: Quando da primeira visita, observamos dentre outras coisas, a sala de informática para crianças. Inclusive naquele momento de nossa visita, havia aula. Procurei no site da Secretaria de Educação do município e encontrei: As escolas de Educação infantil continuam contando com as mesas educacionais informatizadas, específicas para crianças de 4 a 6 anos, que auxiliam na alfabetização e na assimilação de outros conteúdos específicos para essa faixa etária. O controle de frequência dos alunos por meio biométrico (presente em nove escolas) também fazem parte do programa Educação do Futuro.

Pesquisei sobre o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público para o Município de GP, encontrando o decreto lei que estabelece essa política e sobre Atendente, atribuições, funções para o Município de GP, encontrando 2 leis complementares. Quadro 2.

3º CONJUNTO DE NOTAS

24/10/2014

Domeiver Verni

07h35 – 11h00

Escola “A”

Ontem, fiz um planejamento para visitar a Escola “A”. Esta visita ocorreu em uma sexta-feira, e fui acompanhado com minha colega de Mestrado em Educação, estamos no mesmo programa Parfor e com Bolsa de Estudo Obeduc.

Durante a viagem, que durou cerca de 35 minutos, ajustamos o que faríamos hoje, durante a visita, sendo que o planejamento inicial era estabelecer um diálogo com uma ou duas professoras-estudantes Parfor. A escola fica no Município de GP, distante 25 km da UniSantos. Para esta visita, vesti um traje casual (camiseta cinza, calça jeans e sapatenis) e carreguei somente um caderno e uma caneta. Estava uma dia quente logo pela manhã.

Na chegada a escola, me apresentei ao auxiliar na recepção, informando o objetivo da minha terceira visita e se era possível conversar com a Diretora, sugerindo que o objetivo de hoje seria conversar com as atendentes.

C.O.: A A(Diretora) estava trajando vestido longo estampado, e jaqueta jeans, presilha do lado esquerdo da cabeça, sandália de salto alto.

C.O.: Enquanto aguardava o retorno da auxiliar da recepção, foi possível avistar o pátio da escola, e nesse momento, próximo das 8h10 da manhã, estava em andamento o café para as crianças. Organização, limpeza e disciplina foram as primeiras impressões minhas, percebi que nesse momento havia cerca de 13 atendentes e quase 100 crianças.

Alguns minutos depois o auxiliar da recepção retornou, juntamente com a Diretora – Sujeito1, que nos recebeu alegre e sorridente. Informei o motivo da terceira visita e em seguida a Diretora me apresentou a Atendente – A1 (Atendente 1) (Ex-Parfor).

A A1 (Atendente 1) atua no BII – Berçário II, com mais 3 atendentes. Comentou que hoje tem 27 crianças no BII, mas durante a semana chega a 34 crianças, sendo 4 em período parcial (2 de manhã e 2 à tarde).

A A1 esclareceu que há um rodízio entre as atendentes nos trabalhos, por exemplo, hoje, sexta-feira, ela fica no banho, A2 (Atendente 2) fica na sala de aula e A3 (Atendente 3) fica no parque. Essa sistemática vai girando durante a manhã e elas vão se revezando nestas atividades e durante a semana.

A1 comentou: “Hoje eu estou no banho, vc pode ficar lá se quiser, mas o Sujeito5 fica aqui na sala, ele também fez pedagogia e pode conversar com vc, fique à vontade” e seguiu em direção ao banheiro com algumas crianças.

C.O.: A1 estava vestindo: bermuda verde, camiseta rosa e bola branca, sandália. Mede cerca de 1,63 m de altura, morena, cabelos escuros, simpática, sorridente, atenciosa. Usava luvas descartáveis.

A1 informou que trabalha das 06h50 às 12h50 diariamente.

A2 (Atendente 2) me convidou para entrar na sala de aula, que fica entre o pátio, a recepção e a quadra de esportes. Posicionei-me próximo ao fundo da sala entre um armário e a TV, pois a atendente estava arrumando os lençóis nos colchões.

Figura 5 - Vista parcial do Berçário II (Crianças de 2 a 3 anos) – Escola “A”.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A2 tem Magistério e Pedagogia, se formou em São Paulo há oito anos. Lá exercia a função de professora, tinha uma sala de aula. Mudou-se para GP há um ano, no início de 2014 fez o concurso da Prefeitura de GP e o que tinha na ocasião era o cargo de atendente.

C.O.: Enquanto conversava com a A2, percebi que a TV estava ligada em volume acima do normal, estava com um CD da Turma do Balão Mágico, as crianças iam e vinham pela sala, algumas com os narizes

escorrendo, outras com a fralda a trocar, alguns brincavam comigo, outra criança ficava desamarrando meus cadarços. O sol entrava no ambiente. Mas a sala estava um pouco quente, pelo menos para os meus padrões.

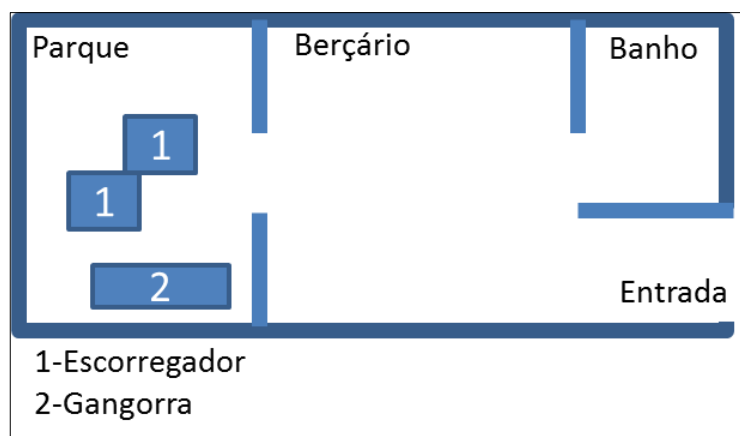
Era cerca de 08h35, cerca de 10 crianças na sala de aula, 1 atendente, perguntei ao A2 se era necessário algum curso para atuar com as crianças. Ela respondeu: “para cuidar das crianças é importante fazer algum curso na área da educação, pelo menos o magistério ou um curso de berçarista. Aqui na Prefeitura de GP o mínimo é o fundamental I – básico (até a quarta série). É muito pouco para cuidar das crianças!!!”.

C.O.: Andrea estava vestindo calça verde, tênis, camisa branca. Cor branca, loira, 1,60m, usava touca descartável. Fiquei nesta sala cerca de 15 minutos.

Agradei a atenção e fui indicado a visitar o parque junto à atendente –Sujeito6, a qual estava com o restante das crianças deste Berçário BII.

O parque na verdade é um espaço com aproximadamente 20 metros quadrados, ao ar livre, piso parecido com eva, brinquedos. O acesso a este espaço é feito através do Berçário I. As crianças passam por dentro da sala onde ficam as crianças de berço para terem acesso aos brinquedos.

Figura 6 - Organização do parque – Escola “A”.



Fonte: Elaborada pelo autor.

C.O.: Aproximei-me do parque pela área externa, pois o muro era baixo, cerca de 1,40m de altura. Apresentei-me a A3, que também é formada em Pedagogia. E atualmente faz Pós-Graduação em Educação do Excepcional – modalidade EAD, na FALC de São

Vicente. Cerca de 9h00. Fiquei cerca de 13 minutos, conversando com o Sujeito6.

Perguntei a A3 se ela sempre foi Atendente. Resposta: “Não, antes tínhamos a função de berçarista, aí a Prefeitura abriu bolsa de estudo para Magistério e quem fizesse seria promovida a Atendente de Educação II. Foi o que eu fiz”.

Perguntei se o curso de Pedagogia colaborou de alguma forma no trabalho do dia a dia. Resposta: “Faço todo concurso que aparece para Professor, para mudar de categoria. Sim o curso fez todo sentido, pois o olhar para a criança se diferenciou. Hoje tenho um conhecimento pedagógico no cuidar das crianças. Um outro olhar”.

A A3 continuou: “Antes do curso era só olhar, não me preocupava com o desenvolvimento da criança, podia colocar todas sentadas em um canto da sala e tudo bem, ainda bem que isso ficou no passado”. E concluiu: “Pode escrever tudo isso que falei, eu assino embaixo”.

C.O.: A A3 estava bem sorridente. Vestia calça verde, camisa branca, sapato tipo crocs, colete verde escrito nas costas: Secretaria de Educação. Cor morena, cabelos escuros, cerca 1,60m de altura.

Após as conversas informais, resolvi sentar em um banco no pátio, para esperar a minha colega de Mestrado em Educação e fazer algumas observações e reflexões. Fiquei neste local cerca de 50 minutos.

C.O.: Aproveitei que estava aparentemente sozinho e tirei foto do retrato do fundador da escola. O Dia estava realmente ensolarado. Por perto alguns funcionários faziam a manutenção do jardim, pintura do prédio. O pátio estava enfeitado, devido a Festa do Dias das Crianças.

Às 9h30, hora da colação (fruta), hoje foi dia de melancia. Muita fartura. As primeiras crianças a chegar foram a do berçário II, sendo conduzidas pela A2, todas sentadas à mesa, saboreando um ou dois pedaços de melancia. A sequência chegaram as demais crianças. Em pouco tempo lá estavam a cerca de 100 crianças novamente para a tal da colação.

C.O.: Algumas me cumprimentavam, outras choravam porque havia acabado a fruta, outras choravam sabe lá por qual motivo. Umas se envolviam em pequenas discussões “tapas”, “beliscões” escondidos da Atendente e da Responsável pela limpeza. Uma senhora alta (1,75m) forte, negra. Sua presença colocava respeito no ambiente, ou medo também.

C.O.: Comer melancia com nariz escorrendo foi demais para mim. Mas eu estava ali como observador. Havia crianças brancas, negras e pardas. Algumas chupavam chupeta, outras tiram o caroço da melancia e jogavam na mesa ou no chão; mas não jogavam nas outras crianças.

C.O.: Às 9h15 avistei a Diretora fazendo uma ronda discreta, pelas áreas do pátio, cozinha, salas de aula, parava conversa uma pouco com as Atendentes. Enquanto a Andrea acompanhava as crianças na colação e a A3 já estava limpando a sala de aula.

C.O.: Uma criança estava chorando, se aproximou da Diretora, esta abaixou e perguntou o que estava ocorrendo (isso eu estou deduzindo, pois não estava próximo o suficiente para ouvir, somente ver). A Diretora chamou a Atendente responsável e foram conversar juntamente com a criança que fez a possível ação de machucar a outra criança.

Chegou um momento cerca de 9h50 que o pátio estava parecendo um quartel, um entra e sai de crianças que agora também comportava as crianças do fundamental I, depois aos poucos foram entrando nas salas de aula.

Às 10h00 a cozinha já estava pronta para oferecer o almoço que começou a ser servido as crianças maiores do Fundamental I, cerca de 25 crianças, sendo 70% constituídas por meninas. Entre almoço e sobremesa, cerca de 15 minutos.

Às 10h15 chegaram outras turmas de fundamental I, mais algumas salas da creche.

C.O.: Algo muito interessante me chamou a atenção: esta segunda turma de crianças do Fundamental I, fizeram os pratos de comida, colocaram as colheres sobre estes pratos e deixaram sobre a mesa, eram cerca de 26 pratos e foram embora. Estes pratos foram feitos para as crianças do Berçário II que chegaram minutos depois, sentaram e comeram com a ajuda das Atendentes.

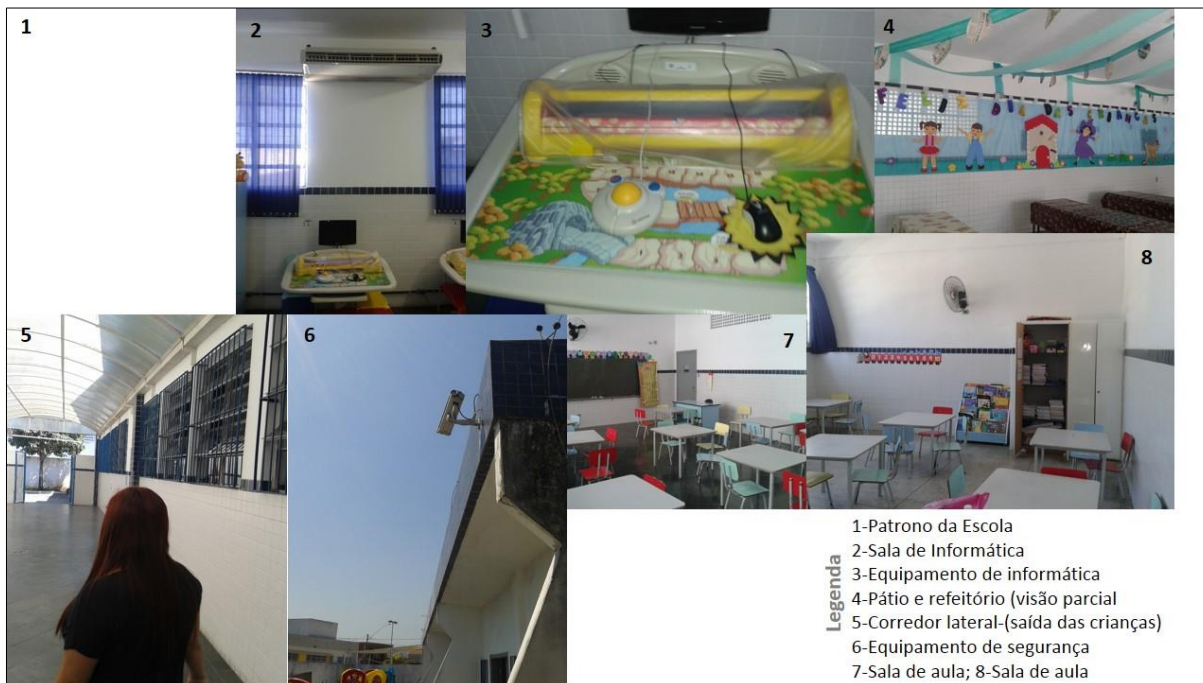
Verifiquei haver um tipo de rodízio entre as turmas, sendo: Sala de aula, Parque e Almoço. Depois outro movimento: sala de aula, banho, colação e parque.

C.O.: Esse movimento disciplinado e ordenado chama a atenção. Algumas crianças se envolviam em pequenas confusões, mas eram logo apartadas pelas Atendentes.

Às 10h30, nos despedimos dos auxiliares e ficamos de voltar outro dia.

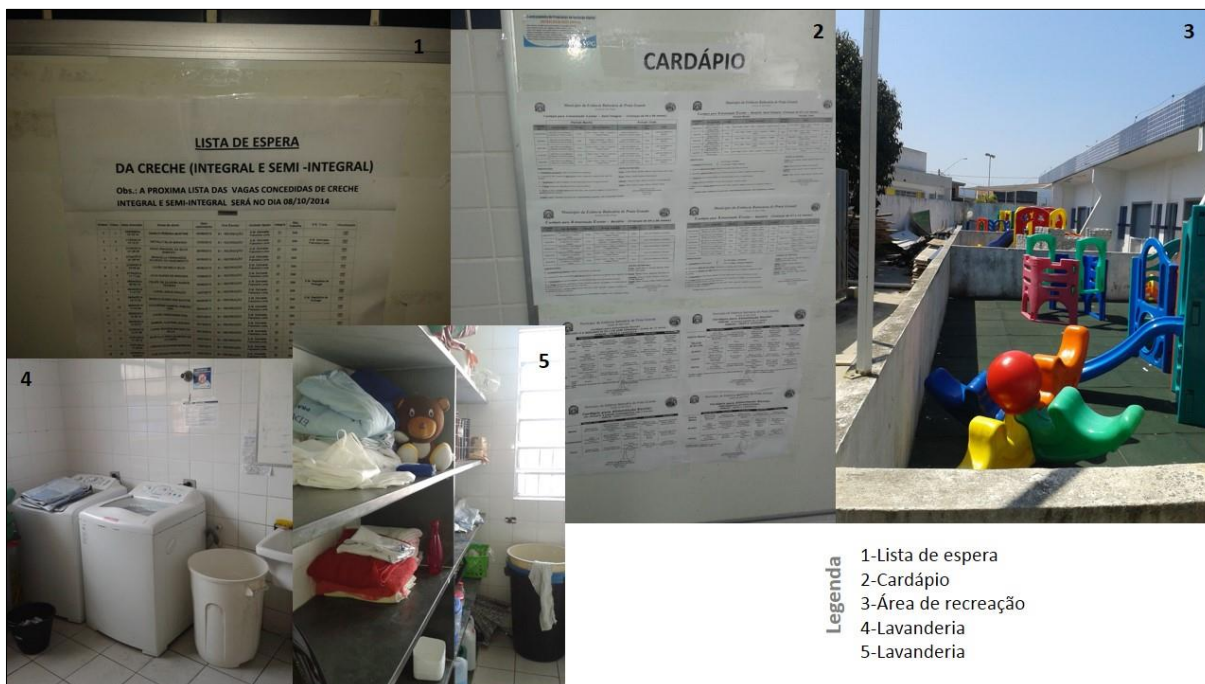
IMAGENS DA ESCOLA “A”

Fotografia 1 - Escola “A”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 2 - Escola “A”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 3 - Escola "A".



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 4 - Escola "A".



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

APÊNDICE C – Notas de campo da Escola “B”**1º CONJUNTO DE NOTAS**

09/09/2014

Domeiver Verni

08h10 – 09h10

Escola “B”

1º Conjunto de Notas

Na véspera, fiz um planejamento para visitar a Escola “B”, fazendo um levantamento prévio de algumas informações objetivando caracterizar a escola, conforme planilha detalhada abaixo.

Para a primeira visita, a Prof.^a Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, Coordenadora do programa Parfor juntamente com a Professora Dra. Maria de Fátima Abdalla, participou da reunião. A Prof.^a Dra. Maria Angélica, foi a responsável por conseguir junto a Secretaria de Educação da Prefeitura – Seduc, a autorização formal para realização da pesquisa. A própria Professora manteve contato com as Diretoras agendando a primeira visita.

C.O.: Na primeira visita, estar ao lado de minha orientadora, passou bastante segurança e as questões referentes ao primeiro contato, também serviram de base para as próximas visitas. Combinamos que neste primeiro contato, a Prof.^a Maria Angélica fica a frente da conversação e eu observando a escola, seu espaço, seus sujeitos.

Fomos recebidos pela Auxiliar da Escola, Sra. B(AUX1), conversamos durante uns 15 minutos, tempo em que a Prof.^a Maria Angélica, esclareceu os objetivos do programa Parfor e os objetivos da pesquisa. A Diretora, neste dia, entra às 13h00, mas a B(AUX1), nos recebeu cordialmente.

C.O.: Alguns minutos depois estávamos conhecendo os espaços da escola. A maior parte do diálogo, nesta primeira visita, foi com a Prof.^a Maria Angélica, me preocupei mais com os espaços, tirei muitas fotos, verifiquei a limpeza, e que as atendentes usam camiseta branca e calça tipo moletom de cor verde, e touca na cabeça. Todos os espaços bem identificados.

Conforme caminhávamos pelos espaços as crianças brincavam conosco, vinham abraçar, apertar a mão o mesmo acontecendo com a maioria das Atendentes, porém algumas ficaram na observação à distância.

2º CONJUNTO DE NOTAS

26/09/2014

Domeiver Verni

10h37 – 11h58

Escola “B”

2º Conjunto de Notas

Na véspera da visita, fiz um planejamento para visitar a Escola “B”, fazendo uma releitura das orientações de Bogdan sobre Notas de Campo, e uma releitura do Roteiro de Entrevistas que o grupo de pesquisa Parfor já utiliza. A escola fica no Município de GP, distante 39 km da UniSantos, a viagem de carro levou cerca de 45 minutos. Para esta visita, vesti um traje casual (camisa, calça jeans e sapato) e carreguei somente um caderno e uma caneta.

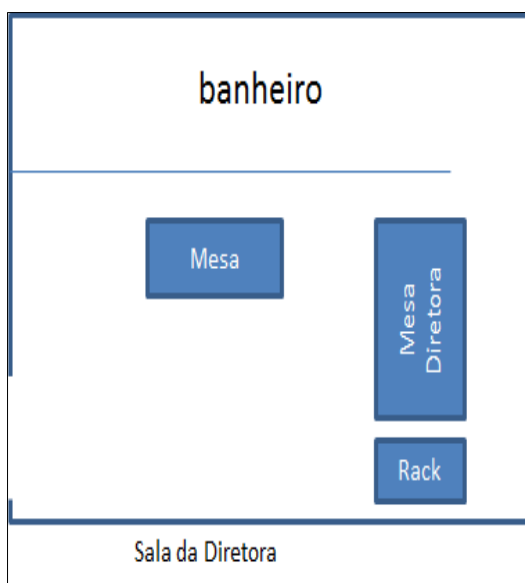
Na chegada a escola, me apresentei a auxiliar na recepção, Sra. B(AUX1), que prontamente se lembrou de mim da primeira visita, informando o objetivo da minha segunda visita e se era possível conversar com a Diretora, Coordenadora Pedagógica ou as Atendentes do Parfor. Rapidamente a auxiliar da recepção comentou: “por favor, aguarde um instante que estarei checando com a Diretora”.

C.O.: Enquanto aguardava o retorno da auxiliar da recepção, fui caminhando lentamente pelo corredor, o qual termina num amplo pátio em forma circular, e nesse momento, próximo das 11h00 da manhã, estava em andamento o almoço ou lanche para um grupo de crianças. Organização, limpeza e disciplina foram as primeiras impressões minhas.

Alguns minutos depois veio em minha direção a Diretora da Escola – B(Diretora) (Mulher, branca, cabelos louros, lisos, 1,72m, trajava calça social preta, blusa e sapato social) Apresentamo-nos e fui convidado a continuar o diálogo na sala da Diretora.

Já confortavelmente instalados na sala da Diretora, menos ar condicionado ligado, coloquei os objetivos do Projeto Parfor, os meus objetivos de pesquisa e que a ideia hoje seria recolher alguns dados quantitativos e qualitativos dentro do tempo dispensado para o atendimento, e que estaria voltando outras vezes para falar com as Atendentes que concluíram a graduação em Pedagogia na UniSantos.

Figura 7 - Organização da Sala da Diretora – Escola “A”.



Fonte: Elaborada pelo autor.

C.O.: A B(Diretora) se colocou a disposição desde o primeiro momento e rapidamente solicitou à secretaria uma pasta de controle a qual continua a maioria das informações quantitativas que necessitava. A sala da Diretora, ampla, acredito medir 4 x 4 metros quadrados, com um banheiro privativo.

A B(Diretora), bem a vontade comentou: “Sim temos esse controle quantitativo, vamos detalhar: Nível B1 – total de 28 crianças período integral, e 9 em período parcial; nível B2 – total de 61 crianças, período integral e 10 em período parcial; Nível B3 ciclo 1, total de 9 turmas (A, B, C, D, E, F, G, H e I) sendo turma A – 15 crianças; turma B – 15 crianças; turma C – 14 crianças; turma D – 15 crianças; turma E – 12 crianças; turma F – 14 crianças; turma G – 1 criança; turma H – 5 crianças em período parcial de manhã; turma I – 6 crianças em período parcial a tarde; Nível B3 ciclo 2, total de 9 turmas (A, B, C, D, E, F, G, H e I) sendo turma A – 10 crianças; turma B – 15 crianças; turma C – 15 crianças; turma D – 14 crianças; turma E – 15 crianças; turma F – 14 crianças; turma G – 15 crianças; turma H – 06 crianças em período parcial de manhã; turma I – 7 crianças em período parcial tarde. Infantil 1 com 6 turmas (A, B, C, D, E e F), sendo turma A – 17 crianças; turma B – 22 crianças; turma C – 24 crianças; turma D – 24 crianças; turma E – 22 crianças e turma F – 24 crianças em período parcial de manhã; Infantil 2 com 6 turmas (A, B, C, D, E e F) sendo turma A – 23 crianças; turma B – 28 crianças; turma C – 27 crianças; turma D – 26 crianças; turma E – 29 crianças em período parcial tarde e turma F – 28 crianças em período parcial tarde; 1º ano do

fundamental com 6 turmas (A, B e C – manhã) e (D, E e F – tarde) sendo turma A – 25 crianças; turma B – 30 crianças; turma C – 27 crianças; turma D – 29 crianças; turma E – 27 crianças e turma F – 25 crianças”.

Perguntei sobre o período de funcionamento da escola e a B(Diretora) comentou: “funciona das 07h00 às 19h00 – creche, período integral; semi-integral ou parcial – das 07h00 às 13h00 e das 13h00 às 19h00. Para o 1º ano do Fundamental das 07h00 às 11h00 e das 14h00 às 18h00”.

C.O.: Percebi que a B(Diretora) estava bem tranquila no passar das informações, e a pasta com as informações bem organizada, o que facilitou encontrar os dados rapidamente.

Perguntei se havia um controle de total de crianças por Atendentes e a B(Diretora) respondeu: “Sim, sendo nível B1 – 1 Atendente para cada 5 crianças; nível B2 – 1 Atendente para cada 8 crianças; nível B3 ciclo1 e/ou ciclo 2, 1 Atendente para cada 15 crianças; Infantil 1 – 1 Atendente para cada 25 crianças e Infantil 2 – 1 Atendente para cada 30 crianças”. Completou ainda que a Atendente objeto da pesquisa e que fez a graduação em Pedagogia é Atendente nível 2. A Atendente nível 1 cuida do banho das crianças”.

Quadro 18 - Estrutura Funcional Parcial (Modalidade x Ciclo x Quantidade de Crianças) – Escola “B”.

Modalidade	Nível	Ciclo	Faixa Etária	Total de Crianças para 1 Atendente
B	1			5
B	2			8
B	3	1 ou 2		15
Infantil	1			25
Infantil	2			30

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados fornecidos pela Diretora da Escola “B”.

A B(Diretoria) acrescentou que: “A Atendente 1 e 2 trabalha 06 horas cada, podendo fazer hora extra que podem chegar a 80 horas/mês, máximo permitido pela Seduc. Esta secretaria é quem realiza a distribuição de Atendente por quantidade de crianças”.

C.O.: Fomos interrompidos 2 vezes, por uma funcionária de nome B(PC), um dos casos era uma criança que precisava ser levada ao

médico mas a mãe não queria levar. Verifiquei a preocupação de ambas no trato e preocupação com as crianças.

Durante a discussão a B(Diretora) comentou com B(PC): “Se a mãe não levar o filho no médico, vamos acionar o Conselho Tutelar, pois não é a primeira vez que encontramos esta criança com problema de saúde, recorreremos aos pais e nada acontece”.

C.O.: Observei uma postura forte e enérgica por parte da B(Diretora), para resolver a questão.

Perguntei se na reunião de professores as Atendentes participam. A Diretora comentou: “Não são cargos diferentes. Dentro das atribuições dadas pela Secretaria de Educação, são profissionais diferentes”.

Perguntei se as Atendentes formadas pelo projeto Parfor, proporcionou alguma melhoria de qualidade para elas, para as suas colegas, para as crianças. A B(Diretora) comentou: “Sim, sem dúvida. Na época das inscrições todas as Atendentes queriam fazer, mas as vagas fornecidas foram limitadas. Hoje cerca de 90% das Atendentes possuem nível superior, a maioria em Pedagogia, uma inclusive já está fazendo Pós-Graduação”.

Comentei que é uma realidade privilegiada ter um quadro de Atendentes com essa formação. A B(Diretora) comentou: “Sim. Tenho Atendente que também possui outro registro de Professora, mas neste caso é como ter duas profissões. A maioria das Atendentes, mesmo com a graduação, quer continuar ser Atendente, tem um salário que supre as necessidades delas. Eu motivo elas a participarem de tudo, a fazerem todos os concursos, mas a maioria se acomodou na situação profissional em que está”.

Perguntei se a escola promove alguma festa que integra a comunidade e as crianças dentro deste espaço. A B(Diretora) comentou: “Sim, inclusive faremos a Festa da Primavera no próximo dia 11 de outubro a partir das 14h00. Toda a comunidade é convidada. Você e as Professoras também estão convidados a participarem”.

C.O.: Fiquei contente com o convite, não esperava a espontaneidade da B(Diretora). Isso para mim foi importante, pois passa uma segurança e confiança para as próximas visitas.

A B(Diretora) comentou que: “A Secretaria de Educação, promove anualmente A Semana da Educação, para todos os cargos envolvidos, exceto professores, que possuem semanas próprias para capacitação. A participação é voluntária, mas bem poucos participam, mesmo sendo no horário normal de trabalho. Nesta semana não há aulas”.

Perguntei se as Atendentes tem roteiro de atividades pré-estabelecidos para trabalhar com as crianças. A B(Diretora) respondeu: “Sim, está disponível no site da escola, mas pode

levar essa cópia, não tem sigilo, pois todas as escolas de Educação Infantil do município seguem as mesmas orientações”.

A B(Diretora) fez comentários positivos do atual Prefeito, que já exerceu esse cargo em outras ocasiões. Tendo uma identidade com a Educação. “O Município possui 65 escolas, sendo 29 desta para a Educação infantil, concluiu a B(Diretora)”.

Perguntei quantos funcionários trabalham na escola, independente de categoria. A B(Diretora) respondeu: “110 funcionários diários, em todas as áreas e rotinas da escola”.

Despedimo-nos, ficando eu de retornar em outubro, mas sem um dia pré-determinado.

C.O.: A escola possui 5 refeições para as crianças: café, colação (uma fruta), almoço, fruta e jantar. O Cardápio das refeições é elaborado pela área de Merenda Escolar da Prefeitura, com nutricionistas, técnicas em nutrição e as cozinheiras.

Pesquisei sobre o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público para o Município de GP, encontrando o decreto lei que estabelece essa política e sobre Atendente, atribuições, funções para o Município de GP, encontrando 2 leis complementares. Quadro 3.

3º CONJUNTO DE NOTAS

11/10/2014

Domeiver Verni

10h37 – 11h58

Escola “B”

Esta visita foi especial para mim, pois minha família me acompanhou (Esposa e 2 filhos), claro que tive que fazer várias concessões para que isso foi possível, mas minha percepção foi a de passar à Gestão da Escola e Professores um Pesquisador/Observador discreto, amigo e passivo e acreditando que a presença da família elimine alguma insegurança que poderia existir com a minha presença nas próximas visitas.

A viagem levou cerca de 60 (sessenta) minutos, muito trânsito, no período entre 14h30 e 16h30. Utilizamos roupas bem de verão, bermudas, camisetas, tênis, óculos de sol e nada de anotações, livros e canetas nem pensar.

Quando cheguei já foi possível perceber a quantidade de carros e pessoas do lado de fora, era possível ouvir a música que vinha do interior da escola. Muitas barracas para churrasco, pipoca, pastel, cachorro quente, caixa, brincadeiras, refrigerantes, todos esses espaços com a presença dos professores.

A maior concentração das atividades ocorreu no pátio em formato oval, apresentação de números musicais com as crianças de todas as idades, com a observação e aplausos dos pais e amigos.

No centro do palco avistei a B(Diretora) da Escola e a B(CP), coordenando e orientando a festa que estava animada e alegre.

C.O.: Percebi o sorriso no rosto dos pais e respectivos filhos, uma alegria proporcionada por um ambiente descontraído e seguro (havia guardas do lado de fora da escola). A cada apresentação risos, lágrimas de alegria, aplausos. Muitas crianças correndo e brincando livremente nos espaços disponibilizados pela escola.

Passados cerca de 27 minutos de nossa chegada, consegui me aproximar da B(Diretora) da Escola, me apresentei novamente, buscando reviver na memória dela a última visita, mas ela se lembrou perfeitamente, digo isso porque ela me chamou pelo meu nome, como não é muito comum, fiquei bastante satisfeito.

Agradei o convite, apresentei minha família a B(Diretora) comentou: “Que legal que vocês estão aqui prestigiando nossa festa da primavera, sejam bem-vindos, fiquem à vontade e divirtam-se”.

C.O.: Era visível a alegria da B(Diretora) com a realização da Festa, e acredito que os cumprimentos de boas vindas a mim e a minha família foram sinceros e espontâneos. Acredito que foi um ponto importante essa visita, pois estabelecemos uma confiança.

A B(Diretora) retornou a seus afazeres junto a Coordenação da Festa, fizemos um lanche lá mesmo com churrasco, pastel, pipoca e refrigerantes e após uns 50 minutos fomos embora.

C.O.: Estabelecer confiança e relacionamento com as pessoas é um processo longo e de muita paciência, nos momentos em que estive observando a alegria das pessoas, também me lembrei das orientações de Bogdan e Biklen, muita calma nessa hora.

4º CONJUNTO DE NOTAS

26/11/2014

Domeiver Verni

07h40 – 10h58

Escola “B”

4º Conjunto de Notas

A viagem levou cerca de 40 (quarenta) minutos, no período entre 07h40 e 08h20. Nesta visita fomos em dois observadores (EU + Colega de Mestrado em Educação) ambos integrando o Grupo de Pesquisa OBEDUC/CAPES Parfor. Trajava calça jeans, camiseta cinza, tênis, um caderno pequeno e uma caneta para as anotações.

Nosso objetivo nesta visita era o de conversar e observar as estudantes do curso de Pedagogia Parfor, formadas pela UniSantos.

Quando chegamos fomos recebidos pela funcionária da Secretaria – B(AUX2), nos apresentamos e informamos de nosso objetivo. A B(AUX2) solicitou para aguardarmos enquanto ela comunicava a Diretora.

A B(AUX2) retornou minutos depois, informando que a B(Diretora) não poderia estar nos recebendo devido a outros compromissos já assumidos, mas que poderíamos falar com as ex-estudantes, atendentes, na sala dos professores.

A B(AUX2) informou ainda, que a B(CP), estava atuando em outra escola hoje.

C.O.: Percebi que a B(Diretora) não queria que observássemos as crianças no berçário ou em seu espaço natural. Então percebemos que a paciência seria necessária nesta visita, pois só estaríamos conversando e observando as atendentes durante a conversação.

C.O.: Quanto à B(CP), não conseguimos conhecê-la nestas quatro vezes em que visitamos a escola.

C.O.: Enquanto aguardava a ex-estudante para a conversa, caminhei até o pátio e pude presenciar cerca de 15 crianças do fundamental 1, fazendo atividade de educação física, com brincadeiras em círculo, utilizando inclusive bola de futebol de salão. Todas alegres, na presença de 2 professoras.

A primeira ex-estudante, Atendente nível I, que conversamos foi o B1 (Atendente 1), isso ocorreu em torno das 08h40, com duração de 15 minutos. Formada na turma de junho de 2014 pelo programa Parfor da UniSantos.

A B1 informou que “trabalha no B3-C1, crianças até 3 anos, duas turmas juntas na mesma sala, sendo que cada atendente cuida de 15 a 17 crianças no turno. O horário da manhã é das 07h00 às 13h00. Informou ainda que faz uma dobra de horário para aluna especial, isso é, fica exclusiva para atender uma criança com autismo, considerado por ela como de grau leve”.

Perguntei como é o trabalho realizado por ela todos os dias com as crianças do B3-C1. A B1 respondeu “que é muito sacrificante, pois tem muita criança com uma mesma atendente, pois está faltando atendente na escola. Informou ainda que a rotina de higienização é a que ocupa a maior parte do tempo”.

Perguntei como é a relação de trabalho entre as atendentes e professoras. “Há muita discriminação por parte das professoras em não aceitar as atendentes como educadoras. Muitas ideias que passamos para melhorar a interação com as crianças, não são levadas em consideração comentou a B1”.

Perguntei se a outra atendente que faz par com a B1 na sala, também tem curso superior. Esse comentou que “sim, também possui Pedagogia, mas é formada em outra Universidade. Comentou ainda o descontentamento dela e de outras atendentes com a política do magistério estabelecida pela Prefeitura. Trabalhamos muito e não somos reconhecidas e valorizadas, somente os pais fazem isso”.

Perguntei o que o curso de Pedagogia colaborou no dia a dia da B1. “Comentou que aprendeu a olhar as crianças, as políticas, de uma forma mais cuidadosa e com mais conhecimento, isso foi muito bom”.

C.O.: Observei que a ex-estudante, trazia em seu discurso um certo abatimento, por ter o curso superior em Pedagogia, mas não havia o reconhecimento por da parte da Direção e da Prefeitura para o exercício do cargo no Magistério.

A segunda conversa ocorreu com a ex-estudante e Atendente B2(Atendente 2), formada em Pedagogia pelo programa Parfor, também possui outra Graduação em Letras em 2010, recentemente fez concurso na rede público do Município de GP para o quadro do Magistério e pretende fazer a Faculdade de Direito nos próximos anos.

Perguntei como é o relacionamento dentro da escola com os professores: A B2 comentou “ que não há muito relacionamento, uma vez que as atividades são tidas como diferentes, apesar de estar dentro da escola e a criança ser um sujeito comum”.

Elen trabalha das 07h00 às 13h00. Destacou também que o maior “reconhecimento vem dos pais quando deixam seus filhos na escola, na entrada, ou na saída, nesse momento a uma conversa entre pais e atendentes”.

C.O.: No decorrer desta conversa, entrou na sala dos professores, um profissional com a denominação ATP – Assistente Técnico Pedagógica. Falou bom dia e saiu. Esse profissional não constava na relação de funcionários fornecida pela Diretora. Será necessário investigar esse novo sujeito nesta escola.

C.O.: Verifiquei que a B2 tem conhecimento em Educação e de suas políticas, argumenta com bastante propriedade suas insatisfações com relação às práticas de Magistério desta Prefeitura.

Perguntei se o curso de Pedagogia Parfor colaborou de algum modo no dia a dia de trabalho. Elen comentou: “Sim, apesar de já ter a Faculdade de Letras, o curso trouxe novos conhecimentos pedagógicos, claro que enquanto Atendente não é possível aplicar tudo, mas muitas brincadeiras e atividades foram introduzidas na rotina”.

A terceira conversa foi com a ex-estudante de Pedagogia Parfor B3 (Atendente 3), há 13 anos na Prefeitura, trabalha das 07h00 às 13h00, não dobra outro horário, atua no B1, pois tem o filho de 03 anos e a mãe como responsabilidades na parte da tarde.

Perguntei como é a rotina de trabalho. A B3 comentou: “A realidade da Educação é diferente entre prática e teoria, apesar de adorar o que faz, não tem o mesmo respeito que os professores, gosta da Educação Infantil, amo as crianças, mas não há reconhecimento, então fica parecendo um assistencialismo disfarçado de escola”.

A B3 comentou que: “É a favor do turno de 08 horas de trabalho, assim é possível um mesmo professor olhar, estar mais próximo do desenvolvimento da criança, mas é preciso ser melhor remunerado. O Atendente que trabalha em 2 horários, não presta um serviço de qualidade, fica muito cansado”.

Perguntei se participa de reuniões periódicas juntamente com Direção e Professores. B3 comentou que: “Só participa de reunião com a Diretoria, quando acontece alguma coisa com uma criança, reclamação de pais, fora isso seguimos o calendário imposto pela Seduc”.

A B3 comentou ainda que: “Até 2016 as prefeituras precisam promover as Atendentes para o quadro de Magistério para atender uma Lei Federal (*C.O.: ela não descreveu a qual Lei estava se referindo*). Hoje há uma falta muito grande de Atendentes na rede de GP, muitos fizeram concurso público para o Magistério, em outras cidades, e estão assumindo salas de

aula, com melhor remuneração, com isso o quadro de Atendentes está com menos funcionários, aqui mesmo na escola tem dia que a falta chega a 10 professores”.

IMAGENS DA ESCOLA “B”

Fotografia 5 - Escola “B”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 6 - Escola “B”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 7 - Escola "B".



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 8 - Escola "B".



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 9 - Escola "B".



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 10 - Escola "B".



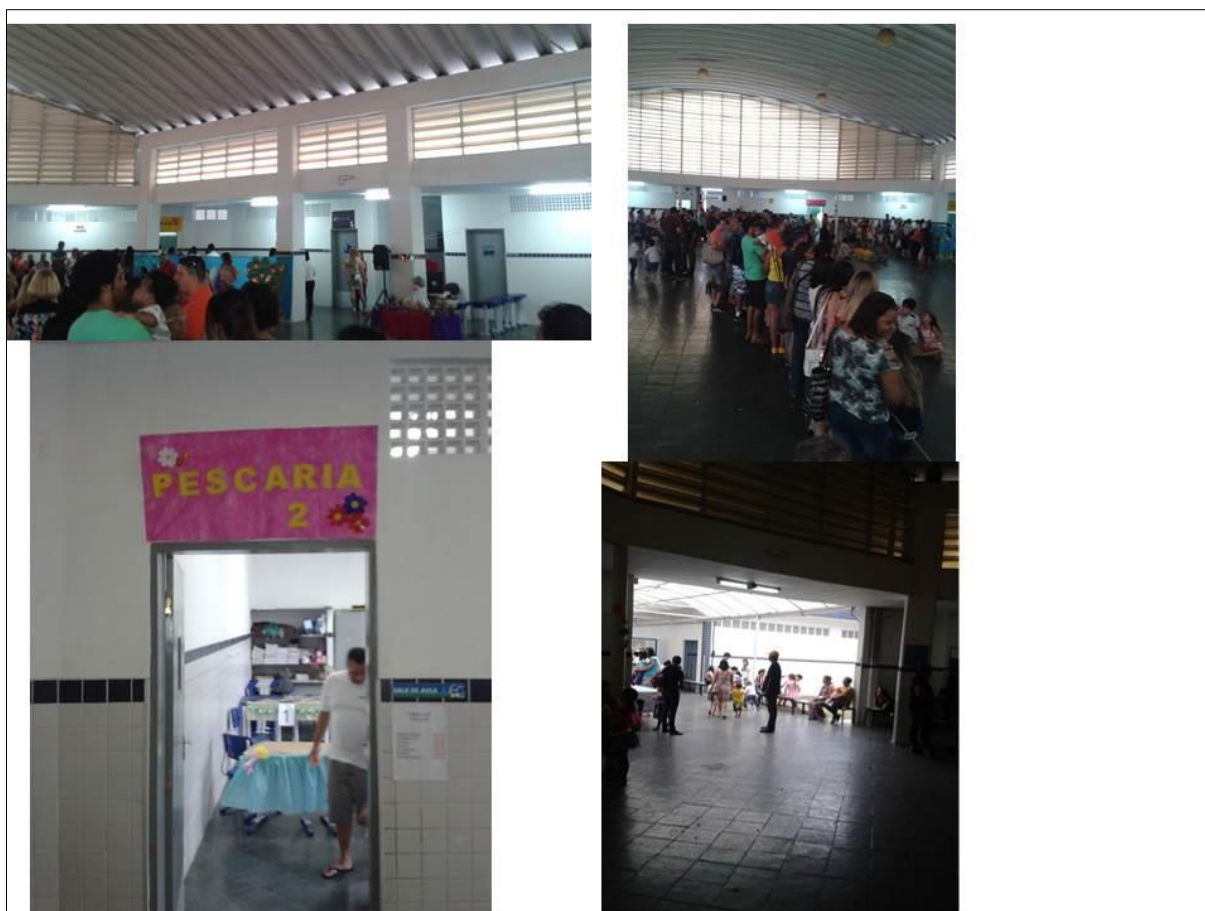
Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 11 - Escola "B".



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 12 - Escola "B" – Festa da Primavera.





Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

Fotografia 13 - Escola "B" – Festa da Primavera.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (imagens captadas quando da realização da pesquisa de campo).

APÊNDICE D – Questionário

 CAPES	PROJETO PARFOR/OBEDUC/CAPES O PARFOR E A EDUCAÇÃO INFANTIL QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS	 UNISANTOS <small>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</small>		
<p>Solicitamos sua colaboração, respondendo ao questionário elaborado para pesquisa a respeito do programa de formação emergencial de professores conhecido como PARFOR.</p> <p>Você não precisa se identificar. Basta indicar no quadro abaixo, seu cargo/função atual na escola em que está respondendo ao instrumento:</p>				
Município em que reside				
Faixa Etária (em anos)	<input type="checkbox"/> 21 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos	Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	
Cargo/função nesta escola	<input type="checkbox"/> Gestor(a) * <input type="checkbox"/> Professora <input type="checkbox"/> Atendente <input type="checkbox"/> Outro: Qual? _____ <small>* Diretor, Supervisor, Coordenador Pedagógico, Pedagogo Comunitário ou similares</small>	Escolaridade	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Educação Superior (graduação) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (especialização) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (mestrado ou doutorado)	
Tempo de serviço nesta escola (anos)		Tempo de serviço no magistério (anos)	Tempo de experiência docente na EI (anos)	
<p>Para cada afirmação, assinale sua posição com "X" no campo Escala, sendo que 4 significa que concorda totalmente com a afirmação e 1 significa que discorda totalmente.</p> <p>Ao final desse instrumento, há um espaço para comentários a respeito do questionário e seus itens.</p>				

Item	Descrição	4	3	2	1
1	Os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil				
2	As atendentes que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil				
3	A formação recebida pelas atendentes no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola				
4	A formação recebida pelas atendentes no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar suas relações com outros profissionais da escola no sentido de cooperação em iniciativas e participação na tomada de decisões que afetam o trabalho pedagógico				
5	A formação recebida pelas atendentes no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar seu relacionamento com as famílias das crianças				
6	As professoras que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação sobre Educação Infantil				
7	As atendentes que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação sobre Educação Infantil				
8	Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa				
9	Os profissionais da escola se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam				
10	Os professores, coordenadores pedagógicos e/ou gestores, sempre se reúnem para a discussão do planejamento, da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)				
11	Essas reuniões ocorrem semanalmente e/ou, no máximo, mensalmente				

12	As atendentes, coordenadores pedagógicos e/ou gestores, sempre se reúnem para a discussão do planejamento, da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)				
13	Essas reuniões ocorrem semanalmente e, no máximo, mensalmente				
14	Professores e coordenadores pedagógicos participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência				
15	As atendentes participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência				
16	Os Professores são remunerados pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado na escola sem a presença das crianças				
17	As atendentes são remuneradas pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado na escola sem a presença das crianças				
18	A instituição/escola possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas				
19	A instituição/escola possui um programa de formação continuada que possibilita que as atendentes planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas				
20	Essa formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de Educação Infantil				
21	Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais				
22	A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas				
23	Os gestores escolares (diretor, coordenador, orientador pedagógico ou outro gestor escolar) entendem a escola como espaço de formação para todos: profissionais e crianças que ali convivem				
24	Os professores entendem a escola como espaço de formação para todos os profissionais e crianças que ali convivem				
25	As atendentes entendem a escola como espaço de formação para todos os profissionais e crianças que ali convivem				
26	A escola dispõe da quantidade de professores de que realmente necessita				
27	A escola dispõe da quantidade de atendentes de que realmente necessita				
28	O número de funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola				
29	As atendentes dispõem de tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais (ex. ir ao banheiro, fazer um lanche)				
30	As professoras dispõem de tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais (ex. ir ao banheiro, fazer um lanche)				
31	A escola possui coordenadores pedagógicos ou equivalentes em número suficiente				
32	A direção e o(s) coordenador(es) pedagógico(s) têm tempo para se dedicar às questões pedagógicas				
33	As professoras são remuneradas de acordo com o piso salarial nacional do magistério				
34	As atendentes são remuneradas de acordo com o piso salarial nacional do magistério				
35	A instituição/escola conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais				
36	O trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de professores, gestores e funcionários				
37	O trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de atendentes				
38	Caso haja faltas de gestores, professores, atendentes e/ou funcionários que estejam prejudicando o trabalho, o problema é discutido coletivamente por toda a comunidade escolar, inclusive pais				
39	Os professores começam e terminam seu período de trabalho pontualmente				
40	As atendentes começam e terminam seu período de trabalho pontualmente				
41	Os demais profissionais da escola também cumprem sua jornada com pontualidade				
42	As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada				

43	Os professores da escola contam com um plano de carreira				
44	As atendentes da escola contam com um plano de carreira				
45	As atendentes ao se formarem em Pedagogia permanecem no mesmo cargo/função				
46	As atendentes após a formação em Pedagogia prestam concursos públicos para o Magistério				
47	Os dados sobre mudanças e substituições de profissionais a cada ano ou semestre são calculados e discutidos coletivamente, inclusive por representantes das crianças				
48	Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)				
49	As atendentes ao se formarem em Pedagogia percebem um tratamento de maior consideração por parte de seus pares e gestores				
	Espaço para comentários				

APÊNDICE E – Constituição de grupos de sujeitos

Quadro 19 - Grupos de sujeitos das escolas do Município de GP.

Amostra	Escola: (1) A ; (2) B	Município em que reside: (1) GP; (2)SV; (3) SANTOS	Faixa Etária (em anos): (1) 21 a 30 anos; (2) 31 a 40 anos; (3) 41 a 50 anos; (4) mais de 50 anos	Sexo: (1) Feminino; (2) Masculino	Cargo/função nesta escola: (2) Professora ; (3) Atendente; (4) Outro	Grupo
2	1	2	2	1	3	1
3	1	1	2	1	3	1
4	1	1	2	2	3	1
5	1	1	3	1	3	1
6	1	1	3	1	3	1
15	2	2	2	1	2	1
16	2	2	3	2	2	1
20	2	1	4	1	3	1
21	2	1	3	1	3	1
22	2	1	3	1	3	1
23	2	1	4	1	3	1
24	2	1	2	1	3	1
7	1	1	1	1	2	2
8	1	1	2	1	2	2
11	1	1	2	1	2	2
12	1	1	2	1	2	2
13	1	1	1	1	2	2
9	1	2	2	1	2	3
10	1	1	2	1	2	3
17	2	3	3	1	2	3
18	2	1	2	1	2	3
19	2	2	2	1	2	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: G1 – Grupo 1, intitulado Atendentes; G2 – Grupo 2, intitulado Professores Novos; G3 – Grupo 3, intitulado Professores Veteranos.

APÊNDICE F – Consolidação do questionário aplicado

Quadro 20 - Resultados Categoria x Itens x Sujeitos.

(continua)

			Atendentes	Professores Novos	Professores Veteranos
Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	1	Os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil	82%	100%	95%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	2	As atendentes que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil	80%	80%	60%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	3	A formação recebida pelas atendentes no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola	82%	20%	0%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	4	A formação recebida pelas atendentes no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar suas relações com outros profissionais da escola no sentido de cooperação em iniciativas e participação na tomada de decisões que afetam o trabalho pedagógico	75%	20%	0%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	5	A formação recebida pelas atendentes no Curso de Pedagogia Parfor ajudou a melhorar seu relacionamento com as famílias das crianças	77%	20%	0%
Formação: Habilitação (Formação Inicial)	6	As professoras que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação sobre Educação Infantil	61%	95%	70%
Formação: Formação Continuada	7	As atendentes que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação sobre Educação Infantil	63%	35%	25%
Formação: Formação Continuada	8	Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa	57%	100%	55%
Formação: Formação Continuada	9	Os profissionais da escola se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam	55%	65%	80%
Formação: Formação Continuada	10	Os professores, coordenadores pedagógicos e/ou gestores, sempre se reúnem para a discussão do planejamento, da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)	73%	100%	100%
Formação: Formação Continuada	11	Essas reuniões ocorrem semanalmente e/ou, no máximo, mensalmente	61%	100%	80%

(continuação)

			Atendentes	Professores Novos	Professores Veteranos
Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Formação Continuada	12	As atendentes, coordenadores pedagógicos e/ou gestores, sempre se reúnem para a discussão do planejamento, da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)	52%	80%	20%
Formação: Formação Continuada	13	Essas reuniões ocorrem semanalmente e, no máximo, mensalmente	41%	95%	40%
Formação: Formação Continuada	14	Professores e coordenadores pedagógicos participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência	45%	80%	20%
Formação: Formação Continuada	15	As atendentes participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência	32%	25%	0%
Formação: Formação Continuada	16	Os Professores são remunerados pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado na escola sem a presença das crianças	59%	95%	100%
Formação: Formação Continuada	17	As atendentes são remuneradas pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado na escola sem a presença das crianças	34%	20%	0%
Formação: Formação Continuada	18	A instituição/escola possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas	36%	95%	75%
Formação: Formação Continuada	19	A instituição/escola possui um programa de formação continuada que possibilita que as atendentes planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas	30%	15%	0%
Formação: Formação Continuada	20	Essa formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de Educação Infantil	32%	95%	60%
Formação: Formação Continuada	21	Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais	39%	100%	55%
Formação: Formação Continuada	22	A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas	39%	95%	40%
Formação: Formação Continuada	23	Os gestores escolares (diretor, coordenador, orientador pedagógico ou outro gestor escolar) entendem a escola como espaço de formação para todos: profissionais e crianças que ali convivem	64%	100%	75%

(continuação)

			Atendentes	Professores Novos	Professores Veteranos
Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Formação: Formação Continuada	24	Os professores entendem a escola como espaço de formação para todos os profissionais e crianças que ali convivem	70%	100%	100%
Formação: Formação Continuada	25	As atendentes entendem a escola como espaço de formação para todos os profissionais e crianças que ali convivem	79%	20%	0%
Formação: Formação Continuada	26	A escola dispõe da quantidade de professores de que realmente necessita	70%	75%	90%
Formação: Formação Continuada	27	A escola dispõe da quantidade de atendentes de que realmente necessita	63%	15%	15%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	28	O número de funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola	50%	70%	75%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	29	As atendentes dispõem de tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais (ex. ir ao banheiro, fazer um lanche)	48%	0%	0%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	30	As professoras dispõem de tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais (ex. ir ao banheiro, fazer um lanche)	41%	30%	25%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	31	A escola possui coordenadores pedagógicos ou equivalentes em número suficiente	82%	80%	95%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	32	A direção e o(s) coordenador(es) pedagógico(s) têm tempo para se dedicar às questões pedagógicas	70%	95%	80%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	33	As professoras são remuneradas de acordo com o piso salarial nacional do magistério	64%	90%	100%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	34	As atendentes são remuneradas de acordo com o piso salarial nacional do magistério	32%	0%	0%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	35	A instituição/escola conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais	45%	25%	35%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	36	O trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de professores, gestores e funcionários	57%	30%	45%
Cond.trabalho prof. escola: Suficiência da equipe escolar	37	O trabalho da escola jamais é prejudicado por falta de atendentes	46%	5%	15%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	38	Caso haja faltas de gestores, professores, atendentes e/ou funcionários que estejam prejudicando o trabalho, o problema é discutido coletivamente por toda a comunidade escolar, inclusive pais.	38%	35%	25%

(conclusão)

			Atendentes	Professores Novos	Professores Veteranos
Categoria	Item	Descrição	G1	G2	G3
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	39	Os professores começam e terminam seu período de trabalho pontualmente	77%	100%	90%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	40	As atendentes começam e terminam seu período de trabalho pontualmente	84%	0%	0%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	41	Os demais profissionais da escola também cumprem sua jornada com pontualidade	80%	75%	40%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	42	As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada	63%	100%	100%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	43	Os professores da escola contam com um plano de carreira	71%	100%	100%
Cond. trabalho prof. escola: Assiduidade da equipe escolar	44	As atendentes da escola contam com um plano de carreira	80%	0%	0%
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	45	As atendentes ao se formarem em Pedagogia permanecem no mesmo cargo/função	73%	0%	0%
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	46	As atendentes após a formação em Pedagogia prestam concursos públicos para o Magistério	68%	0%	0%
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	47	Os dados sobre mudanças e substituições de profissionais a cada ano ou semestre são calculados e discutidos coletivamente, inclusive por representantes das crianças	38%	80%	20%
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	48	Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)	30%	35%	45%
Cond. trabalho prof. escola: Estabilidade da equipe escolar	49	As atendentes ao se formarem em Pedagogia percebem um tratamento de maior consideração por parte de seus pares e gestores	39%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas respostas dadas ao questionário pelos sujeitos das escolas do Município de GP.

APÊNDICE G – A primeira entrevista

Pesquisador: O objetivo da entrevista é nós colhermos algumas percepções e opiniões, do gestor com relação à qualidade nos itens, formação de professor e condições de trabalho dos profissionais. Então Diretora, bom dia.

Gestora: Bom dia.

Pesquisador: Você autoriza essa nossa entrevista, a ser gravada?

Gestora: Autorizo.

Pesquisador: Muito obrigado. Então, vamos então à primeira questão. Baseado no questionário, nós percebemos algumas convergências, com relação às..., por exemplo, às três primeiras questões. Os professores que trabalham na escola têm habilitação necessária para exercer suas atividades em Educação Infantil. Percebemos uma concordância dos três grupos que fizeram parte do questionário. O que é que você percebe, com essa concordância?

Gestora: Todos tem a formação, inclusive é exigida do próprio concurso, a habilitação e a formação para poder lecionar na Educação Infantil.

Pesquisador: A questão seis também remete a uma possível concordância: As professoras que trabalham na escola têm oportunidades de atualizar e participar de cursos e ações de formação, sobre Educação Infantil. Verificamos haver uma concordância dos três grupos. Você como gestora, vê que isso acontece na prática?

Gestora: É, acontece. São oferecidos alguns cursos, inclusive alguns assuntos, são estudados no HTPI, que é online, com trabalhos de vídeos, de textos, reflexões. Realmente acontece, ou nos HTPCs, que são algumas reuniões, além dos cursos oferecidos que a própria administração mantém divulgando aos docentes.

Pesquisador: Na questão três, percebemos um ponto de divergência entre os grupos. A questão três diz o seguinte: A formação recebida pelas atendentes no curso de Pedagogia ajudou a melhorar o trabalho educativo que realizam na escola. Então, verifica-se um grande percentual de respondentes no grupo um, mas não no grupo dois e grupo três. Qual a sua opinião, com relação a essa divergência?

Gestora: Eu acredito que a grande participação do grupo um, seja devido aos próprios atendentes que fizeram essa capacitação, esse curso oferecido e eles perceberam melhor desempenho da própria função, assim, como os gestores que observam o desempenho. O grupo dois, já diminuiu e o grupo três zerou, acredito que por falta de informação do que foi desenvolvido, do que foi proposto, do que foi feito. Acredito que seja desconhecimento.

Pesquisador: E com base nessa informação que nós estamos compartilhando com você, você acredita ser possível alguma ação? E qual seria essa ação?

Gestora: Acredito que seria maior divulgação do que foi feito, ou do que está sendo feito. Que o gestor tem essa função de estar divulgando, de estar fazendo link com todos os setores da escola, da unidade, inclusive com a comunidade interna e externa. Acho que a divulgação e o conhecimento fazem a diferença na resposta dessa questão.

Pesquisador: Temos a questão 19, que é uma questão bem interessante. Percebemos uma divergência bem acentuada. Diz o seguinte: A instituição/escola, possui um programa de formação continuada que possibilite que as atendentes planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas. Então, percebe-se além de uma divergência entre os grupos, um percentual muito baixo com relação a esse item. Na sua opinião, o que você acredita que possa estar acontecendo aqui?

Gestora: No caso das atendentes, elas atendem à área administrativa. Então, algum percentual que tenha sido relevado aqui, é de autoavaliação, de desempenho próprio, da própria pessoa, do próprio profissional se avaliando dentro do programa que foi desenvolvido com eles. Por estarem num setor administrativo, alguns realmente desconhecem a prática que alguns exercem, mas é por conta e vontade própria. É porque a área administrativa restringe as atividades, mas alguns fazem sem menor constrangimento.

Pesquisador: Um penúltimo conjunto de convergências e divergências que nós encontramos, há convergências quando a relação é gestor e professor, mais uma divergência aqui na questão 25, com relação ao espaço de informação: Os professores, gestores e atendentes entendem que a escola, é um espaço de formação para todos os profissionais e crianças, que ali convivem? Então, verificamos haver uma convergência nos primeiros grupos, mas uma divergência depois, quando esse olhar é direcionado para questão 25, que é a tendente. Então, na sua opinião, enquanto gestora, o que pode estar acontecendo aqui?

Gestora: Essa parte que as atendentes atuam, seria, tipo a creche de crianças de zero a três anos, ainda é vista como um setor onde as crianças ficam para recreação. Isso, não só falando dos profissionais. Eu acredito que seja uma parte cultural, onde os pais também entendem que as crianças estão vindo só para brincar, onde não é feito nenhum trabalho direcionado, onde não há nenhuma estratégia, onde não há nenhum estímulo para que essa criança se desenvolva. Então, ainda há um olhar para área da Educação Infantil, de uma maneira geral, que a escolinha é só para brincar. Não existe todo um cuidado, não só dos atendentes, mas de ocupação no período de Educação Infantil – Infantil I, Infantil II. Eles têm mesmo todo um cuidado. A gente tem uma proposta, mas o olhar de uma maneira geral das

peças mais antigas, dos profissionais mais antigos e da cultura brasileira, ainda é que a Educação Infantil é somente creche para criança brincar, sem nenhum propósito de formação.

Pesquisador: Uma última questão. Levando em consideração esses questionários, o trabalho que nós estamos fazendo aqui, de uma forma conjunta com a universidade e mais a sua experiência, você acredita que esse programa que foi implementado pelo governo, há condições de ser continuado, e de ser progressivo na escola?

Gestora: Eu acredito que todo programa é válido. Todos os cursos, todas as formações. Professor precisa disso, o educador de uma maneira geral, tanto o professor como os educadores de apoio, precisam desse estímulo. Precisam aprender, precisam buscar. Nunca é demais, a informação está mudando constantemente, existem várias linhas, vários pensamentos, vários setores. A educação é um moleque muito grande e quanto mais cursos, quanto mais capacitações, quanto mais formações, tudo acrescenta para o educador, nem que seja para ele poder ter respaldo, para um dia ele poder criticar ou (há) algum trabalho. Ele precisa de conhecimento, porque a gente não sai pronto.

Pesquisador: Muito obrigado pela sua entrevista. Com certeza vai ajudar bastante nosso trabalho, aqui nesse relatório final da dissertação.

Gestora: Eu espero ter ajudado bastante, pode contar comigo sempre que precisar.

APÊNDICE H – A segunda entrevista

Pesquisador: Bom dia.

Gestora: Bom dia.

Pesquisador: Você autoriza essa gravação?

Gestora: Sim.

Pesquisador: O objetivo da gravação é nós estarmos registrando as percepções, as orientações e as visões/olhares do gestor, a partir do questionário que foi aplicado sobre qualidade, com dois itens. Formação de professor e condições de trabalho local onde eles atuam. Verificamos no questionário alguns grupos que convergem em algumas questões, algumas afirmações. Por exemplo, as questões 1 e 2: Os professores que trabalham na escola, tem habilitação necessária para exercer suas atividades na Educação Infantil, apresentam convergências. O que você percebe com relação a essa convergência?

Gestora: Não, todos os professores, realmente tem essa habilitação porque é necessário. Até no processo de classificação, tudo, já se pede isso, habilitação em Educação Infantil. Então ele tem que ter. Então ele já entra com essa habilitação. Então, realmente todos eles, têm a formação necessária para estar ministrando aula.

Pesquisador: Temos uma divergência na questão três, a qual trata da formação recebida pelas atendentes no curso de pedagogia, ok? A que você acredita haver essa divergência dos grupos?

Gestora: Porque é assim... algumas realmente utilizaram esses cursos de pedagogia para melhorar o trabalho dela dentro da escola. Outras, realmente só fizeram uso do diploma. Não que exerçam aquilo que aprenderam. Então é assim, algumas utilizam, procuram realmente melhorar o trabalho, devido a faculdade, devido o curso e outras infelizmente, não. Então, isso fica muito evidente, na prática diária delas dentro da escola.

Pesquisador: Nas questões 18 e 19: A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras, os atendentes, planejem, avaliem seus registros e reorientem suas práticas, nós vemos uma convergência e também uma divergência. Então, A que você acredita essa divergência entre os grupos?

Gestora: Porque na verdade, o professor, realmente ele tem esse tempo, de planejar, de avaliar, de ter essa formação continuada. Ele tem mais possibilidades de fazer isso, contrário do atendente. Hoje, ainda falta essa formação continuada para eles, esse estudo, esse momento de eles planejarem, de eles terem o momento deles para estudar. Ainda não temos isso, estamos lutando. A escola vai fazer um projeto para o ano que vem para ter esse horário para

eles, grupos de estar estudando alguns assuntos que são necessários dentro da escola, mas é assim... o professor realmente, ele tem. Já o atendente, não.

Pesquisador: Nas questões 48 e 49: Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe, de forma confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado por espaço das crianças? Você enquanto gestora, olhando essa quantidade de percentual dos grupos, a que você entende dessas respostas baixas de concordância, na afirmativa?

Gestora: Que realmente, na escola hoje, não temos esse espaço. A demanda de criança está aumentando, os espaços que a escola tem está para se alocar essa demanda, então a escola está crescendo e a gente está perdendo nossos espaços. Então realmente um espaço para eles, de estudo, de sentar ali, separá-lo das crianças, não temos hoje. Então, a gente utiliza a sala de aula, normalmente é utilizado pelas crianças. A gente tenta usar os espaços que são próprias das crianças, porque próprio nosso, a gente não tem mesmo. A escola não tem espaço. A gente está lutando para isso, mas demanda verba, demanda realmente local para estar aumento a escola e não temos mais. E nisso dificulta também, porque a gente não tem espaço para nós. Vamos fazer reunião aonde? Vamos nos reunir aonde? Vamos...? Não. Não temos. Esse espaço realmente... é por isso que a porcentagem está tão baixa aí, porque realmente, a gente não tem. É uma falta que eu, como gestora, também sinto. Precisava, mas não tem.

Pesquisador: Com relação ao programa Parfor, que alguns profissionais dessa escola realizaram, eles fizeram o curso, e trouxeram o conhecimento para cá. Você percebe que esse conhecimento adquirido, está sendo colocado no dia a dia? Está trazendo benefícios para a escola? Como é que você vê essa relação do curso versus o dia a dia?

Gestora: Eu acho que o curso foi muito importante para as pessoas que fizeram, e foi nítido, assim a melhora na prática de algumas, da maioria, diria eu, que fizeram o curso aqui pela escola, elas conseguem aplicar no dia a dia, por mais que elas não sejam professoras, ainda dentro da unidade escolar, mas ela aplica muita coisa. Elas já conseguem olhar a situação de um outro jeito. Elas conseguem analisar o que está acontecendo, perceber certas coisas, pelo conhecimento. Então, assim, elas me falam muito. “olha, isso aqui eu vi lá no curso. Mostrou muito lá no curso, foi falado uma dificuldade da criança”. Outras, a minoria, diria eu, infelizmente não utilizam. Eu percebi que realmente a proposta era ter um diploma, somente isso, infelizmente. Porque o curso assim pude notar através delas mesmas, na prática pedagógica delas, que houve uma melhora muito grande. O curso deveria ser estendido para as outras que não tem, ou não tiveram a possibilidade de fazer, não sei se é possível. Mas assim o curso melhorou bastante a prática delas. Dentro da escola é nítido, isso.

Pesquisador: Agradecemos a sua participação.

Gestora: Precisando, estamos aqui.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)
– UNISANTOS – 2010-2015

Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o(a) pesquisador(a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante	Data
1			
2			
3			
4			
5			

ANEXO A – Lei Complementar Municipal, de 17 de junho de 2013

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES DE NATUREZA ESTATUTÁRIA E FINAIS

Art. 51. Os ocupantes dos cargos de Atendente de Educação I e II, previstos no Anexo “E” desta Lei Complementar, desde que possuam formação em magistério, farão “jus” a um adicional pecuniário mensal equivalente a 50 % (cinquenta por cento) do vencimento base.

§ 1º. O valor do adicional pecuniário estabelecido neste artigo será incorporado ao vencimento base do servidor para todos os efeitos legais.

§ 2º. Em decorrência da previsão contida no “caput” e no parágrafo primeiro deste artigo, fica instituída a seguinte classificação:

I - Atendente de Educação I – servidores que não possuem formação em magistério;

II - Atendente de Educação II – servidores que possuem formação em magistério.

ANEXO B – Anexo único da Lei Complementar Municipal, de 20 de outubro de 2008**ATENDENTE DE EDUCAÇÃO I**

- I – responsabilizar-se pelos alunos das Unidades Escolares Municipais;
- II – atender individualmente o aluno na sua higiene pessoal sempre que necessário e nos horários estabelecidos;
- III – responsabilizar-se pela limpeza e higiene, comunicando a Direção qualquer desatenção às normas de limpeza e desinfecção dos berçários;
- IV – dar refeições aos alunos que não comem sozinhos e acompanhar as refeições das demais;
- V – comparecer às reuniões sempre que solicitado;
- VI – atender aos pedidos da Administração quando necessário;
- VII – responsabilizar-se pelos alunos, nos horários de entrada e saída, zelando pela segurança e bem estar;
- VIII – observar condições físicas do aluno diariamente, na entrada e saída do período, buscando o maior número de informações sobre a sua saúde;
- IX – responsabilizar-se na hora do repouso dos alunos, providenciando colchonetes, lençóis, arrumando e higienizando esse material após o uso;
- X – trocar fralda, dar banho, vestir (roupas e calçados), pentear e zelar pela higiene do aluno carinhosamente, empregando a voz com suavidade;
- XI - administrar papinhas e/ou alimentos sólidos, rigorosamente dentro dos horários estabelecidos pela Unidade Escolar e sob orientação da Nutricionista;
- XII – estar atenta às alterações de comportamento do aluno e comunicar à Direção suas observações;
- XIII – administrar medicação somente acompanhada de receituário, quando autorizado, obedecendo à dosagem e os horários específicos;
- XIV – responsabilizar-se pelo acompanhamento e organização de atividades, pertinentes ao agrupamento de aluno, em conjunto com o professor e na sua ausência;
- XV – responsabilizar-se pelos utensílios e equipamentos dos alunos;
- XVI – auxiliar na organização das mochilas;
- XVII – acompanhar e orientar o uso do sanitário;
- XVIII – acompanhar os alunos no transporte escolar municipal;

XIX – conduzir as crianças dos berçários I e II para tomar sol diariamente, levando-se em consideração o tempo adequado para cada faixa etária;

XX – efetuar a higienização e desinfecção dos brinquedos diariamente, após o uso;

XXI – desenvolver atividades de estimulação com as crianças de Berçário I e II, em qualquer momento que esteja em contato;

XXII – providenciar e zelar pela higienização e esterilização de mamadeiras e chupetas.

ATENDENTE DE EDUCAÇÃO II

I – responsabilizar-se pelos alunos das Unidades Escolares Municipais;

II – atender individualmente o aluno na sua higiene pessoal sempre que necessário e nos horários estabelecidos;

III – responsabilizar-se pela limpeza e higiene, comunicando a Direção qualquer desatenção as normas de limpeza e desinfecção dos berçários;

IV – dar refeições aos alunos que não comem sozinhos e acompanhar as refeições das demais;

V – comparecer às reuniões sempre que solicitado;

VI – atender aos pedidos da Administração quando necessário;

VII – responsabilizar-se pelos alunos, nos horários de entrada e saída, zelando pela segurança e bem estar;

VIII – observar condições físicas do aluno diariamente, na entrada e saída do período, buscando o maior número de informações sobre a sua saúde;

IX – responsabilizar-se na hora do repouso dos alunos, providenciando colchonetes, lençóis, arrumando e higienizando esse material após o uso;

X – trocar fralda, dar banho, vestir (roupas e calçados), pentear e zelar pela higiene do aluno carinhosamente, empregando a voz com suavidade;

XI - administrar papinhas e/ou alimentos sólidos, rigorosamente dentro dos horários estabelecidos pela Unidade Escolar e sob orientação da Nutricionista;

XII – estar atenta às alterações de comportamento do aluno e comunicar à Direção suas observações;

XIII – administrar medicação somente acompanhada de receituário, quando autorizado, obedecendo a dosagem e os horários específicos;

XIV – responsabilizar-se pelo acompanhamento e organização de atividades, pertinentes ao agrupamento de aluno, em conjunto com o professor e na sua ausência;

- XV – responsabilizar-se pelos utensílios e equipamentos dos alunos;
- XVI – auxiliar na organização das mochilas;
- XVII – acompanhar e orientar o uso do sanitário;
- XVIII – acompanhar os alunos no transporte escolar municipal;
- XIX – conduzir as crianças dos berçários I e II para tomar sol diariamente, levando-se em consideração o tempo adequado para cada faixa etária;
- XX – efetuar a higienização e desinfecção dos brinquedos diariamente, após o uso;
- XXI – desenvolver atividades de estimulação com as crianças de Berçário I e II, em qualquer momento que esteja em contato;
- XXII – providenciar e zelar pela higienização e esterilização de mamadeiras e chupetas;
- XXIII – planejar e desenvolver atividades de recreação com as crianças;
- XXIV – estabelecer como prioridade do seu trabalho o desenvolvimento da individuação, da auto-estima e da segurança emocional da criança;
- XXV – oferecer satisfação às necessidades básicas afetivas e intelectuais da criança;
- XXVI – estimular a comunicação da criança nas suas mais diversas manifestações: corporal, musical, plástica e verbal;
- XXVII – responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades de recreação;
- XXVIII – dirigir as atividades de recreação das crianças.

ANEXO C – Lei Complementar Municipal, de 27 junho de 2011

Dispõe sobre o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências

Faz saber que a Câmara Municipal, em sua Segunda Sessão Extraordinária, realizada em 22 de junho de 2011, aprovou e eu promulgo a seguinte Lei Complementar:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. Esta Lei Complementar dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de GP e a instituição, implantação e gestão do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

Art. 2º. Para efeito desta Lei Complementar, entende-se por:

I – rede municipal de ensino - o conjunto de instituições e órgãos que realizam atividades de educação sob a coordenação da Secretaria Municipal da Educação;

II – magistério público municipal - o conjunto de profissionais da educação, titulares dos cargos de Professor Recreacionista, Professor Substituto, Professor I, Professor II e Professor III, do ensino público municipal;

III – professor - o titular de cargo de Professor Recreacionista, Professor Substituto, Professor I, Professor II e Professor III, da Carreira do Magistério Público Municipal, com funções de docência;

IV – especialista em educação - o titular de cargo de Professor Recreacionista, Professor Substituto, Professor I, Professor II e Professor III, da Carreira do Magistério Público Municipal, atendendo os requisitos de acordo com o artigo 10 desta Lei Complementar, com ações de suporte pedagógico direto à docência, designado para exercício nas funções gratificadas de administração escolar, supervisão escolar, assessoria técnica pedagógica e pedagogia comunitária.

Art. 3º. Para os efeitos desta Lei Complementar, servidor é a pessoa legalmente investida em cargo do Quadro do Magistério Público Municipal.

Art. 4º. Os cargos públicos de Magistério Municipal são de carreira e isolados.

§ 1º. São de carreira os que se integram em classes e correspondem à mesma natureza de trabalho e isolados aqueles que não integram as classes instituídas na presente Lei Complementar e correspondem a determinadas funções.

§ 2º. Os de carreira são de provimento efetivo e os isolados poderão ser providos mediante concurso publico ou em comissão, nos termos da legislação que os instituírem.

§ 3º. Os vencimentos dos cargos públicos correspondem a referências ou símbolos fixados em Lei Complementar.

CAPÍTULO II DO QUADRO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO

SEÇÃO I DA COMPOSIÇÃO

Art. 5º. O Quadro do Magistério Público Municipal é constituído de classes integradas por cargos de provimento efetivo e funções gratificadas, da seguinte forma:

I – classe de Docentes

- a) - professor recreacionista;
- b) - professor substituto;
- c) - professor I;
- d) - professor II;
- e) - professor III;

II – classe de Especialistas em Educação:

- a) - assistente de diretor de unidade escolar;
- b) - diretor de Unidade Escolar;
- c) - assistente técnico pedagógico;
- d) - supervisor de unidade escolar;
- e) - pedagogo comunitário.

III – Extra Quadro:

- a) - pedagogo.

SEÇÃO II DO CAMPO DE ATUAÇÃO

Art. 6º. Os ocupantes de cargos da classe de docentes deverão atuar na modalidade de ensino, da forma como segue:

I – professor Recreacionista, em Recreação;

II – professor Substituto, Professor I e Professor II, em classes de Educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular e no da Educação de Jovens e Adultos;

III – professor III, em classes dos anos finais do Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial;

IV – o Professor III na área de Educação Física em classes de Educação infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

§ 1º. A Secretaria de Educação mediante a realização de projetos pedagógicos estabelecerá a atuação do Professor III, habilitado nas áreas específicas, para atuar em classes de Educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º. No caso de supressão de classes/aulas, os professores exercerão a docência de outras disciplinas, para qual estejam legalmente habilitados, ressalvado o disposto nos §§3º e 4º do art. 26.

CAPÍTULO III DO PROVIMENTO

Art. 7º. Para provimento dos cargos efetivos do Quadro do Magistério Público Municipal serão rigorosamente observados os requisitos básicos e os específicos estabelecidos legalmente, sob pena de ser o ato de nomeação considerado nulo de pleno direito, além da responsabilização de quem lhe der causa.

SEÇÃO I DAS EXIGÊNCIAS DE HABILITAÇÃO

Art. 8º. Para provimento de cargos do Quadro do Magistério Municipal serão exigidas as seguintes habilitações:

I – professor Recreacionista, Professor Substituto e Professor I: licenciatura plena em pedagogia e magistério em nível médio com habilitação em Educação infantil ou licenciatura plena em pedagogia com especialização em Educação infantil ou Curso de Licenciatura para Formação de Professores de Educação infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais;

II – professor III: nível superior, em curso de licenciatura plena com habilitação específica na área de atuação, nos termos legais.

Parágrafo Único: É admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil, formação acadêmica de nível médio ou curso de Magistério na modalidade Normal, para ocupantes de cargos efetivos de Professor Recreacionista do Quadro do Magistério Público Municipal, em ato ocorrido anteriormente à vigência desta lei.

SEÇÃO II DO CONCURSO DE INGRESSO

Art. 9º. O ingresso na carreira do Magistério Público Municipal para provimento da classe de docente ocorrerá por nomeação, exclusivamente após habilitação em concurso público de provas e títulos.

Art. 10. Os concursos de ingresso reger-se-ão por instruções especiais publicadas em Edital as quais estabelecerão:

I – a modalidade do concurso;

II – as condições para o provimento do cargo;

III – o tipo e conteúdo das provas e a natureza dos títulos;

IV – os critérios de aprovação/desempate e classificação;

V – o prazo de validade do concurso;

VI – valor da prova;

VII – valor dos títulos.

CAPÍTULO X DA JORNADA DE TRABALHO

SEÇÃO I MODALIDADES

Art. 30. O quadro do Magistério Municipal tem as seguintes jornadas de trabalho: **(VERIFICAR NOVA REDAÇÃO DADA PELO ART. 1º DA LEI COMPLEMENTAR N.º 612, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011)**

I – professor Recreacionista de 25 (vinte e cinco) horas semanais;

II – professor Substituto de 25 (vinte e cinco) horas semanais;

III – professor I de 20 (vinte) horas semanais;

IV – professor II de 20 (vinte) horas semanais;

V – professor III de 20 (vinte) horas/aula semanais;

VI – especialistas da Educação de 40 (quarenta) horas semanais.

Parágrafo único. A hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos, e quando houver revezamento das turmas/classes 50 (cinquenta) minutos que serão dedicados à tarefa de ministrar aula e 10 (dez) minutos para mudança do Professor da sala de aula.

Art. 31. A jornada mensal é produto da jornada semanal do docente multiplicada por 5 (cinco).

SEÇÃO II

DA HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (H.T.P.C.)

Art. 32. Hora de trabalho pedagógico coletivo é o período remunerado destinado às reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional e atendimento de alunos e pais cumpridos na Unidade Escolar ou em local determinado pela Secretaria de Educação. **(VERIFICAR NOVA REDAÇÃO DADA PELO ART. 1º DA LEI COMPLEMENTAR N.º 612, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011)**

Art. 33. Os docentes em regência de classe/aulas em Unidade Escolar de Educação Básica, além da remuneração estabelecida pelo cumprimento da jornada de trabalho prevista no artigo 30, farão “jus” à Hora de Trabalho Pedagógico remunerada, conforme a seguir estabelecido: **(VERIFICAR NOVA REDAÇÃO DADA PELO ART. 1º DA LEI COMPLEMENTAR N.º 612, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011)**

I – professor Recreacionista, Professor Substituto, Professor I e Professor II: 2 horas semanais;

II – professor III: de acordo com Anexo I.

Parágrafo Único. As atividades da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo poderão ter duração superior à prevista nos incisos do “caput” deste artigo, aspecto este que não autoriza novos pagamentos, inclusive da gratificação de serviços extraordinários.

Art. 34. A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo será regulamentada em Decreto específico. **(VERIFICAR NOVA REDAÇÃO DADA PELO ART. 1º DA LEI COMPLEMENTAR N.º 612, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011)**

SEÇÃO III DA HORA ATIVIDADE LIVRE (H.A.L.)

Art. 35. A hora atividade livre é o tempo remunerado destinado à preparação de aulas e as atividades existentes ao processo avaliatório do aluno, a qual deve ser cumprida em hora e local de livre escolha dos integrantes da classe de docentes. **(VERIFICAR NOVA REDAÇÃO DADA PELO ART. 1º DA LEI COMPLEMENTAR N.º 612, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011)**

[...]

Art. 53. Além dos previstos em outras normas, são direitos dos integrantes do Quadro do Magistério:

- I – ter ao seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e ampliação de seus conhecimentos;
- II – ter a possibilidade de frequentar cursos de formação, atualização de seus conhecimentos e especialização profissional, mediante autorização prévia do titular da Secretaria Municipal de Educação;
- III – dispor, no ambiente de trabalho, de instalação e material técnico-pedagógico suficiente e adequado para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções, bem como a garantia do modelo pedagógico, quanto ao número de alunos em classes;
- IV – receber vencimentos de acordo com o piso salarial do Magistério;
- V – receber remuneração de acordo com o estabelecido no plano de carreira e as normas do Estatuto do Servidor Público Municipal e do Magistério Público Municipal;

- VI – receber auxílio para a publicação de trabalho e livros didáticos ou técnicos - científicos, quando solicitado e aprovado pela Administração;
- VII – receber, através dos serviços especializados de educação, assistência ao exercício profissional;
- VIII – participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e das deliberações afetos ao processo educacional;
- IX – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;
- X – representar e oferecer sugestões a autoridades superiores sobre deliberação que afete a vida, as atividades da Unidade Escolar e a eficiência do processo educativo.

SEÇÃO IV DOS DEVERES

Art. 54. O integrante do Quadro do Magistério tem o dever de considerar a relevância social de suas atribuições, mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá: **(VERIFICAR NOVA REDAÇÃO DADA PELO ART. 2º DA LEI COMPLEMENTAR N.º 612, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011)**

- I – empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno utilizando mecanismos que acompanhem o processo científico da educação;
- II – participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções;
- III – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, ministrando aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente dos períodos destinados à hora de trabalho pedagógico coletivo;
- IV – executar suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;
- V – manter atualizados os documentos oficiais relacionados à vida escolar do aluno e disponibilizá-los para o órgão competente.
- VI – manter espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade geral;
- VII – incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre os educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando a construção de uma sociedade democrática;
- VIII – assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;
- IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado bem como da frequência de seus alunos;

- X – comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na sua área de atuação ou às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;
- XI – fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos junto aos órgãos da Administração;
- XII – considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar e as diretrizes da política educacional municipal na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- XIII – participar do Conselho de Escola e outros órgãos colegiados;
- XIV – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;
- XV – preservar as finalidades na educação nacional inspiradas nos princípios de liberdade com responsabilidade e nos ideais de solidariedade humana;
- XVI – contribuir por sua ação permanente, bem como através de sugestões, para o contínuo aperfeiçoamento do ensino municipal;
- XVII – cumprir as ordens superiores, representando quando forem manifestamente ilegais;
- XVIII – guardar sigilo sobre os assuntos da Administração;
- XIX – manter sempre atualizada sua declaração de família, de residência, de domicílio e de acúmulo de cargos;
- XX – zelar pela economia do material do Município e pela conservação do que for confinado à sua guarda ou utilização;
- XXI – apresentar-se convenientemente trajado em serviço, ou com o uniforme determinado, quando for o caso;
- XXII – estar em dia com as leis, regulamentos, regimentos, instruções e ordens de serviço que digam respeito às funções;
- XXIII – proceder pública e particularmente, de forma que dignifique a função pública.

SEÇÃO II

DA ESTRUTURA DA CARREIRA

Art. 69. A Carreira do Magistério Público Municipal é integrada pelos cargos de provimento efetivo de Professor Recreacionista, Professor Substituto, Professor I, Professor II e Professor III, sendo estes estruturados na classe de Docentes.

§ 1º. Cargo do Magistério é o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do magistério;

§ 2º. Classe é o agrupamento de cargos genericamente semelhantes em que se estrutura a Carreira.

§ 3º. Carreira é o agrupamento de classes da mesma profissão ou atividade para acesso privativo dos titulares dos cargos que a integram.

SEÇÃO III DAS FAIXAS E DOS NÍVEIS

Art. 70. As Faixas constituem a linha de Promoção Horizontal da carreira do titular de cargo de professor e são designadas pelas letras de A a G conforme Anexo II da presente Lei Complementar, havendo um interstício de 5 (cinco) anos entre as promoções de uma faixa para outra.

Art. 71. Os Níveis constituem a linha de Promoção Vertical, e referem-se à habilitação do titular do cargo de professor:

I – Nível Médio: em curso de magistério na modalidade normal;

II – Nível Superior: em curso de licenciatura plena ou outra graduação correspondente à área específica do conhecimento no currículo, com formação pedagógica, conforme a legislação em vigor;

III – Nível Pós-graduação em curso “lato sensu” em área específica ou correlata à habilitação exigida para o cargo do qual o professor é titular, com o mínimo de 360 horas, conforme a legislação em vigor;

IV – Nível Pós-graduação em cursos “stricto sensu” – mestrado, em área específica ou correlata à habilitação exigida para o cargo do qual o professor é titular, conforme a legislação em vigor;

V – Nível Pós-graduação em cursos stricto sensu – Doutorado, em área específica ou correlata à habilitação exigida para o cargo do qual o professor é titular, conforme a legislação em vigor.

Parágrafo Único: A mudança de nível acontecerá em janeiro de cada ano mediante apresentação do requerimento da parte do interessado ao órgão responsável, anexado ao título na nova habilitação, até dia 30 do mês de junho do ano anterior, para fins de inserção na proposta orçamentária do exercício subsequente.

Art. 72. O processo necessário para o levantamento e definição dos servidores que fazem jus às promoções vertical e horizontal dar-se-á uma vez ao ano, em mês a ser fixado em regulamentação específica.

ANEXO D – Sistemas de Apoio à Decisão (SADs): Apostila elaborada pelo Professor Mestre José Fontebasso Neto (2011)

(Material elaborado pelo Professor Mestre José Fonebasso Neto (2011), para uso nas aulas de Engenharia de Produção)

Sistemas de Apoio à Decisão (SADs) utilizam diversos modelos matemáticos para elaborar cenários que permitam ao decisor escolher alternativas respaldado por algum critério quantitativo.

Os modelos matemáticos empregados nos SADs tratam três grandes grupos de problemas:

- **Predição:** usar informações existentes sobre eventos que ocorreram para estimar informações sobre estes eventos no futuro.

Respondem a perguntas como: considere o valor de fechamento diário de uma ação na bolsa de valores nos últimos 3 meses. Amanhã esta ação fechará o pregão em alta ou em baixa?

- **Segmentação:** usar informações existentes sobre objetos de interesse e criar grupos destes objetos conforme sua similaridade, tais grupos devem ser homogêneos internamente e heterogêneos externamente. Resolvem problemas como: sabe-se o que os clientes compraram no último ano, quanto gastaram, a forma de pagamento e se pagaram com atraso, ou se não pagaram. Como separar os clientes em grupos conforme seu comportamento de consumo e de pagamento para minimizar a inadimplência?

- **Classificação:** usar as informações existentes sobre objetos de interesse devidamente segmentados em grupos homogêneos para deduzir regras de classificação que permitam o tratamento de novos objetos. São aplicados a situações como: em um serviço de assistência técnica, os tipos de defeitos e suas características são conhecidos e catalogados. Como montar um questionário eficiente para que o telemarketing encaminhe o defeito corretamente ao setor de manutenção competente?

Entre os grupos de problemas, aqueles relacionados à segmentação de conjuntos de objetos são os mais interessantes, pois produzem soluções que sempre ampliam a visão sobre o problema, revelando informações que não eram percebidas e permitindo a criação de critérios uniformes de avaliação e tomada de decisão.

Em qualquer sistema de informações os objetos de estudo: clientes, defeitos, produtos, faturas, são representados por conjuntos de dados, que permitem a organização na forma de uma tabela.

A título de exemplo, considere os dados sobre automóveis americanos da década de 70 mostrados na tabela 1, onde cada coluna mostra uma das informações sobre um automóvel e cada linha é composta pelas informações que caracterizam um dos automóveis.

Há dois tipos básicos de dados na tabela 1: dados numéricos (por exemplo: mpg e hp) e dados categóricos (por exemplo: cyl e vs). Tais tipos básicos são encontrados em qualquer tabela com dados sobre objetos de estudo, quaisquer que sejam.

O tipo mais simples de dado é o dado categórico. Trata-se de uma informação que apenas define uma característica dos objetos e não permite qualquer forma de ordenação ou hierarquia. Os exemplos mais comuns de dados categóricos são as características organolépticas (cores, sons, sabores, texturas), pois indicam diferenças entre os objetos, mas não admitem qualquer forma de hierarquia.

Outros exemplos são: raça, profissão, marcas...

Por não admitir hierarquia e conseqüentemente algum tipo de ordenação, dados categóricos não possuem medida de distância entre elementos, nem medida de tendência central, mas permitem contagens, assim é possível estabelecer uma MODA para os dados, ou seja verificar qual categoria possui maior quantidade de ocorrências (maior frequência).

Na tabela 1, as modas para as variáveis “am” e “gear” são respectivamente 0 com 19 ocorrências e 3 com 15 ocorrências.

Outro tipo de dado categórico é aquele que admite hierarquia, são dados categóricos hierárquicos, ou simplesmente dados hierárquicos. Neste tipo de dado é possível estabelecer algum tipo de ordenação, ou ranking, mas não é possível estabelecer uma medida de distância uniforme entre os objetos.

Exemplos de dados hierárquicos são os organogramas, rankings de competições, listas de prioridades, em todos estes exemplos existe uma ordem, ou seja, sabe-se quem é o primeiro objeto, o segundo, o terceiro, ... o último objeto, contudo, as diferenças entre primeiro e segundo, segundo e terceiro, ..., penúltimo e último objetos não são uniformes e variam conforme o critério de ordenação do ranking.

A falta de uniformidade das diferenças entre os objetos não permite que se faça operações aritméticas com o valor do ranking, mas a ordenação permite que se determine o valor do ranking e do objeto que está em uma determinada posição, assim é possível estabelecer a MEDIANA para os dados, ou seja, identificar qual objeto possui o valor que

divide o conjunto de objetos em duas partes com o mesmo número de elementos, mais ou menos 1. Conseqüentemente, é possível estabelecer qualquer QUARTIL que separe uma fração determinada do total de objetos.

O processo de identificação dos quartis consiste em: ordenar os dados conforme algum critério (critério de ranking); identificar a fração acumulada da posição de cada objeto no ranking, definida pela relação fração do objeto = posição do objeto total de objetos ou $f_i = \frac{o_i}{n}$ onde f_i é a fração acumulada da posição do objeto, o_i é a ordem do objeto no ranking e n é a quantidade de objetos no ranking.

- identificar qual objeto possui a fração que identifica o quartil desejado.

A tabela 2 mostra a identificação e dos quartil e da mediana para a variável “cyl”, com dados da tabela 1.

É importante observar que qualquer objeto com a variável cyl valendo 4 poderia ser o 1o. quartil, do mesmo modo, qualquer objeto com a variável cyl valendo 6 poderia ser a mediana e, do mesmo modo, o 3o. quartil fica caracterizado por qualquer objeto do conjunto com variável cyl valendo 8, a menos que o critério de ordenação dos objetos restrinja esta condição.

Dados do tipo numérico são mais completos que dados hierárquicos porque, além de permitirem a mediana separa o conjunto de objetos em duas partes com a mesma quantidade de objetos, mais ou menos 1 objeto.

O primeiro quartil separa a metade inicial do conjunto de objetos em duas partes com a mesma quantidade de objetos, mais ou menos 1 objeto.

O terceiro quartil separa a metade final do conjunto de objetos em duas partes com a mesma quantidade de objetos, mais ou menos 1 objeto. O estabelecimento de uma relação de ordem, as distâncias entre objetos consecutivos são sempre constantes, o que permite fazer operações aritméticas com as ordens e valores dos objetos no conjunto.

O tipo mais simples de dado numérico é o dado numérico discreto, cuja característica principal é assumir apenas determinados valores dentro de uma faixa de valores. Geralmente estão associados a contagens.

Exemplos de dados numéricos discretos são quantidades de peças produzidas por uma máquina em um turno de trabalho, quantidade de pessoas que atravessa uma porta giratória em um banco durante um dia útil, quantidade de automóveis que cruza uma avenida durante o tempo do semáforo. O outro tipo de dado numérico é o dado numérico contínuo, que pode assumir qualquer valor dentro de uma faixa de valores e, via de regra, estão associados a medidas.

Exemplos de dados numéricos contínuos são as temperaturas que um motor pode atingir durante a operação, o volume de líquido em um reservatório, a pressão de uma caldeira, a velocidade de um projétil em um certo instante, a distância entre dois veículos em uma estrada. A principal medida de tendência central em um conjunto de dados numéricos é a MÉDIA, definida como:

média = soma do valor dos dados

quantidade de dados ou $\mu = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$

onde μ é a média do atributo,

n é a quantidade de objetos e x_i é o valor do atributo de cada objeto.

Assim como os quartis, que definem o espalhamento dos dados categóricos em torno da mediana, os dados numéricos admitem o DESVIO PADRÃO como uma medida de espalhamento dos dados em torno da média.

O desvio padrão é definido por:

desvio padrão = raiz quadrada da soma das diferenças ao quadrado entre o valor dos dados e a média dividida pela quantidade de dados

ou $\sigma = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \mu)^2}$

onde σ é o desvio padrão,

n é a quantidade de objetos,

x_i é o valor do atributo de cada objeto e

μ é a média do atributo.

Em bases de dados reais é muito comum encontrar todo tipo de atributo para os objetos de estudo, assim é necessário converter um tipo de dado em outro, contudo, não é possível “melhorar” o dado, convertendo um tipo mais simples em outro mais sofisticado, ou seja, não é possível converter um dado categórico em dado numérico, mas é possível converter um dado numérico em categórico.

A conversão de um dado numérico contínuo em numérico discreto se faz pelo arredondamento ou truncamento das casas decimais.

O truncamento dos valores se faz pelo simples desprezo das casas decimais, enquanto que o arredondamento é feito truncando o valor caso os decimais sejam menores que 0,5 e truncando o valor e somando 1 ao resultado, caso os decimais sejam maiores ou iguais a 0,5.

A tabela 3 mostra o resultado do arredondamento e do truncamento da variável “qsec” da tabela 1.

A transformação dos dados numéricos em categóricos se faz pela definição de faixas de valores e atribuição de uma categoria a cada uma das faixas previamente definidas.

Existem inúmeras maneiras de definir faixas de valores, desde formas específicas para cada problema – faixas ad hoc – até formas que agrupam os valores em faixas cujo valor médio minimiza o erro do agrupamento – faixas com quebra natural.

Resultado do ARREDONDAMENTO do valor 18,52.

Os decimais são maiores ou iguais a 0,5, assim soma-se 1 ao valor truncado.

Resultado do TRUNCAMENTO do valor 18,52.

Os decimais não importam, são simplesmente desprezados.

Uma forma empírica e relativamente geral de definição de faixas de valores é através da fórmula de Sturges, que fornece uma quantidade computável de faixas de valores.

A fórmula de Sturges é dada por: $N = 1 + 3,32 \cdot \log_{10}(n)$ onde N é a quantidade de faixas de valores e n é a quantidade de objetos no estudo. O valor N deve ser arredondado para um número inteiro.

Com a quantidade de faixas de valores definida, é necessário estabelecer os limites para cada faixa, o que é feito identificando o valor máximo (Máx) e o valor mínimo (Mín) da variável e, a partir daí, definir a amplitude da variável, $A = \text{Máx} - \text{Mín}$.

A amplitude de cada faixa de valores é dada por amplitude de faixa = amplitude da variável / quantidade de faixas

$$\text{ou } \Delta = \frac{A}{N}$$

onde Δ é a amplitude de faixa,

A é a amplitude da variável e

N é a quantidade de faixas.

O valor Δ deve ser arredondado para cima, obedecendo a mesma quantidade de casas decimais que o dados.

A primeira faixa de valores inicia no valor mínimo e vai até o valor mínimo somado à amplitude de faixa, a próxima faixa de valores inicia no limite superior da faixa anterior e vai até o valor inicial da faixa somado com a amplitude de faixa. Isto segue até ultrapassar ou igualar o valor máximo da variável.

Em termos matemáticos fica:

$$1a. \text{ faixa : } \text{Mín} \rightarrow \text{Mín} + \Delta$$

$$2a. \text{ faixa : } \text{Mín} + \Delta \rightarrow \text{Mín} + 2 \cdot \Delta$$

3a. faixa : $\text{Mín}+2*\Delta \rightarrow \text{Mín}+3*\Delta$

k a. faixa : $\text{Mín}+(k-1)*\Delta \rightarrow \text{Mín}+k * \Delta$

Na. faixa : $\text{Mín}+(N-1)*\Delta \rightarrow \text{Mín}+ N * \Delta$

No caso da variável hp, da tabela 1, fica:

$n = 32 \rightarrow N = 1+3,32*\log_{10}(n) \rightarrow N = 5,997 \approx 6$

$\text{Mín} = 52$

$\text{Máx} = 335$

$\rightarrow A = \text{Máx}-\text{Mín} \rightarrow A = 283$

$\Delta = A$

$N = 283$

$6 = 47,17 \approx 48$

\rightarrow

1a. faixa : $52 \rightarrow 100$

2a. faixa : $100 \rightarrow 148$

3a. faixa : $148 \rightarrow 196$

4a. faixa : $196 \rightarrow 244$

5a. faixa : $244 \rightarrow 292$

6a. faixa : $292 \rightarrow 340$

Cada uma das faixas inclui o limite inferior e não inclui o limite superior. Assim, ao ler 3a. faixa: $148 \rightarrow 196$, deve-se entender que a faixa vai de 148, incluindo este valor, até 196, excluindo este valor.

A categorização dos dados continua com a atribuição de um valor descritivo a cada faixa que deve representar o significado da faixa. No exemplo, uma possível designação é:

1a. faixa : $52 \rightarrow 100 \rightarrow$ baixa potência

2a. faixa : $100 \rightarrow 148 \rightarrow$ potência média–baixa

3a. faixa : $148 \rightarrow 196 \rightarrow$ média potência

4a. faixa : $196 \rightarrow 244 \rightarrow$ potência média–alta

5a. faixa : $244 \rightarrow 292 \rightarrow$ alta potência

6a. faixa : $292 \rightarrow 340 \rightarrow$ potência esportiva

A última etapa da categorização consiste em atribuir a categoria de cada faixa a cada um dos objetos do estudo, isto se faz comparando o valor da variável para cada objeto com as faixas de valores das categorias. A categoria cujo intervalo contém o valor da variável do objeto define o valor categórico.

Para a variável “hp”, a atribuição das categorias fica conforme mostra a tabela 4:

A conversão de um tipo de dado em outro permite incluir todo tipo de dado nas comparações, usando todas as informações disponíveis sobre os objetos.

O objetivo do processo de segmentação é criar grupos baseados na similaridade dos objetos e a forma mais simples de definir similaridade é através da “distância” entre os objetos, considerando que objetos similares estão mais próximos que objetos não similares.

Há várias formas de estabelecer a distância entre objetos, todas dependentes do tipo dos atributos, ou seja, há medidas de distância para atributos numéricos e para atributos categóricos.

No caso de atributos numéricos, a forma mais comum de estabelecer a distância entre objetos é através da distância Euclideana, definida pela generalização do teorema de Pitágoras para N dimensões, ou seja: $d_E = \sqrt{\sum_{k=1}^N (x_{ik} - x_{jk})^2}$ onde d_E é a distância Euclideana entre os objetos i e j , N é a quantidade de atributos numéricos dos objetos e x_{ik} e x_{jk} são os valores para o k -ésimo atributo dos objetos i e j , respectivamente.

A distância Euclideana é sensível às escalas usadas, sendo necessário ajustar os valores através da padronização ou da normalização. A título de exemplo, considere os atributos numéricos dos registros Honda/Civic e Lincoln/Continental da tabela 1.

O cálculo da distância Euclideana para estes dois objetos fica:

$$d_E = \sqrt{(\text{mpg}_L - \text{mpg}_H)^2 + (\text{disp}_L - \text{disp}_H)^2 + (\text{hp}_L - \text{hp}_H)^2 + (\text{drat}_L - \text{drat}_H)^2 + (\text{wt}_L - \text{wt}_H)^2 + (\text{qsec}_L - \text{qsec}_H)^2}$$

substituindo os valores resulta em:

$$d_E = \sqrt{400,00 + 147686,49 + 26569,00 + 3,72 + 14,51 + 0,49} = 417,94$$

onde é notória a influência da diferença $(460,00 - 75,70)^2 = 147.686,49$ no resultado.

Contudo, a tabela 6 traz os mesmos dados, porém o consumo do veículo é fornecido em fpg (feet per gallon) ao invés de mpg (miles per gallon) e 1 milha (miles) = 5280 pés (feet).

A nova distância fica:

$$d_E = \sqrt{11151360000,00 + 147686,49 + 26569,00 + 3,72 + 14,51 + 0,49} = 105600,83$$

sendo que, agora, a diferença $(54912,00 - 160512,00)^2 = 11151360000,00$ domina o resultado.

Tanto a padronização, como a normalização minimizam a sensibilidade da distância Euclideana às escalas dos atributos. A primeira transforma o atributo em uma escala contínua entre 0 e 1, enquanto que a segunda transforma o atributo em uma escala contínua com média valendo 0 e desvio padrão valendo 1, neste caso os valores dos atributos variam entre $-\infty$ e ∞ , porém com a maior parte deles fica na faixa entre -4 e 4 .

O processo de padronização dos atributos consiste em identificar o valor máximo (Máx) e o valor mínimo (Mín) do atributo e, a partir daí, definir a amplitude do atributo, $A = \text{Máx} - \text{Mín}$, então padronizar cada valor através da fórmula: $x_p = \frac{x - \text{Mín}}{A}$ onde x_p é o valor padronizado do atributo, x é o valor real do atributo, Mín é o valor mínimo do atributo e A é a amplitude do atributo.

Com a padronização, os dados da tabela 5 ficam como os da tabela 7.

Neste caso a distância fica: $d_E = \sqrt{0,72+0,92+0,33+0,79+0,95+0,01} = 1,93$ de modo que nenhuma variável domina o resultado.

Para normalizar os atributos é necessário calcular a média aritmética, $\mu = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$

$$\sum_{i=1}^n$$

$$N$$

x_i , e o desvio padrão, do atributo, $\sigma = \frac{1}{n} \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \mu)^2}$

$$\sqrt{\sum}$$

$$i=0$$

$$n$$

$(x_i - \mu)^2$, e usar estes valores para normalizar cada valor de atributo através da fórmula: $x_n = \frac{x - \mu}{\sigma}$, onde x_n é o valor normalizado do atributo, x é o valor real do atributo, μ é a média aritmética do atributo e σ é o desvio padrão do atributo.

A normalização os dados da tabela 5 resulta nos dados da tabela 8.

A distância fica: $d_E = \sqrt{11,01+9,61+5,65+13,03+15,15+0,15} = 7,39$ e nenhuma variável domina o resultado.

Para dados categóricos a forma mais comum de calcular a distância entre objetos é através da distância de Hamming, definida pelo número de bits diferentes entre os objetos, ou seja: $d_H = \sum_{k=1}^M |x_{ik} - x_{jk}|$ onde d_H é a distância de Hamming entre os objetos i e j , M é a quantidade de bits necessários à representação dos atributos dos objetos e x_{ik} e x_{jk} são os valores do k -ésimo bit dos objeto i e j , respectivamente.

A transformação de uma variável categórica em um conjunto de bits é simples, já que cada categoria dá origem a uma variável dicotômica (variável binária, ou variável dummy) cujo valor só pode ser 0, se o objeto não pertence à categoria, ou 1, se o objeto pertence à categoria. Desse modo, a uma variável categórica com K categorias produz K variáveis dicotômicas, uma para cada categoria, por exemplo, seja a variável prod (fabricante) nos dados da tabela 1, sua transformação em variáveis binárias fica:

A transformação de variáveis categóricas hierárquicas pressupõe que as categorias superiores contem as categorias inferiores, deste modo, uma variável hierárquica com K

categorias necessita de $K-1$ variáveis dicotômicas para sua representação em bits. Como ilustração, seja a variável “gear” (marchas) da tabela 1. É evidente que um automóvel que possui 5 marchas, também possui 3 e 4 marchas e um automóvel que possui 4 marchas também possui 3. Desse modo, a representação binária da variável fica indicada na tabela 11. É notório que a variável gear3 da tabela 11 não acrescenta qualquer informação, pois seu valor é sempre o mesmo para todos os objetos, assim é possível suprimi-la sem qualquer perda de informação, resultando na tabela 12.

Como exemplo de aplicação da distância de Hamming, sejam os automóveis da tabela 13 e seus atributos categóricos.

Os dados da tabela 13 foram extraídos da tabela 1, assim dicotomizando os dados da tabela 13 de acordo com as categorias da tabela 1 resulta na tabela 14.

A distância de Hamming para estes dados fica:

$$d_H = |cyl\ 6L - cyl\ 6H| + |cyl\ 8L - cyl\ 8H| + |vsL - vsH| + |amL - amH| + |gear\ 4L - gear\ 4H| + |gear\ 5L - gear\ 5H|$$

$$+ |carb2L - carb\ 2H| + |carb3L - carb3H| + |carb4L - carb\ 4H| + |carb6L - carb6H| + |carb8L - carb8H|$$

$$\text{substituindo o valor dos bits resulta em: } d_H = 1+1+1+1+1+0+0+1+1+0+0 = 7$$

Tanto a distância Euclideana com dados padronizados, como a distância de Hamming variam em limites definidos, a primeira varia entre 0 e \sqrt{N} e a segunda, entre 0 e M , onde N é a quantidade de atributos numéricos dos objetos e M é a quantidade de bits necessária para representar os atributos categóricos dos objetos. Assim dividindo a distância Euclideana por \sqrt{N} e a distância de Hamming por M , obtêm-se distâncias padronizadas que variam entre 0 e 1, permitindo a comparação entre elas. As fórmulas para as distâncias padronizadas ficam:

$$d_{Ep} = \frac{1}{\sqrt{N}}$$

$$\sqrt{\sum_k (x_{ik} - x_{jk})^2}$$

$$= \frac{1}{\sqrt{N}}$$

$$N$$

$$(x_{ik} - x_{jk})^2 \text{ e } d_{Hp} = \frac{d_H}{M}$$

$$\sum_k |x_{ik} - x_{jk}|$$

As distâncias padronizadas para os exemplos das tabelas 7 ($N=6$) e 14 ($M=11$) ficam:

$$d_{Ep} = \sqrt{0,72+0,92+0,33+0,79+0,95+0,01}$$

$$\sqrt{6} = 0,788 \text{ e } d_{Hp} = \frac{1+1+1+1+1+0+0+1+1+0+0}{11}$$

$$= 0,636$$

As medidas de similaridade (distâncias) permitem verificar, em bases numéricas, quão semelhantes são dois objetos, fornecendo as bases para os modelos matemáticos de

segmentação, cujo modelo mais comum é o das k-médias, cujo algoritmo parte de um conjunto de dados numéricos padronizados ou normalizados, ou então de um conjunto de dados categóricos dicotomizado:

1. Definir a quantidade K de grupos a separar.
2. Escolher, aleatoriamente, um representante (centroide) para cada um dos K grupos.
3. Calcular a distância de cada objeto a cada um dos K centroides. O centroide com a menor distância ao objeto define o grupo ao qual o objeto pertence.
4. Após definir o grupo de cada objeto, calcular o novo centroide de cada grupo através da média ou da moda dos atributos dos elementos de cada grupo.
5. Repetir o processo a partir do passo 3, caso os novos centroides e os antigos sejam diferentes, caso contrário ir para passo 6.
6. Interpretar os agrupamentos.

Para mostrar a aplicação do algoritmo das k-médias, separa-se os objetos da tabela 1 de acordo com seus atributos numéricos e categóricos resultando em duas novas tabelas.

Para os dados numéricos, antes da aplicação do algoritmo, é necessário padronizar ou normalizar os dados. A título de exemplo, os dados serão padronizados, assim, define-se os valores máximo (Máx), mínimo (Mín) e a amplitude ($A = \text{Máx} - \text{Mín}$) para cada uma dos atributos. Os valores para padronização estão na tabela 17.

Na padronização cada valor de atributo é transformado conforme a regra: $x_p = \frac{x - \text{Mín}}{A}$ onde x_p é o valor padronizado do atributo, x é o valor real do atributo, Mín é o valor mínimo do atributo e A é a amplitude do atributo. A tabela 18 mostra os valores dos atributos numéricos padronizados.

Com os dados padronizados, a aplicação do algoritmo das k-médias fica:

1. Definir a quantidade K de grupos a separar. → Sejam três grupos, $K = 3$
2. Escolher, aleatoriamente, um representante (centroide) para cada um dos K grupos.
→ Os centroides iniciais estão na tabela 19.
3. Calcular a distância de cada objeto a cada um dos K centroides. O centroide com a menor distância ao objeto define o grupo ao qual o objeto pertence. → Calcula-se a distância Euclideana Padronizada, $d_{ep} = 1$

$$\sqrt{N} \sqrt{\sum_k}$$

$$= 1$$

$$N$$

$(x_{ik} - x_{jk})^2$, cujo resultado e indicação dos grupos estão na tabela 20.

4. Após definir o grupo de cada objeto, calcular o novo centroide de cada grupo através da média dos atributos dos elementos de cada grupo. → A comparação entre os centroides iniciais e os novos centroides está na tabela 21.

5. Repetir o processo a partir do passo 3, caso os novos centroides e os antigos sejam diferentes, caso contrário ir para passo 6. → Os centroides são diferentes e o processo se repete até a 4a. interação, quando os valores param de mudar. A tabela 22 mostra a evolução dos centroides, daí o algoritmo segue para o passo 6.

6. Interpretar os agrupamentos. → É o trabalho de analisar e traduzir em “língua humana” o significado de cada um dos grupos produzidos pelo algoritmo. É necessário fazer a transformação inversa as informações dos centroides, retornando seus valores às escalas e ordens de grandeza dos dados originais, facilitando a interpretação. Para a padronização, a transformação inversa é $x = A * x_p + M_{\min}$, enquanto que para a normalização fica $x = \sigma * x_n + \mu$. A interpretação nem sempre é um trabalho simples e é recomendável a participação de algum especialista nesta etapa. A tabela 23 mostra a transformação inversa dos centroides finais (4a. interação) da tabela 22.

Os resultados mostram que o centroide G1 possui carros com tamanho médio, com bom porta malas e consumo relativamente baixo. O centroide G2 abrange os carros maiores, pesados, com motores potentes e muito espaço e o centroide G3 compreende os carros pequenos, econômicos e com motores de menor potência. A classificação dos objetos analisados segue na tabela 24.

A aplicação do algoritmo das k-médias a dados categóricos é similar. Antes da aplicação do algoritmo, é necessário transformar os atributos categóricos em atributos dicotômicos, no caso há dois atributos categóricos dicotômicos (vs e am) e três atributos hierárquicas (cyl, gear e carb).

A dicotomização fica:

- cyl: 3 categorias (4, 6 e 8) → dois atributos dicotômicos: cyl6 e cyl8.
- gear: 3 categorias (3, 4 e 5) → dois atributos dicotômicos: gear4 e gear5.
- carb: 6 categorias (1, 2, 3, 4, 6 e 8) → cinco atributos dicotômicos: carb2, carb3, carb4, carb6 e carb8.

O conjunto de atributos dicotomizados para os objetos do estudo está representado na tabela 25.

Com os dados dicotomizados, a aplicação do algoritmo das k-médias fica:

1. Definir a quantidade K de grupos a separar. → Sejam três grupos, $K = 3$
2. Escolher, aleatoriamente, um representante (centroide) para cada um dos K grupos.

→ Os centroides iniciais estão na tabela 26.

3. Calcular a distância de cada objeto a cada um dos K centroides. O centroide com a menor distância ao objeto define o grupo ao qual o objeto pertence. → Calcula-se a distância de Hamming Padronizada, $d_{Hp} = \frac{1}{N} \sum_{k=1}^K |x_{ik} - x_{jk}|$, cujo resultado e indicação dos grupos estão na tabela 27.

4. Após definir o grupo de cada objeto, calcular o novo centroide de cada grupo através da moda dos atributos dos elementos de cada grupo. → A comparação entre os centroides iniciais e os novos centroides está na tabela 28.

5. Repetir o processo a partir do passo 3, caso os novos centroides e os antigos sejam diferentes, caso contrário ir para passo 6. → Os centroides são iguais e o processo segue para o passo 6. Se fossem diferentes, o processo se repetiria a partir do passo 3 até os centroides pararem de mudar.

6. Interpretar os agrupamentos. → É necessário fazer a transformação inversa as informações dos centroides, retornando seus valores às categorias dos dados originais, facilitando a interpretação. A tabela 29 mostra a transformação inversa dos centroides finais (1a. interação) da tabela 28.

Os resultados mostram que o centroide G1 possui carros com motor de 6 cilindros com 4 carburadores e câmbio manual com 4 marchas. O centroide G2 abrange os carros com motor de 8 cilindros com 3 carburadores e câmbio automático de 3 marchas e o centroide G3 compreende os carros com motores de 4 cilindros com 2 carburadores, câmbio manual de 4 marchas. A classificação dos objetos analisados segue na tabela 30.

Referências Bibliográficas:

BUSSAB, W.O.; MIAZAKI, E.S.; ANDRADE, D.F. Introdução à análise de agrupamento. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA, 9., 1990, São Paulo.

LEVIN, J. Estatística Aplicada a Ciências Humanas. 2. ed. Sao Paulo (SP): Harper & Row do Brasil, 1987. 388p

HAYKIN, Simon. Neural networks. 2. ed. New Jersey: PRENTICE HALL, 1999c. 841p