



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL ATUANDO NA ESCOLA CLASSE**

**Cátia Solange Lopes**

Orientadora: Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes

Tutora-orientadora: Profa. Ms. Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares

Brasília (DF), 19 de dezembro de 2015

**Cátia Solange Lopes**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL ATUANDO NA ESCOLA CLASSE**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes e da Profa. Ms. Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares.

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Cátia Solange Lopes**

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL ATUANDO NA ESCOLA CLASSE**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes – UAB-UnB  
(Professora-orientadora)

---

Profa. Ms. Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares –SEDF  
(Examinadora interna)

---

Profa. Ms. Maria das Dores Sampaio – SEDF  
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

À minha família que em todo tempo foram companheiros incansáveis e  
contribuintes nessa jornada.

Aos colegas do curso pelas ricas contribuições ao longo da caminhada.  
Aos professores e coordenadores que acreditam na mudança e na qualidade  
do ensino público.

Aos nossos alunos da rede pública, razão da nossa busca constante pela  
qualificação profissional

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha essência, força sublime que me eleva e guia cada passo meu.

Ao meu esposo que me apoia estando sempre ao meu lado.

Aos meus filhos Sarah e Emanuel, pelo carinho, compreensão e amor.

Aos meus pais que me ensinaram a perseguir meus objetivos e jamais desistir dos meus sonhos e projetos.

Aos meus colegas de trabalho, em especial a vice-diretora que me incentivou a realizar esta especialização e torce pelo meu crescimento pessoal e profissional.

À colega que contribuiu ricamente com a minha pesquisa compartilhando seu valioso tempo, suas experiências e saberes.

À professora Doutora Rosana César que já na sua disciplina me despertou o desejo de estudar mais sobre o tema e que deu todo suporte e apoio nessa caminhada.

À professora tutora Mestre Vânia Leila, pela dedicação, orientação, firmeza e carinho com cada orientando.

Enfim, a cada um que contribuiu de alguma maneira para o enriquecimento desse estudo.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(PAULO FREIRE)

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivos analisar a formação continuada da professora de educação infantil atuando na escola classe no espaço e tempo da coordenação pedagógica; identificar aspectos da formação que contribuem no trabalho docente da professora como também analisar a forma de interação da professora pesquisada com as crianças e os pais de seus alunos. Utilizando a metodologia de estudo de caso e a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados realizou-se um estudo de análise qualitativa das falas da interlocutora considerando o contexto específico da instituição e as propostas de organização e formação oferecidas pela escola. Percebeu-se por tanto que a professora é detentora de conhecimentos, saberes e experiência na sua área de atuação, apaixonada pela educação infantil e que busca incansavelmente especializar-se nessa etapa de ensino. Em contrapartida fica claro a deficiência da escola no que diz respeito à formação continuada dos professores de Educação Infantil nas coordenações pedagógicas na escola. A interlocutora percebe uma ausência de reflexão sobre a prática docente e a necessidade da construção dessa proposta de formação continuada que atenda todos os níveis de ensino contemplados pela instituição.

**Palavras- chave:** Formação continuada; educação infantil; ação docente.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança

CED – Centro Educacional

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEI – Centro de Educação Infantil

CEPI – Centro de Educação da Primeira Infância

CF – Constituição Federal

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

DI – Deficiência Intelectual

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EC – Escola Classe

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

JI – Jardim de Infância

LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDAF – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEAA – Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SR – Sala de Recurso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 METODOLOGIA	16
1.1 Caminhos da pesquisa	16
1.2 Instrumentos de coleta de dados	18
1.3 Contexto da pesquisa	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 A formação continuada de professores no Distrito Federal	22
2.2 A formação continuada e suas modalidades	23
2.3 A educação infantil e seu contexto legal	23
3 ANÁLISE DE DADOS	26
3.1 Analisando os dados	26
3.2 A interação gera confiança e respeito	28
3.3 Estreitando laços – uma ação transformadora	29
3.4 Em busca de um novo olhar	30
3.5 Planejamento escolar – um norte para as ações pedagógicas.	31
3.6 Os desafios da formação continuada na escola	33
3.7 Reflexos da formação continuada	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	45
1 Roteiro de entrevista (para a professora)	45
2 Roteiro de entrevista (para a coordenadora pedagógica)	46
ANEXOS	47
1 Termo de consentimento livre e esclarecido	47

## INTRODUÇÃO

Relembrando minha trajetória pessoal e profissional, não posso deixar de registrar aqui um pouco da história que teci ao longo dos anos de atuação na prática docente.

No ano de 1992 ingressei como professora uma escola municipal rural de um pequeno povoado no estado de Minas Gerais. Tive como colega de trabalho o meu pai e duas outras professoras (regentes de ensino como ele) que, embora efetivos, sequer haviam concluído o primeiro grau (hoje chamado de ensino fundamental). O desafio era grande, pois só podíamos contar com os alunos, uma merendeira, este limitado grupo de professores e algumas visitas de um inspetor escolar sem nenhuma formação que aparecia na escola eventualmente.

Como professora formada em Magistério, passei a ser referência para os demais colegas de trabalho. Todos os dias, em casa, fazia planejamentos para a aula juntamente com meu pai com quem eu trocava ideias a respeito do trabalho, da disciplina dos alunos, da falta de condições das famílias em acompanhar o desempenho dos filhos, entre outras preocupações com aquela comunidade.

Em meu primeiro ano de atuação fui de casa em casa procurando alunos para matricular, pois só teria o emprego se conseguisse formar uma turma. Não havia salas de aula suficientes e por nove meses meu ambiente de trabalho foi o templo da igreja católica do povoado. Nas sextas-feiras tinha que ficar, ao final do turno, para limpar e arrumar o local para o culto dominical.

Durante quinze e meio anos atuei naquela comunidade onde, através de lutas que encabecei com os colegas e comunidade escolar, conseguimos ampliar o prédio, criar uma sala de leitura, ampliar a oferta de ensino até a oitava série (hoje, nono ano). Lembro-me de que os alunos que necessitavam de reforço escolar, nós atendíamos em nossas casas sempre que podíamos. Estudávamos as introduções dos livros didáticos, a parte reservada aos professores e recorriamos uns aos outros nas dificuldades.

Uma vez por ano a prefeitura contratava um professor vindo de outra região para “reciclar” os professores da rede. Com muita luta consegui em meu segundo

ano de atuação, formar uma turma de educação infantil com alunos de cinco a seis anos de idade. Era preciso buscar muitas alternativas de trabalho na atuação com aquelas crianças, pois a escola não tinha nenhum suporte material e físico para aquela etapa de ensino.

Aproveitando os recursos da natureza tracei caminhos para desenvolver meu trabalho e foi um sucesso aquela turminha! Naquele mesmo ano fui aprovada no concurso público e atuei ali, como professora da educação infantil, na alfabetização, na área específica da língua portuguesa, ensino religioso e educação física até o ano de 2006.

No ano seguinte decidi vir para Brasília, pois queria que minha filha de nove anos tivesse acesso a um ensino de qualidade sem ter que morar longe de mim para concluir a educação básica como foi comigo e com todos os meus irmãos. A escolha dessa capital deu-se por quatro de meus irmãos residirem aqui. Por intermédio de um desses irmãos, fui informada de que o processo seletivo para contrato temporário estava aberto. Saí então de Minas Gerais, com uma licença não remunerada após a aprovação nesse processo seletivo. Não fui convocada naquele ano, mas trabalhei parte dele em uma escola particular.

### **Minha trajetória profissional no Distrito Federal**

De 2008 a 2012 atuei como professora de contrato temporário do Distrito Federal tendo sido aprovada no concurso para exercício efetivo em 2010, mesmo ano em que pedi exoneração do cargo de professora de Minas Gerais.

Aos cinco dias do mês de Junho de 2012 fui empossada como professora de atividades para assumir uma carga horária de quarenta horas semanais em uma escola de Brazlândia. Voltei para Taguatinga por meio de ex-ofício em outubro do mesmo ano, pois estava amamentando meu segundo filho, mas através do remanejamento externo fui lotada em Ceilândia, onde atuo desde 2013, sendo que lecionei por um ano na educação infantil e nos dois anos consecutivos, tenho atuado na coordenação pedagógica dos anos iniciais.

Analisando e comparando os dois momentos por mim vividos, fica evidente o quanto a formação continuada é importante e contribui para a boa qualidade da prática docente. Assim sendo, aproveitar o espaço da coordenação pedagógica a

qual temos direito para que esta formação se efetive é primordial em todas as etapas de ensino para que a escola pública de qualidade esteja ao alcance de todos.

### **No caminho, um tema de pesquisa**

Passei por algumas escolas da Secretaria de Educação do DF (SEDF) e algo que tem me chamado a atenção nas Escolas Classe onde funcionam turmas de educação infantil é a forma como esta etapa de ensino é preterida em relação ao ensino fundamental. Convive-se com inadequações físicas e falta de material, bem como a falta de formação continuada voltada aos educadores desta etapa de ensino no espaço da coordenação pedagógica da escola.

Nesse contexto de desigualdade de formação entre os professores que atuam na educação infantil e aqueles que atuam principalmente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e nos quarto e quinto anos que elegi como problema de pesquisa a seguinte indagação: “a formação continuada na coordenação pedagógica da escola-classe tem contemplado os professores da educação infantil que ali atuam?”

E ainda outras questões perpassam esse problema:

- Como acontece a formação continuada de educação infantil na escola classe durante as coordenações pedagógicas, na percepção da professora pesquisada.
- Que aspectos da formação continuada têm contribuído no trabalho docente dessa professora?
- Qual a estratégia de interação da professora pesquisada com as crianças e seus pais?

Partindo desses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é: analisar a formação continuada dos professores atuantes na escola-classe, no espaço e tempo da coordenação pedagógica.

E os objetivos específicos são:

- Identificar aspectos da formação continuada que contribuem no trabalho docente da professora de Educação Infantil pesquisada;

- Analisar a forma de interação da professora pesquisada com as crianças e os pais de seus alunos.

A formação continuada de professores na SEDF acontece nas seguintes modalidades: com certificação, oferecida pela própria Secretaria de Educação ou outras instituições conveniadas ou credenciadas, no turno da coordenação pedagógica e sem certificação oferecida na própria escola na coordenação pedagógica coletiva em turno contrário ao da regência. Segundo Domingues (2015),

a formação na escola deve propiciar ao professor a possibilidade de discutir, refletir e analisar suas práticas com o objetivo de realizar um trabalho eficiente, capaz de viabilizar, entre outros processos, a aprendizagem de seus alunos. (DOMINGUES, 2015, pp. 153-154).

Sabemos que essa formação precisa alcançar a todos que ali atuam considerando a importância de cada etapa de ensino. Quando priorizamos uma etapa em detrimento a outra, temos um trabalho fragmentado que interfere diretamente sobre o aluno e sua construção das aprendizagens.

A educação infantil, segundo o artigo 29 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até 05 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e comunidade” (GDF, 2013a, p 17).

Diante da importância dessa fase de ensino é que se precisa mudar a realidade das escolas classe com atendimento a Educação Infantil fazendo com que se dê a ela a mesma importância que se dá as séries iniciais do ensino fundamental. O Currículo em Movimento deixa pistas de uma gestão exitosa e comprometida com o desenvolvimento de seus educandos no trecho abaixo.

A gestão alcança êxito na busca para prover os meios e as condições para que o projeto político- pedagógico se realize. A instituição de educação infantil é um estabelecimento educacional que tem como foco a criança e deve adotar uma pedagogia voltada para a infância (GDF, 2013a, p 73).

Partindo dos pressupostos que regem a educação infantil é que escolhi delimitar o tema da minha pesquisa para essa fase de ensino pesquisando os fatores que contribuem para o desempenho da professora do primeiro período que atua em uma Escola Classe de Ceilândia, no Distrito Federal.

A relevância dessa pesquisa está associada à importância dessa fase de ensino tão significativa para inserção da criança na sociedade. É preciso um novo olhar para a Educação Infantil dentro das escolas classe, considerando fundamental não só a oferta de vagas como todo o processo de formação dos professores e oferta de espaço e materiais adequados e atrativos para um acolhimento e formação integral desses alunos.

# 1 METODOLOGIA

Não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. (ILMA ALENCASTRO VEIGA).

A presente pesquisa tem como foco de atenção uma professora de Educação Infantil que trabalha em uma escola mista, ou seja, que não se dedica exclusivamente à Educação Infantil. Serão captadas suas percepções acerca: do nível de atenção dedicado à Educação Infantil por parte do corpo gestor da escola; da formação continuada durante as reuniões de coordenação pedagógica e da contribuição desta para seu trabalho; e da sua interação com os alunos e seus pais.

## 1.1 Caminhos da pesquisa

Para atingir os objetivos e responder às perguntas desta pesquisa, optou-se pela adoção do estudo de caso em abordagem qualitativa. Yin (2010) aponta que a principal diferença entre o estudo de caso e outros métodos de pesquisa é o foco de atenção do pesquisador em determinado objeto, (pessoa ou grupo de pessoas, instituição, empresa).

Apesar de Ventura (2007) apontar que o foco de um estudo de caso poder ser tanto singular (com um indivíduo) quanto múltiplo, Stake (2000) defende o estudo de caso como uma alternativa metodológica adequada para abordar casos individuais, sob a perspectiva de que um caso é “uma unidade específica, um sistema integrado cujas partes são integradas” (STAKE, 2000). Lüdke e André (1986) reconhecem que um caso pode ser semelhante a outros, mas ainda assim é distinto, pois há um interesse único e particular sendo explorado. A descrição bem delimitada do caso requer um plano aberto e flexível, que permita abordar a realidade complexa e abrangente.

Yin (2010) coloca, ainda, que o estudo de caso é o método preferido no exame de eventos contemporâneos cujos comportamentos relevantes não podem ser manipulados. As características tecnicamente importantes dos estudos de caso enquanto investigação empírica, segundo Yin (2010), são: 1) investigação em profundidade de fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real e 2) os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

De Gil (1995) depreende-se que não é interessante enquadrar o estudo de caso em um roteiro rígido, mas pode-se traçar um roteiro da sequência do delineamento da pesquisa, onde:

- Delimita-se a unidade-caso, descrevendo o indivíduo, o ambiente, todo o contexto no qual ele está inserido. Conforme expõe Ventura (2007), um caso pode ser selecionado por ser típico (onde, em função de informação prévia, aparenta ser um tipo ideal da categoria), extremo (onde a proposta é demonstrar os limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar), ou atípico (onde se conhece as características dos casos típicos e as possíveis causas dos desvios). O caso apresentado na presente pesquisa se enquadra na visão de “tipo ideal”, ou seja, um caso de exemplo a ser seguido no exercício do magistério em Educação Infantil.
- Coleta de dados, que em abordagem qualitativa ocorre por meio de instrumentos, tais como: questionários, entrevistas, observação, história de vida.
- Tratamento, análise e interpretação dos dados (em uma abordagem qualitativa, essa interpretação depende precipuamente da habilidade e sensibilidade do pesquisador). O tratamento de dados inclui a seleção, que deve levar em conta os objetivos da pesquisa e suas limitações, sendo necessário estabelecer critérios para eventual descarte de informações. Na abordagem qualitativa, não se pretende tratar os dados estatisticamente, pois são relatos de entrevistas, questionários abertos, anotações de observações em campo, e não se prestam a dar suporte a generalizações.
- Apresentação dos resultados e conclusões. É importante demonstrar como foram coletados os dados, como foram categorizados e que os dados são válidos e fidedignos. No caso de entrevistas, é importante observar questões éticas e obter autorização expressa do entrevistado para gravação e transcrição de suas falas, bem como é direito do entrevistado solicitar a não gravação de trechos da entrevista, arrepende-se de falas e revisar a transcrição das gravações.

## 1.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), a entrevista é “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizadas nas ciências sociais”. Ao contrário de um questionário,

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 33).

A entrevista semi-estruturada, segundo Lüdke e André (1986, p. 34) “desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As mesmas autoras afirmam que os esquemas mais livres e menos estruturados de entrevista parecem mais adequados para trabalhos de pesquisa em educação.

Desta forma, entende-se que a utilização de perguntas abertas na entrevista semi-estruturada permite maior liberdade de respostas, respeitando-se o ritmo e a forma de expressar-se do respondente. Traz ainda a vantagem de o pesquisador poder adaptar suas perguntas às respostas fornecidas pela pessoa pesquisada, no decorrer da entrevista.

Gil (2008) apresenta uma lista de vantagens e limitações da entrevista, das quais destacamos as que se seguem. A última limitação é questionada por Lüdke e André (1986) quando afirmam que a influência não é exercida somente pelo entrevistador, sobre o entrevistado, mas na verdade ela é recíproca, em um contexto de aceitação mútua entre os indivíduos.

Vantagens:

- Possibilita obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- É muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;

- Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação;
- Possibilita a obtenção de um maior número de respostas do que um questionário, pois é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- Oferece maior flexibilidade que o questionário, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- Permite ao entrevistador perceber a expressão corporal, tonalidade de voz e ênfase nas respostas por parte do entrevistado.

#### Limitações:

- Dependente da motivação do entrevistado;
- Risco de compreensão inadequada das perguntas (entrevistador deve esclarecer o significado das perguntas);
- Passível de respostas falsas, de forma consciente ou inconsciente;
- Entrevistados potencialmente incapazes de responder adequadamente (devem ser acompanhados por um auxiliar);
- Risco de influência pessoal do entrevistador sobre o entrevistado. (GIL, 2008, p. 110)

O roteiro de entrevista deverá seguir uma ordem lógica e também psicológica, de forma a haver um encadeamento entre as perguntas e formar um nexo de sentido, evitando que haja “saltos bruscos” de contexto entre as questões (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 36). A quantidade de questões deve ser em número suficiente para que o pesquisador possa atingir seus objetivos; porém, não podem ser em número exaustivo, desestimulando a participação do investigado (GIL, 2008, p. 127).

Em relação a aspectos éticos de pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 37) lembram que o entrevistado deve ser informado dos objetivos da pesquisa e que o uso das informações se restringe apenas ao escopo da pesquisa, ressalvada a sua privacidade. Por este motivo, à pessoa pesquisada foi solicitada a leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, onde também é assegurado o direito de arrepender-se de falas e de solicitar a não

gravação de trechos da entrevista, caso ela julgue necessário. O modelo do TCLE consta do apêndice desta pesquisa, bem como o roteiro da entrevista.

A pessoa entrevistada foi uma professora de uma escola classe de Ceilândia – DF, atuando na Educação Infantil com uma turma de primeiro período, no turno vespertino. As questões direcionadas àquela professora regente permitiram que a mesma discorresse com liberdade sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil na escola pesquisada e os aspectos dessa formação que contribuem para sua prática pedagógica, permitindo ainda, compartilhar acerca de suas estratégias de trabalho e de envolvimento com as crianças e suas famílias, dentre outras questões que refletem na formação pessoal e profissional da interlocutora e daquilo que ela considera realmente importante para sua prática docente. A entrevista foi realizada no ambiente de trabalho da pessoa pesquisada no período da coordenação pedagógica respeitada a sua preferência.

### **1.3 Contexto da Pesquisa**

A Escola Classe pesquisada está localizada na EQNN 6/8, Área Especial - Ceilândia Sul, Distrito Federal. É uma instituição de ensino pertencente à SEDF. A escola segue o modelo praça-colorida. Foi fundada em agosto de 1978, porém a portaria só saiu em 07 de julho de 1980.

A escola nasceu da necessidade de acolher as crianças das quadras QNN 06/08, preferencialmente. É mantida por verbas do Governo Federal – FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e do Governo do Distrito Federal, por meio do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF).

A escola oferece, nos turnos matutino e vespertino, educação em ciclos, para crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos), 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, Classe Especial – Deficiência intelectual (DI) e Classe Especial – Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), em turmas inclusivas. No presente ano, a escola atende 05 turmas de integração inversa (TGD, 1º, 3º e 4º anos), perfazendo um total de 508 alunos.

Além disso, a escola oferece Educação Integral a 100 alunos. As matrículas são efetivadas, obedecendo a ordem de chegada dos pais/responsáveis. Como a

procura pela Educação Integral é grande, os alunos que possuem acima de 5 faltas consecutivas sem justificativa e/ou não apresentam um comportamento condizente com a turma, o aluno é retirado do projeto, dando a oportunidade para outra criança que está na fila de espera. A equipe da Educação Integral é composta por 4 voluntários do Programa Jovem Educador e um coordenador específico para essa modalidade.

A escola possui professora para a Sala de Recursos (SR) e Psicólogo no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), faltando o Pedagogo para compor a equipe.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) aplica, em sala de aula, o Projeto Valores em consonância com o PPP e atende as famílias e alunos com dificuldades referentes ao comportamento.

O corpo docente atual conta com um grupo de 25 professores, sendo 22 professores em sala, além de 03 coordenadores, 02 professores readaptados e um supervisor pedagógico, além da gestão. A escola também possui 15 agentes de gestão educacional, sendo 3 readaptados e 2 afastados por motivo de saúde.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola, com relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a escola dispõe de um Laboratório de Informática com 12 computadores, sendo que apenas 08 destes funcionam, aparelhos de televisão com DVDs em todas as salas, aparelhos de som, *datashow*, uma lousa digital e mesa de som, recursos estes disponíveis ao corpo docente para o enriquecimento do trabalho pedagógico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conte-me e eu vou esquecer. Mostre-me e eu vou lembrar. Envolve-me, e eu vou entender. (CONFÚCIO)

Nos últimos anos, as políticas públicas de educação têm direcionado seus esforços para o trabalho docente e a formação de seus profissionais, buscando assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de qualidade articulando assim a formação inicial à formação em serviço.

### 2.1 A formação continuada de professores no Distrito Federal

Nóvoa *apud* Silva (2013) afirma que o aprender contínuo do professor deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente; e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

O termo “formação continuada de professores” traz em sua origem o processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, como um percurso contínuo à formação inicial e que se relaciona com a prática pedagógica (PORTO *apud* FERNANDES, 2007).

Esta formação, realizada no lócus da prática pedagógica de maneira contínua, deve contemplar o Projeto Político Pedagógico da escola, construído coletivamente e servir como espaço de reflexão crítica-constructiva do trabalho pedagógico. É no espaço da coordenação pedagógica que o docente tem possibilidades ímpares de repensar e planejar suas ações coletivamente, trocar experiências com seus pares, visualizar de perto os desafios que o cerca e interagir numa relação dialógica do conhecimento e práticas, visando uma educação compromissada com a aprendizagem de todos. Também é aí que se pode conhecer e analisar o contexto sociocultural em que a escola está inserida e quem é o público com o qual irá compartilhar seu trabalho e parte de sua vida.

Estamos em um momento favorável de grande empenho do Ministério da Educação (MEC) e da SEDF com relação à formação continuada de professores, por meio de programas, pactos, cursos, conferências, palestras, dentre outros, no espaço da coordenação pedagógica.

## **2.2 A formação continuada e suas modalidades**

Os educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal podem utilizar o espaço da coordenação pedagógica para a formação continuada, devendo ocorrer dentro da carga horária de trabalho. Os profissionais de ensino contam com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) e outras instituições conveniadas ou credenciadas pela Secretaria de Educação para que essa formação se efetive com qualidade. (GDF 2013b).

No Distrito Federal, a partir de 1996, foi adotado o regime de jornada ampliada, na qual a carga horária docente se divide em 25 (vinte e cinco) horas de regência de classe e 15 (quinze) horas de coordenação pedagógica (Escola Candanga, 1995). No tempo de coordenação o professor pode optar por realizar cursos fora do ambiente escolar, nas terças-feiras e quintas-feiras, além do espaço de formação da coordenação coletiva, que obrigatoriamente deve acontecer nas quartas-feiras, conforme GDF (2013b).

Sendo a coordenação pedagógica este espaço de formação continuada, sua organização deve primar por momentos de estudos, socialização de experiências, planejamento individual e coletivo, mediação de discussões e debates pedagógicos que envolvam e atendam equitativamente a todos os grupos de professores que atuam dentro da escola. Entretanto, parece que, atualmente, algumas escolas-classe têm privilegiado as demandas e o diálogo pertinentes ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e ao 4º e 5º ano, prioritariamente, deixando de interagir de igual modo com os profissionais que atuam na Educação Infantil, etapa importante de inserção da criança na vida escolar e de preparação destas para o Ensino Fundamental.

## **2.3 A Educação Infantil em seu contexto legal**

Conforme o Currículo em Movimento da Educação Infantil, “a pré-escola nasceu no âmbito educacional, preocupada com a formação para as séries posteriores e a LDBEN consagrou definitivamente o atendimento de crianças até 5 (cinco) anos, como parte da estrutura e do funcionamento dos sistemas educacionais (GDF, 2013a, p. 16).

A Educação Infantil não deve ser negligenciada no seio de nossas escolas. Ela é duplamente protegida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88): tanto é direito subjetivo das crianças com idade entre zero e 5 (cinco) anos (art. 208, IV), como é direito dos trabalhadores urbanos e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art. 7º, XXV). (GDF, 2013a, p. 16).

Além da Constituição Federal, o direito à Educação Infantil vem aprofundado em outras normativas, principalmente na LDBEN (BRASIL, 1996), no ECA (BRASIL, 1990) e no PNE (BRASIL, 2001), e abrange a educação desde o nascimento até a idade em que a criança ingressa no ensino fundamental (GDF, 2013a, p. 16).

Vale ressaltar que “no ano de 2013, foi instituída a Lei Federal nº 12.796/2013, que altera a LDBEN e determina que a educação obrigatória e gratuita atenda as crianças e adolescentes de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, resultando na obrigatoriedade das famílias matricularem seus filhos na pré-escola. (GDF, 2013a, p.16).

Entretanto, verifica-se que, não existem centros de Educação Infantil suficientes para comportar a demanda de vagas no Distrito Federal. No Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado pelo educador Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1961), foram previstos os jardins de infância destinados à educação de crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. Estes estavam articulados, em localização e atendimento, com as “Escolas Classe” destinadas aos alunos de 7 (sete) a 10 (dez) anos e com as “Escolas Parque”, que ofertavam atividades artísticas, sociais e recreativas.

Hoje, o atendimento aos alunos da pré-escola encontra-se distribuído em instituições diversas: jardins de infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED). E, em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Distrito Federal está construindo unidades denominadas de Centro de Educação de Primeira Infância (CEPI) com atendimento de zero a 5 (cinco) anos. (GDF, 2013a, p.19 e 20).

Sabe-se que não basta apenas matricular o aluno; a escola precisa estar adequada ao atendimento de todas as crianças, garantindo aos alunos da pré-escola um processo de aprendizagem que ocorra por meio de atividades e vivências lúdicas que auxiliem na estruturação do seu pensamento. Afinal, é objetivo da Educação Infantil:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes

linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

A inadequação dos espaços físicos e materiais e a pouca assistência aos profissionais que atuam nesta etapa de ensino em algumas escolas fere tal objetivo e os direitos das crianças atendidas ficam comprometidos.

O que pode provocar mudanças maiores nesse contexto é a formação continuada de professores e a sua intervenção nos processos de construção e de decisão das políticas públicas educacionais.

É importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaços de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora” (GDF, 2013a, p.99).

Francisco Imbernón defende a formação docente, tanto a inicial como a continuada, como formadora do professor com perfil prático-reflexivo perante situações, que façam despontar novos discursos teóricos e concepções alternativas:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN *apud* SILVA, 2013).

A partir do panorama estabelecido e das dificuldades encontradas na instituição escolar, nota-se que não é, ainda, possível para escola classe estar totalmente apta para atender a todas as exigências da educação infantil. A alta demanda por vaga que tende a crescer ano pós ano, torna mais árduo e visível tal despreparo. A partir de então se faz fundamental para o amadurecimento pedagógico do aluno, que lhe seja oferecido o melhor dentre as condições da instituição. Apesar da explicitada realidade, é dever social a busca por melhores condições escolares para esse público, construindo nas instituições educacionais uma estrutura que atenda a suas reais necessidades começando pela formação dos professores que irá atendê-los.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

O professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, não somente intelectual... mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal... (MAURICE TARDIF E DANIELLE RAYMOND)

O presente capítulo apresenta a análise qualitativa dos resultados obtidos na pesquisa por meio da entrevista realizada de acordo com os objetivos propostos. A professora pesquisada demonstrou grande satisfação em colaborar com o trabalho realizado, trazendo significativas contribuições. A escolha da interlocutora justifica-se pela prática diferenciada desenvolvida por ela com uma turma de Educação Infantil, do Primeiro Período, na Escola Classe de Ceilândia e da relação estabelecida com seus alunos e suas famílias, envolvendo-os de forma prazerosa e comprometida no processo de ensino-aprendizagem da turma. Os nomes da professora e da escola serão omitidos, para preservação de suas identidades.

#### 3.1 Analisando os dados

A análise dos dados da entrevista contempla as perguntas e respostas efetuadas divididas por assunto na ordem em que foram realizadas. As questões iniciais estão relacionadas às nuances do trabalho pedagógico desenvolvido e da postura profissional da professora diante dos alunos, famílias e realidade escolar. Esta análise paralela ao currículo demonstra a preocupação da professora em torná-lo o norte do seu trabalho fazendo-o vivo em cada momento vivido com os seus alunos. Também é notório a dedicação, o conhecimento e a experiência dessa profissional em relação ao trabalho realizado.

A pergunta “na sua trajetória pessoal e profissional, o que fez despertar o seu interesse pela Educação Infantil?” nasceu da observação do quanto esta professora é apaixonada por seus alunos e sua abnegação ao trabalho que ela desenvolve com eles. Vejamos a seguir suas considerações:

Eu tive oportunidade de trabalhar como coordenadora da educação infantil e do ensino fundamental e o que eu observei é que na educação infantil sempre colocavam os professores com menos formação, menos conhecimento e o trabalho com esta etapa de ensino era sempre preterido no que diz respeito à formação

profissional, investimentos e atenção em relação ao ensino fundamental. Observei ainda a importância de se ter uma formação estruturada na educação infantil e um ambiente educador que ajude tanto no desenvolvimento cognitivo, o que é foco em quase todas as ações, mas principalmente no desenvolvimento integral da criança. Então, a partir daí eu comecei a me aprofundar, estudar e fazer um trabalho voltado para a educação infantil em um nível profissional e pedagógico como também político representativo (informação verbal).

A maioria dos alunos que chegam à escola pública com quatro anos de idade é advinda dos seus ambientes domésticos, portanto, nunca tiveram contato anterior com o ambiente escolar. Porém, existem os casos dos que frequentaram creches, ou ainda, dos que participaram de programas de estimulação precoce, o que significa que possuem histórico de necessidade de atenção diferenciada. Ademais, as turmas que se formam com estes alunos são consideradas demasiado grandes, e não se observam condições de trabalho suficientes para o atendimento das necessidades das crianças e do educador, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. O Currículo em Movimento da Educação Infantil enfatiza que:

Para mediar as aprendizagens promotoras do desenvolvimento infantil, é preciso tencionar uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e avaliada. Por isto, é imprescindível pensar o tempo, os ambientes e os materiais (...) entretanto, o que determina as aprendizagens não são os elementos em si mas as relações propostas e estabelecidas com eles.(GDF, 2013a, p.46)

Percebe-se na fala da nossa interlocutora como ela pensa e planeja as ações pedagógicas a partir das necessidades, interesse, realidade e os conhecimentos infantis. Assim, ela descreve sua turma e como se dá a sua interação com seus alunos.

Minha turma é extremamente musical. São crianças muito alegres, mas também muito ansiosas e agitadas. Eu precisei fazer um trabalho muito intenso de harmonização. É uma turma grande com 25 alunos e sem monitor. É um trabalho que exige muito do professor. A criança pequena apresenta essa ansiedade também para as atividades, e assim, o que querem, eles querem imediatamente. Tudo o que fazem, esperam que você aprecie, esperam sua presença a cada passo que dão, então, é um trabalho muito desgastante. A minha interação com eles é excelente, mas foi sendo construída desde o início do ano com trabalhos bastante participativos. Eu trouxe muita musicalização para eles, coisa do universo infantil; brincadeiras tanto de cunho pedagógico quanto de cunho livre. Então, nós fomos construindo esse ambiente ao longo do processo. Hoje tenho uma turma bastante harmônica e somos muito amigos. Sou apaixonada por eles e vice-versa (informação verbal).

### 3.2 A interação gera confiança e respeito

Libâneo (1994, p. 229) considera que a “verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes sócio - culturais e materiais: ambiente social em que vivem, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho”. Desta forma, é defendido que o professor precisa conhecer o histórico de vida dos alunos e de todo o contexto social, econômico e cultural, para melhor compreender como os alunos percebem o ambiente escolar e as atividades nele propostas, em comparação com a vida que conhecem fora desse contexto. Então, no papel pedagógico de orientador de aprendizagens, o professor deve compreender que existe um confronto na mente infantil entre todo o conjunto de ensinamentos apresentados no ambiente escolar e o conjunto de informações, padrões de comportamento e formas de relacionamento que é trazido de suas casas. De posse dessas informações, o professor deverá encontrar os melhores caminhos para trabalhar as questões pedagógicas e adequar os conteúdos, de forma que as aprendizagens se efetivem. Nesse sentido, a pergunta a seguir foi apresentada à interlocutora desdobrando-se no como acontece:

Você acha importante conhecer a história de vida de seus alunos?

Acho profundamente importante conhecer a história de vida de cada aluno porque cada um traz para escola e para sala de aula o seu universo familiar, principalmente a criança de educação infantil. Conhecendo sua história eu posso trabalhar as questões pedagógicas de modo a contribuir com o desenvolvimento, equilíbrio e harmonia de cada criança, pois ela não é uma criança em casa e outra na escola. Conhecendo sua história eu tenho melhor condição de acessar essa criança e ajudá-la em seus processos.

Exemplo: Questões psicoemocionais interferem no desenvolvimento. Muitas dessas questões vêm do processo familiar e pessoal da criança. Sabendo a sua história eu posso adequar tudo isso e trabalhar trazendo para o pedagógico e para as rodas de conversa. Questões como pais separados, por exemplo, que gera sofrimento nas crianças, são trabalhadas como assunto pedagógico. A gente trabalha e eles percebem que há outras crianças passando pela mesma situação, assim buscamos juntos a melhor maneira de lidar com a situação, só para ilustrar (informação verbal).

Como você faz para conhecê-la?

Nas rodas de conversa diárias, que fazem parte da rotina da educação infantil, como também para participar do meu trabalho. Não só converso muito com os pais diariamente, como também faço, a cada reunião de pais, para entregar os resultados, eu primeiro faço um momento com eles de formação sobre o que seja desenvolvimento infantil. Eu converso com os pais sobre o que nós fizemos, porque foi feito daquela forma, qual é a articulação curricular que a gente faz, onde isso vai implicar no desenvolvimento da criança, e aí eu falo um pouco sobre o que é o desenvolvimento da criança naquela fase, para eles entenderem como ela se desenvolve e poder atuar de forma mais tranquila com a criança, pois é comum, na rede pública, as crianças apanharem (*sic!*). Então eu procuro ajudar os pais a compreender que aquilo não é uma birra, não é uma pirraça, não é uma coisa que demanda uma surra, mas simplesmente, compreender que faz parte do processo em que ela se encontra, e isso tem dado certo (informação verbal).

### 3.3 Estreitando laços - uma ação transformadora

Fica claro na fala a seguir, que nossa interlocutora, sabiamente, vem garantindo um espaço de diálogo com as famílias de seus alunos, em uma atitude de parceria que permite à criança sentir-se acolhida e cuidada, e seus familiares se tornem partícipes no seu cotidiano escolar, fazendo com que seus filhos sintam mais segurança com essa proximidade. O Currículo em Movimento, nesse sentido, recomenda:

O profissional que atua na Educação Infantil precisa adotar uma parceria com a família de cada criança, a fim de construir uma observação cuidadosa e interessada de cada bebê e de cada criança, de modo a estar atento a seus menores gestos, como olhar, sorrir, abraçar, pegar no colo, entre outros. (GDF, 2013a, p.99)

No relato abaixo, a professora elucida como acontece esse relacionamento proposto às famílias e os resultados conquistados com esse aparceramento.

Como é o seu relacionamento com as famílias de seus alunos?

Eu tenho um excelente relacionamento com cada família. O que também foi um processo conquistado ao longo de nosso trabalho. Eu sempre busquei envolver os pais e trazê-los para junto, tornando-os conhecedores do que estamos trabalhando. Em detrimento disso, há um bom relacionamento porque eles conseguem ver o respeito que eu tenho pelas crianças e por eles. Assim, acaba proporcionando uma relação afetiva entre nós. Hoje tenho mães que me incluíram no *what's app* e estão o tempo todo falando comigo, que vem a escola e sempre buscam saber se estou precisando de algo. Toda atividade que proponho e que exige a colaboração das famílias seja com materiais ou com presença eles correspondem. Então, a partir disso, avalio que

tenho um excelente relacionamento com as famílias de meus alunos (informação verbal).

### 3.4 Em busca de um novo olhar

O Currículo em Movimento (2013, p. 47) afirma que a criança deve ser o centro do ambiente de Educação Infantil. Por isso, devem ser providos de mobiliário, decoração, organização que venha ao encontro das peculiaridades de um local que concentra diversas crianças, atendendo às suas necessidades e interesses. Esse ambiente deve favorecer a sua exploração por parte das crianças, individualmente, em grupo, e tanto em momentos livres quanto em momentos orientados pelos profissionais. E ainda lembra de uma série de fatores importantes para o desenvolvimento do indivíduo que o ambiente deve favorecer:

- Construção da identidade da criança como agente que integra e transforma o espaço;
- Desenvolvimento da independência. Por exemplo: tomar água sozinha, alcançar o interruptor de luz, ter acesso à saboneteira e toalhas, circular e orientar-se com segurança pela instituição;
- Amplitude e segurança para que a criança explore seus conhecimentos corporais (arrastar-se, correr, pular, puxar objetos, etc.);
- Possibilidades estimuladoras dos sentidos das crianças, em relação a odores, iluminação, sons, sensação tátil e visual, entre outros;
- Observância da organização do espaço para que seja um ambiente estimulante, agradável, seguro, funcional e propício à faixa etária;
- Garantia da acessibilidade a crianças e adultos com visão ou locomoção limitadas;
- Organização que evite, ao máximo, acidentes e conflitos;
- Renovação periódica mediante novos arranjos no mobiliário, materiais e elementos decorativos (GDF, 2013a, pp. 47-48).

Vejamos a seguir traços da realidade encontrada pela interlocutora e seus alunos na escola pesquisada:

Como você descreve o ambiente da Educação Infantil na escola em que você atua?

Eu diria que na escola em que atuo não existe um ambiente de educação. O que existe é uma sala de aula prestando serviço de educação infantil à comunidade, mas não tem ambiente. Digo isso porque a sala de aula não é um ambiente de educação infantil, não existem materiais próprios de educação infantil, não temos um coordenador para articular o currículo ou fazer um trabalho de articulação entre os professores de educação infantil, não temos

momentos de formação na escola para os professores de educação infantil, então assim, tudo isso para mim faz parte de um ambiente de educação infantil e não temos. Então, eu acho que a escola, para prestar um serviço de educação infantil, ela precisa rever essas questões, sob pena de não estar ajudando, e, sim, criando diferentes problemas que vão aparecer futuramente, porque está muito na dependência da visão e do trabalho do professor, da boa vontade do professor. Não é um projeto da escola, é um projeto de cada um, e aí eu acho que em sendo uma escola pública, isto é muito ruim (informação verbal).

É importante destacar a Lei Federal nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) que determina obrigatoriedade das famílias matricularem as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos. Enquanto, de um lado, a lei obriga as crianças frequentarem a pré-escola, de outro lado sabemos que o espaço de algumas escolas não se adequam à realidade a que são submetidas incorrendo no erro de não corresponder às reais necessidades desta etapa de ensino. Vemos ainda que falta, muitas vezes, assistência técnico-pedagógica aos docentes que atuam nesta etapa de ensino devido, muitas vezes, à má organização do trabalho pedagógico dentro da própria instituição de ensino, conforme pontua a colega em sua fala.

Você acha que a Educação Infantil que acontece nesta escola classe de Ceilândia tem seu espaço garantido, respeitado e adequado? Por quê?

Não. Pelas questões que eu expus anteriormente. Primeiro, que não existe um ambiente de educação infantil nesta escola. Não existe uma equipe técnica voltada para o trabalho de educação infantil. O que existe aqui é um atendimento à comunidade, que na minha opinião é bastante precário, exatamente porque não tem as condições próprias para o desenvolvimento de uma atividade de educação infantil (informação verbal).

### **3.5 Planejamento escolar- um norte para as ações pedagógicas**

O planejamento é instrumento teórico-metodológico utilizado para intervir na realidade. Assim, segundo Vasconcellos (2006), ele é imprescindível à ação educativa e ao fazer pedagógico. Portanto, é importante que a reflexão acerca da escola contemple a sua realidade (onde estamos); os fins (onde queremos chegar) e a mediação (como iremos alcançar o desejado) (VASCONCELLOS, 2006).

Os autores Menegolla & Sant'anna (2001) afirmam que o planejamento "é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina

as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2001, p.40).

Percebe-se frente a realidade da escola pesquisada confrontado à análise que a professora faz que o planejamento da escola em destaque não contempla as atividades que precisam ser desenvolvidas no cotidiano dos alunos da educação infantil de modo a garantir a sua formação integral. Os autores abordam não só o planejamento do professor mas o planejamento da escola como todo.

Para Libâneo (2004, p150), o planejamento atende a várias funções, dentre elas “diagnóstico e análise da realidade da escola” envolvendo “busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes, causas que as originaram, em relação aos resultados obtidos.” (p. 150). Os autores abordam não só o planejamento do professor, mas o planejamento da escola como todo. Vejamos a seguir o que a professora relata sobre o seu planejamento diário diante da realidade encontrada para executá-lo.

O que facilita e /ou dificulta a execução do seu planejamento diário?

Primeiramente gostaria de ponderar que meu planejamento diário me serve como um guia para manter a articulação e continuidade dos conteúdos propostos em meus projetos-atividades, contudo, é aberto às contribuições das crianças e flexível o suficiente para receber alguma situação ou questão que muitas vezes as crianças trazem para a sala de aula e requer atenção diferenciada no momento. Assim sendo o que chega se torna material para minha prática pedagógica.

A execução do meu planejamento diário é dificultado e limitado pelas condições da sala de aula que não oferece condições para desenvolver atividades que dependam de explorar o espaço físico, o que para a educação infantil é como não poder atender às especificidades desse nível de ensino que tem como premissa a exploração do espaço físico para o desenvolvimento psicomotor, entre outros, ou seja, componentes curriculares importantes são, muitas vezes impedidos de serem realizados.

A sala de aula está, quase sempre, suja dificultando a utilização do chão, o espaço externo não tem nada para a educação infantil, até mesmo o próprio espaço precisa ser dividido com os alunos da Educação Integral.

Uma outra dificuldade se relaciona à falta de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho com a Educação infantil, cuja lista solicitada aos pais continha materiais voltados à alfabetização e não ao desenvolvimento de habilidades e competências próprias da fase em questão. Registro também, o fato de dividir a sala com uma turma de 1º ano no turno oposto, pois não consigo manter a sala ou parte

dela, organizada com os materiais e atividades apropriados para a educação infantil. Contudo e apesar das dificuldades, não meço esforços para encontrar meios de desenvolver um trabalho consonante com o que apregoa o currículo em movimento. (informação verbal).

### **3.6 Os desafios da formação continuada na escola**

As ações de formação continuada na escola perpassam, muitas vezes ,por questões como planejamento de eventos, datas previstas no calendário escolar, feira cultural, festa junina e da família, dias letivos temáticos, datas comemorativas importantes e previstas no projeto pedagógico da escola, construção de unidades didáticas, conselhos de classe, avaliações externas, dentre outras, não acontecendo muitas vezes apenas com estudos, cursos, seminários e palestras conforme alguns professores esperam que seja. Os professores dos anos iniciais são acompanhados mais de perto com estudos, sugestões de atividades, ações e intervenções voltadas para a alfabetização principalmente nos processos de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. As turmas inclusivas e classes especiais também demandam tempo e atenção constante nesse espaço de formação devido às inúmeras especificidades que agregam.

Focando a Escola pesquisada percebe-se que a educação infantil não é tão alvejada com estudos e discussões específicas nesse espaço de formação como acontece com o ensino fundamental.

Após a entrevista com a professora fez-se necessário buscar um esclarecimento de como a escola pensa a formação continuada dos professores desta etapa de ensino. Perguntado a uma das coordenadoras ela faz a seguinte colocação:

Os professores de Educação Infantil são assistidos sempre que necessitam de ajuda ou esclarecimentos por parte dos coordenadores ou equipe diretiva da escola. Porém, existem na rede durante o ano letivo quatro dias de formação continuada para os professores que atuam na educação infantil. Os encontros acontecem sempre em um local fora da escola onde se possa reunir todos os professores da CRE (Coordenação Regional de Ensino) e é organizado e dirigido pelas coordenadoras regionais. Assim sendo, a escola preocupa mais com a formação dos professores do ensino fundamental e suas demandas tendo em vista a rotatividade de professores na escola e as situações que emergem no cotidiano escolar. Também, acredito que todo momento de formação é pertinente a todos os professores mesmo que esta não esteja

direcionada, naquele momento, a área de atuação deste ou daquele professor. (informação verbal)

A professora entrevistada demonstra o seu entendimento sobre formação continuada como um redimensionamento do conhecimento e resignificação da prática pedagógica de maneira sistemática e processual:

Eu, particularmente, entendo-a como sendo um processo de formação que se efetiva de maneira sistemática ao longo da carreira profissional, tendo em vista que todo conhecimento, por maior ou melhor domínio que se tenha, requer constante redimensionamento e reelaboração, para que seja possível acompanhar as constantes mudanças sociais, científicas, tecnológicas, etc. Uma formação que não cessa e busca resignificar os saberes adquiridos por meio de reflexões relativas à prática diária, a fim de se alcançar uma práxis consistente e eficaz. (informação verbal).

É importante lembrar que o espaço da coordenação pedagógica, por si mesmo, já é um ambiente rico e formador por excelência. Nele, podem-se acessar seus pares, planejar juntos, confeccionar materiais didáticos, corrigir atividades, refletir sobre a prática e resignificá-la buscando na troca de experiência e no trabalho coletivo alternativas de mudança e crescimento profissional. Fusari (1997, p.153) relata que “a troca de experiência é um procedimento antigo e garante a superação de dificuldades surgidas no trabalho em sala de aula e, ao mesmo tempo funciona como formação profissional em serviço”.

O trabalho coletivo é outro elemento bastante defendido no processo de formação continuada de professores, ganhando sentido nas decisões compartilhadas, no envolvimento de todos nas decisões e na busca de soluções para os problemas da escola. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo procura favorecer a discussão sobre a prática e a teoria, reflete as elaborações da formação e envolve a todos independente dos conhecimentos ou das habilidades pessoais. (DOMINGUES, 2015, p.151).

Vejamos como nossa interlocutora descreve, sob sua óptica, as ações de formação continuada desenvolvidas na escola em que atua:

Até o momento, lembro-me de dois momentos isolados que se propuseram discutir temas pontuais relacionados à nossa prática, mas que pelo formato e falta de continuidade, não os considero como ações de formação continuada. Assim sendo, até agora não tivemos ações voltadas para formação (informação verbal).

Assim, prossegue nossa colaboradora pontuando ações que considera importantes e gostaria que acontecessem durante as coordenações pedagógicas.

Como disse anteriormente, acredito que um bom começo seria o exercício pessoal e coletivo de reflexões relativas às práticas diárias, com pontuações claras dos possíveis avanços, limites, entraves e ações de superação propostas, objetivando o redimensionamento das ações, a reelaboração dos planejamentos e/ ou projetos apontando novos caminhos e encaminhamentos. (informação verbal)

Garcia *apud* Porto (2004, pp.21-22) destaca, em relação à formação/ prática pedagógica/ reflexiva, três atitudes fundamentais:

Mentalidade aberta, que se define como ausência de preconceitos, de parcialidades, de melindres (...); a responsabilidade que se refere, sobretudo, à responsabilidade intelectual (...) e o entusiasmo, definido como a predisposição para enfrentar a situação com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina. (PORTO, 2004, pp.21-22).

A fala do autor, bem como a da colega, vem pontuar questões que remetem à necessidade de reconsiderar a formação e a prática do professor, possibilitando o surgimento de relações inovadoras dos professores com o conhecimento no coletivo da escola a partir de um suporte técnico pedagógico inteirado das demandas individuais e grupais.

Na questão a seguir, ao ser questionada sobre: o que acontece no espaço de coordenação pedagógica que tem contribuído para o trabalho que ela realiza, a professora entrevistada revela-se frustrada em suas expectativas de formação continuada na escola uma vez que a escola não dispõe de um coordenador pedagógico para atender apenas a educação infantil e o seu trabalho se torna solitário por ser a única turma de primeiro período na escola. Mas é notório na fala da professora, elementos elucidados por Garcia anteriormente citado em relação à formação / prática pedagógica / reflexiva. Para superar a lógica do contexto da escola, fica evidente uma alternativa que considera a formação e a prática pedagógica como únicas, em situações peculiares- emerge a perspectiva reflexiva que analisada por Donald Schön como um processo de reflexão-na-ação. (PORTO, 2004, p.20).

Penso que o espaço da coordenação pedagógica é um espaço com o qual nós professores sempre sonhamos.

Um espaço de tempo remunerado para podermos planejar o nosso trabalho, produzir materiais, realizar estudos, fazer diagnósticos e avaliações a respeito do nosso trabalho em particular, bem como do trabalho realizado pelo conjunto de professores. Poder desenvolver o currículo de maneira articulada e interligada, conhecendo as necessidades, dificuldades e possibilidades de cada série do ensino fundamental e da educação infantil, para com essa base, alicerçarmos os nossos projetos, planos de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, o PPP da escola.

Essa é uma conquista que nos permite qualificar o nosso trabalho, tomando em nossas mãos a responsabilidade e autonomia pela construção de uma práxis consistente e alinhada às necessidades dos novos tempos fazendo interface com a vida cotidiana, a fim de se realizar uma educação verdadeiramente integral, cumprindo assim o que preconiza a lei.

Gostaria muito de poder responder a essa pergunta, dizendo que o espaço da coordenação pedagógica tem contribuído para o meu trabalho, na medida em que o utilizamos da forma acima mencionada, mas infelizmente não posso dizê-lo, e é com tristeza que observo o quanto a maioria dos colegas professores, gestores e equipe técnica estão aquém da compreensão e utilização desse espaço.

De minha parte, atualmente (como a educação infantil não conta com um coordenador pedagógico e não existe uma orientação do trabalho para esse nível de ensino dentro da escola), procuro, com base no currículo em movimento, na minha experiência e conhecimentos, utilizar esse espaço para qualificar e enriquecer, ao máximo, o trabalho que desenvolvo com os meus pequenos, tomando o diálogo com eles, a escuta de suas necessidades / interesses e suas vivências como base para estabelecer ao menos em minha sala de aula, um espaço formador.

Finalizo, registrando minhas tentativas de dialogar e contagiar tanto minhas colegas, quanto a equipe diretiva e pedagógica da escola, mas até o momento, sem muito sucesso. Contudo, ressalto que nesse espaço há uma voz dissonante das demais e que busca, igual a mim, dentre outras coisas, um espaço de coordenação pedagógica mais eficiente e eficaz.

..."sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade..."

Sigamos sonhando. (informação verbal).

### **3.7 Reflexos da formação continuada**

Conforme citado anteriormente neste capítulo e no referencial teórico, a SEDF oferece a formação continuada em outros espaços, no período da coordenação pedagógica. No caso da formação dos professores da Educação Infantil da escola pesquisada, a formação é organizada pelos coordenadores

regionais e acontece uma vez por bimestre reunindo todos os professores de educação infantil da Regional de ensino no horário da coordenação. Além dessa formação que consta no calendário da Educação Infantil, a nossa colaboradora descreve abaixo como ela investe tempo fora do espaço da escola que contribui para a sua formação continuada.

Atualmente, participo de dois tipos de formação. O primeiro é um curso de 180h de iniciação à musicalização na EAPE e o segundo é um grupo de estudos com colegas professoras da rede pública, sob a tutoria de uma Professora da UnB, onde estudamos diferentes abordagens metodológicas, discutimos nossas práticas e a partir das nossas necessidades, elaboramos novas estratégias, ações e materiais, capazes de interferir positivamente nos problemas que se nos apresenta. (informação verbal)

A seguir, vemos como a interlocutora dessa pesquisa responde a seguinte pergunta: você procura inovar sua prática com as experiências e aprendizados compartilhados nesses espaços de formação?

Sim, pois em caso contrário, tal formação de nada serviria. Só para constar como exemplo, graças ao curso de musicalização tenho conseguido desenvolver um trabalho maravilhoso com as crianças e as contribuições trazidas pelo aporte teórico e metodológico, bem como os conhecimentos construídos e acessados por meio desse curso são incomensuráveis. (informação verbal)

Apoiando-se em Libâneo, Domingues (2015) considera que os assuntos e coisas que as pessoas valorizam predizem sobre a forma como elas investem seu tempo, inclusive em relação à sua formação profissional. Desta forma, o professor que se interessa mais por algum aspecto específico da formação procurará focar naquele aspecto, dispendendo assim seu tempo e energia. Então, a formação é capaz de promover mudanças internas no indivíduo, mas este também traz consigo suas predisposições, que se manifestem externamente por meio da busca pela formação necessária:

Uma coisa é certa: as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem que valoram e nas quais acreditam. Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar, na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2003, p.29).

Para finalizar, tivemos ainda uma fala da professora pesquisada bastante pertinente quando perguntada se há algo mais que gostaria de acrescentar ou sugerir para enriquecer ainda mais a presente pesquisa. Ela achou importante ponderar sobre o papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas do DF que, muitas vezes, se resume a um mero “tarefeiro” desviado das reais atribuições de seu cargo.

Talvez não seja objeto dessa pesquisa, mas por se tratar de um curso relacionado à coordenação pedagógica, gostaria de sugerir, mesmo assim, que seja aberto um espaço de discussão e diálogo, que contemple o papel do coordenador pedagógico no âmbito das escolas públicas do DF.

Minha sugestão justifica-se pela observação acerca do trabalho desenvolvido pelas coordenadoras das escolas onde trabalhei. Neles, o coordenador desempenha um papel de "tarefeiro", se ocupando em: pesquisar atividades para que sejam executadas pelos professores, fotocopiar atividades, ajudar nos trabalhos administrativos e na decoração da escola, para dizer o mínimo. Ações muito distantes daquelas que deveriam ser de fato desenvolvidas. Na minha opinião, o coordenador tem o importante papel de ser o articulador do currículo na escola. É ele o profissional que tem a competência para orientar, mediar, articular as ações educativas de cada professor e entre os mesmos, afim de que o processo de ensino e de aprendizagem seja eficaz, articulado e contínuo.( Informação verbal ).

Infelizmente, sabemos que esta ainda é a realidade do coordenador pedagógico em muitas escolas. De forma a manter o foco no objeto desta pesquisa, não cabe aqui o aprofundamento nesse tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (PAULO FREIRE)

Nas duas últimas décadas, os movimentos formativos apontam para a autoformação realizada no contexto escolar, considerando como espaço estimulador da investigação, da criticidade, da criatividade. (PORTO, 2004, p.26).

O estudo de caso realizado na Escola Classe de Ceilândia, Distrito Federal, permitiu a análise da formação continuada da professora de Educação Infantil atuante na Escola Classe, no espaço e tempo da coordenação pedagógica e sua contribuição para o trabalho pedagógico. Também foi objeto de estudo a forma de interação da professora com seus alunos e suas famílias.

Sendo a formação continuada uma oportunidade de aprimoramento profissional e transformação da prática pedagógica, torna-se imprescindível aproveitar o tempo e o espaço da coordenação pedagógica assim como a oferta gratuita de cursos de formação profissional seja no lócus de atuação, seja em locais externos.

A questão levantada por esta pesquisa foi respondida embora a interlocutora da pesquisa enumere diversos entraves no ambiente escolar prejudiciais à oferta de Educação Infantil e à formação dos professores dessa etapa de ensino dentro da escola classe durante as coordenações pedagógicas. Os dados mostraram que a escola pesquisada precisa se constituir como um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

Em uma análise qualitativa dos dados da entrevista percebe-se que a escola oferece as salas de aula e as vagas para os alunos de Educação Infantil mas, a mesma não constitui um ambiente de Educação Infantil deixando professor e alunos um tanto desconexos no universo da escola. Na fala da

professora há nostalgia e uma sensação de não pertencimento daquele espaço que é a escola como um todo.

Embora o objeto de pesquisa fosse apenas a professora do primeiro período, fez-se necessário entrevistar uma das duas coordenadoras da escola para saber como a escola pensa a formação continuada dos professores da Educação Infantil e como é o ambiente de Educação Infantil que a escola oferece . A coordenadora revela que:

Por serem diversas e complexas as demandas dos anos iniciais e das turmas de ensino especial e inclusivas, deixamos a formação dos professores de Educação Infantil mais a cargo dos encontros de formação regionais já previstos no calendário da Educação Infantil, mas, aqui na escola damos o suporte que elas necessitam. E quanto ao ambiente, todos nós sabemos que as escolas classe simplesmente tiveram que recepcionar os alunos dessa etapa de ensino por exigência da lei porém, nenhuma reforma, ampliação ou adaptação foram feitas nesse sentido. Fazemos o possível para que o aluno sinta-se acolhido e os professores também. (informação verbal).

Nota-se, analisando o currículo da professora e até mesmo pelo trabalho que ela desenvolve o seu vasto conhecimento na sua área de atuação e muita experiência profissional, embora esteja há apenas dois anos na SEDF. Participa de cursos de formação oferecidos pela EAPE e Universidade de Brasília (UnB), trazendo para sua prática as experiências compartilhadas e vivenciadas.

Percebe-se que depende muito da escola e do professor fazer acontecer no seu espaço de trabalho uma prática pedagógica reflexiva, dialética e inovadora onde a mudança ocorra, sobretudo, em nível escolar, de um processo consentido de inovação. (PORTO, 2004 ,p.26)

Outro ponto importante na pesquisa foi a interação da professora com seus alunos e suas famílias. Em seu depoimento ela expressa muita doçura e carinho ao falar como construiu um relacionamento saudável e amigável com as crianças e com suas famílias, tomando por base a história de vida de cada um e trazendo-os para perto numa relação de diálogo e parceria, pautada no respeito, na compreensão, colaboração e autonomia.

Enfim, a presente pesquisa é relevante, pois evidencia aspectos importantes sobre o tema e aponta para a necessidade de uma reorganização escolar que privilegie a formação continuada de professores atuantes naquele espaço de ensino constituindo assim um espaço formador por meio de estudos, da troca de experiência, do planejamento coletivo e da definição de objetivos e ações compartilhadas. É desafiador, mas necessário que a escola se constitua em um espaço de aprendizagens onde todos tenham o direito de duvidar, ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, ano 128, n. 135, 16 de julho de 1990, p. 13563-13577, 1990.

BRASIL. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.01. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Publicada em 04 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) , 2013.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. Cortez Editora, 2015.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de educação de São Paulo**. São Paulo: FE-USP. Tese de doutorado, 1997.

GDF. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. **Cadernos da Escola Candanga. Diretrizes operacionais: Coordenação Pedagógica**, n. 3. Brasília, 1995.

GDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação Infantil, SEDF, 2013.

GDF. Diário Oficial do Distrito Federal. **Portaria n. 29 de 01 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre os critérios de distribuição de carga horária, procedimentos para a escolha de turmas, desenvolvimento das atividades pedagógicas e quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais, para a Carreira Magistério Público do DF. Brasília, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1995:58.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: alternativa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Educação continuada. Campinas: Papyrus, 2 Ed, p. 11-33, 2004.

SILVA, Ana Paula Ferreira. **Coordenação pedagógica: o impacto da formação continuada na prática docente**, 2014.

STAKE, R.E. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage; 2000:436.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização**. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006 (1995).

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista Socerj**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistada: professora de Educação Infantil de uma escola-classe de Ceilândia

Duração da entrevista: 3 horas

1 Na sua trajetória pessoal e profissional, o que fez despertar o seu interesse pela Educação Infantil?

2 Como você descreve sua turma e qual o nível de interação você tem com seus alunos?

3 Você acha importante conhecer a história de vida de seus alunos? Como você faz para conhecê-la?

4 Como é o seu relacionamento com as famílias de seus alunos?

5 Como você descreve o ambiente da Educação Infantil na escola que você atua?

6 Você acha que a Educação Infantil que acontece nesta Escola Classe de Ceilândia tem seu espaço garantido, respeitado e adequado? Por quê?

7 O que facilita e /ou dificulta a execução do seu planejamento diário?

8 O que você entende por formação continuada de professores?

9 Descreva as ações de formação continuada que acontecem na escola, durante as coordenações pedagógicas e que você considera importantes:

10 Quais outras ações de formação continuada você gostaria que acontecessem durante as coordenações pedagógicas?

11 O que acontece no espaço da coordenação pedagógica que tem contribuído para o trabalho que você realiza?

12 Você investe tempo fora do espaço da escola que contribui para a sua formação continuada? Descreva:

13 Você procura inovar sua prática com as experiências e aprendizados compartilhados nos espaços de formação que você participa?

14 Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou sugerir que possa enriquecer ainda mais a presente pesquisa? Sinta-se à vontade:

## **APÊNDICE 2**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Entrevistada: coordenadora pedagógica de uma escola-classe de Ceilândia

Duração da entrevista: 30 minutos

- 1 Como a escola pensa a formação continuada dos professores de educação infantil?
- 2 Você acha que esta escola oferece um ambiente acolhedor para esta etapa de ensino?

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A formação continuada dos professores de educação infantil atuando na escola classe”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Catia Solange Lopes**. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá a formação continuada dos professores da educação infantil atuantes na escola classe, no espaço e tempo da coordenação pedagógica.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Catia no momento da entrevista, a ser realizada na Escola Classe 22 de Ceilândia, no turno matutino.

Na sua participação você será entrevistado(a) mediante um roteiro de entrevista contendo algumas perguntas relacionadas ao tema da pesquisa. Serão utilizados um gravador de voz e um caderno de anotações. As gravações serão transcritas integral ou parcialmente, conforme a necessidade da pesquisa. Após o término da pesquisa, as gravações serão descartadas, não sendo utilizadas para fins estranhos à pesquisa. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Com a sua participação você estará contribuindo para a pesquisa científica. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora acima identificada pelo telefone (61) 8194-8435 ou na própria instituição de ensino onde a entrevista será realizada. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas – CEP/IH, e-mail: [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br), site: <http://www.cepih.org.br/>.

Brasília, ..... de .....de 2015

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

