

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3727>

Submetido em: 2022-03-07

Postado em: 2022-03-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## **AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA**

**ANGELA RABELO BARRETO<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5624-0562>

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo colaborar com aqueles que pretendem avaliar ações de formação continuada de professores. Ou seja, verificar se determinada ação de formação contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento do profissional e a melhoria da qualidade de sua atuação docente. O estudo baseia-se em trabalho de consultoria prestada pela autora, no período de 2013-2014, à Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação. Visava-se subsidiar aquela Coordenação na estruturação e avaliação das ações de formação continuada dos profissionais da educação infantil, desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB). Fazem-se considerações sobre concepções e práticas de avaliação de programas, em especial de experiências de formação continuada de professores da educação básica. Apresenta-se a proposta de avaliação externa da ação mais significativa de formação de professores de creches e pré-escolas então em desenvolvimento na SEB – o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, implementado em parceria com 23 universidades federais. A proposta inclui indicações para as várias etapas da avaliação, como a identificação de perguntas ou questões para a avaliação, a definição de estratégias, critérios de amostragem e métodos de coleta e análise dos dados. Enfatiza-se a importância de envolver os interessados na avaliação ao longo do processo de identificação de perguntas ou questões, fazendo-o em duas fases: a divergente, em que várias possibilidades são levantadas, e a convergente, em que se selecionam aquelas mais relevantes e prioritárias.

**Palavras-chave:** avaliação; formação de professores; educação infantil.

---

<sup>1</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (aposentada). Brasília. DF. Brasil. [angelarabarreto@gmail.com](mailto:angelarabarreto@gmail.com)

## **EVALUATION OF CONTINUING EDUCATION PROGRAMS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS: METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS AND DEVELOPMENT OF A PROPOSAL**

**ABSTRACT:** The article aims to collaborate with those who intend to evaluate continuing education actions for teachers. In other words, to verify if a certain training action have contributed to the professional's development and to the improvement of the quality of their teaching performance. This study is based on consultancy work provided by the author, in the period of 2013-2014, to the General Coordination of Early Childhood Education (COEDI), of the Ministry of Education. The aim was to support the Coordination in the structuring and evaluation of continuing education actions for Early Childhood Education professionals, developed within the scope of the Basic Education Secretariat (SEB). Considerations are proposed on concepts and practices of program evaluation, especially on experiences of continuing education for teachers of basic education. We present a proposal for an external evaluation of the most significant action of training daycare and preschool teachers which are under development at SEB – the Specialization Course in Teaching in Early Childhood Education, implemented in partnership with 23 federal universities. The proposal includes indications for the various stages of the evaluation, such as the identification of questions, the definition of strategies, sampling criteria, and methods of data collection and analysis. The importance of involving stakeholders in the evaluation throughout the process of identifying questions or issues is emphasized, which is provided in two phases: the divergent phase, in which several possibilities are raised, and the convergent phase, in which the most relevant and priorities scenarios are selected.

**Keywords:** evaluation; teacher training; childhood education.

## **EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y DESARROLLO DE UNA PROPUESTA**

**RESUMEN:** Este artículo pretende colaborar con aquellos que se esfuerzan en la labor de evaluar acciones de formación continua para profesores, es decir, de verificar si determinada acción de formación contribuye de alguna manera para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad de su actividad docente. Este estudio está basado en trabajo de consultoría realizado por la autora, en el periodo de 2013-2014, con el objetivo de auxiliar la Coordinación General de Educación Infantil del Ministerio de Educación, en la estructuración y evaluación de las acciones de formación continua de los profesionales en Educación Infantil, desarrolladas en el ámbito de la Secretaría de Educación Básica (SEB). En este se realizan consideraciones sobre concepciones y prácticas de evaluación de programas, en especial de experiencias de formación continua de profesores de educación básica. Es presentada la propuesta de evaluación externa de la acción más significativa de formación de profesores de guarderías y de preescolar que estaba siendo desarrollada en aquel momento por la SEB – el Curso de Especialización en Docencia en Educación Infantil – implementado en colaboración con 23 universidades federales. La propuesta incluye indicaciones para las diferentes etapas de la evaluación, como la identificación de preguntas a ser evaluadas, la definición de estrategias, criterios de muestreo, métodos de colecta y análisis de los datos. Se hace énfasis en la importancia de hacer partícipes a los interesados en la evaluación a lo largo del proceso de identificación de las preguntas, realizándolo en dos etapas: la divergente, en la cual varias posibilidades son levantadas, y la convergente, en la que se seleccionan aquellas más relevantes y prioritarias.

**Palabras clave:** evaluación; formación de profesores; educación infantil.

## INTRODUÇÃO

A natureza complexa do ofício de professor, como assevera Maurice Tardif (2002), requer uma formação contínua e continuada durante toda a carreira, o que exige “um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (TARDIF, 2002, pp. 286-287). Entretanto, nem todas as iniciativas com esse escopo alcançam seus objetivos. Avaliá-las conforme critérios assentados no que é esperado torna-se necessário para subsidiar decisões sobre continuidade, interrupção ou reformulação do programa.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick definem avaliação como “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p.35). Discutem diferentes abordagens da avaliação e apresentam orientações práticas para seu planejamento e condução, bem como os usos de seus resultados. Mostram a importância da definição precisa do objeto do processo avaliatório e da identificação e seleção de perguntas e critérios de avaliação, bem como dos métodos adequados de coleta, análise e interpretação de dados.

Como lembram os autores, existem vários métodos de coleta de informações, sejam elas quantitativas ou qualitativas, sobre os quais muito tem sido publicado. No caso das informações quantitativas, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) tratam com destaque os testes de desempenho e os questionários que avaliam opiniões, atitudes, comportamentos ou outras questões. Com relação às informações qualitativas, realçam o estudo dos documentos e arquivos já existentes, as observações estruturadas ou não estruturadas, as entrevistas e os grupos focais. Muitas avaliações, na verdade, utilizam métodos mistos combinando abordagens quantitativas e qualitativas, de modo a complementar e aumentar a amplitude da investigação. Quando precisa escolher entre métodos alternativos, “o avaliador precisa fazer uma opção considerando custo, precisão (confiabilidade), estabilidade, relevância, validade das medidas, viabilidade, conveniência política e aceitabilidade por parte de vários públicos” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p.468).

A escolha de métodos mistos tem sido aplicada em vários campos. Ao utilizar diferentes métodos para componentes distintos da avaliação é possível complementar, esclarecer, exemplificar e aumentar a amplitude da investigação.

As avaliações de programas nacionais de formação continuada de professores da educação básica são raras ou pouco divulgadas. Deve-se destacar a avaliação do

Proformação, curso que habilitava em nível médio, modalidade Normal, professores do Ensino Fundamental em exercício em escolas públicas. Conduzida por demanda da antiga Secretaria de Educação a Distância (BRASIL, 2003), responsável pelo programa, a avaliação da implementação inicial utilizou abordagens quantitativas e qualitativas, e seus resultados fundamentaram a decisão de ampliação da oferta do programa.

Neste artigo, apresenta-se proposta de metodologia de avaliação de uma das ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério de Educação (MEC), destinadas aos professores, gestores e equipes técnicas de educação infantil (BARRETO, 2014). Trata-se do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (doravante CEDEI), implementado de 2009 a 2014 (BRASIL, 2013).

## **O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU CONTEXTO**

O CEDEI teve seu projeto iniciado pela SEB em 2009, sob responsabilidade da Coordenação-Geral de Formação (CGFORM) e da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI). Foi criado e implementado em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, no qual a formação de professores constituía prioridade (BRASIL, 2007).

A atuação da SEB na formação de professores da educação básica, em especial da educação infantil, no período compreendido entre 2003 e 2016, privilegiou como estratégia a articulação entre as universidades e os sistemas e redes de ensino na formulação e implementação dos programas e ações (COELHO; BARRETO, 2021). Essa colaboração constante entre os entes federados, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino foi asseverada como princípio da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a). Era uma reafirmação do que foi instituído quando da criação da Rede Nacional de Formação de Professores, em 2004. Visava-se, dessa forma, favorecer o vaivém constante entre formação teórica nas universidades e a experiência profissional nas salas de aula, conforme preconiza Tardif (2002, pp. 286-287).

No caso da educação infantil, essa articulação entre COEDI e universidades existia desde os anos 1990. Foi fortalecida quando as IES passaram a atuar na implementação do Proinfantil nos estados, especialmente a partir de 2008. O Proinfantil, criado em 2005, habilitava em nível médio, modalidade Normal professores de educação infantil em exercício nas redes públicas.

Esse processo de trabalho conjunto entre universidades e COEDI ensejou a criação de uma rede informal, que possibilitava a reflexão e o desenvolvimento de propostas referentes à política de educação infantil, especialmente sobre a formação inicial e continuada dos professores desta etapa da Educação Básica. Essa rede foi essencial para a construção e implementação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, objeto da proposta de avaliação aqui apresentada. O papel das universidades na atuação recente da SEB no que concerne à formação continuada de professores da educação infantil é tratado detalhadamente por Coelho e Barreto (2021).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) alterava significativamente a política e as ações pertinentes à Educação Básica. O apoio técnico e financeiro aos estados e municípios passou a ser condicionado à aprovação de um Plano de Ações Articuladas (PAR), plurianual (quatro anos), fundamentado em diagnóstico. Abrangia várias dimensões, entre elas a formação de professores. Criou-se também um sistema eletrônico - a Plataforma Freire - em que professores da Educação Básica em exercício nas redes públicas podiam expressar suas demandas por formação.

No levantamento realizado pela plataforma em 2009, sobressaiu a demanda dos professores da educação infantil por curso de especialização. Tal demanda corroborava o que era de conhecimento na área: a formação inicial, nos cursos de graduação em Pedagogia, não contemplava adequadamente as especificidades da educação infantil (GATTI, 2010). Importante associação entre qualidade do atendimento e o fato de o professor possuir curso de especialização na área foi evidenciada no estudo de avaliação da educação infantil no Brasil (FCC, 2010). Justificava-se, assim, incluir nas ações da SEB um programa nacional de especialização em educação infantil que deveria ser implementado em parceria com as universidades. Formulou-se, então, em 2009, o projeto do Curso de Especialização em Educação Infantil.

A implementação do curso de especialização teve início em 2010, com a adesão de 13 universidades<sup>2</sup> e um total de 2.955 professores matriculados. O acompanhamento dessa oferta pela SEB, por meio de reuniões com o grupo de coordenadores nas universidades, bem como visitas de consultoras, ensejou a reformulação do projeto básico para a oferta de 2011. Visando promover maior articulação entre teoria e prática, foi criada a disciplina

---

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de Brasília (UnB).

“Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP)”. Introduziu-se o termo “Docência” no nome do curso, buscando-se explicitar seu foco, bem como o público-alvo prioritário. O curso passou a ser denominado “Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil” (BRASIL, 2013). De 2009 a 2014, o CEDEI foi implementado em 23 universidades federais, abrangendo municípios de 18 estados. Várias dessas universidades ofertaram, também nesse período, cursos de aperfeiçoamento no mesmo sistema de parceria com a SEB. A especialização e os cursos de aperfeiçoamento somavam cerca de 8.000 professores-cursistas em 2014, segundo registros administrativos da CGFORM.

## **A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO**

### **Definição do objeto do estudo avaliatório e justificativa**

A Coordenação Geral de Educação Infantil, demandante da proposta, definiu como prioritária a avaliação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Entre as razões para essa escolha encontravam-se a maior abrangência em número de Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas, totalizando 23, custos mais elevados e maior tempo de experiência quando comparado aos cursos de aperfeiçoamento. Além disso, o esforço na estruturação e implementação do Curso de Especialização era visto pela COEDI como uma estratégia importante de influência da SEB na formação inicial dos docentes da educação infantil nos cursos de Pedagogia, o que é fundamental para a qualidade da educação em creches e pré-escolas.

Segundo dados da CGFOM, unidade da SEB responsável pela gestão do Programa, o número de IES que abriram turmas do CEDEI a partir de 2012 somava 23, distribuídas nas várias regiões do País. Em 10 delas, as turmas concluiriam o curso até o primeiro semestre de 2014 e em outras 10 deveriam fazê-lo no segundo semestre; as três restantes teriam sua conclusão no primeiro semestre de 2015 (Quando 1).

**Quadro 1:** Oferta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil em 2014

REGIÃO	UNIVERSIDADES OFERTANTES <sup>3</sup> E SEMESTRES DE CONCLUSÃO			
	ATÉ 1º SEMESTRE DE 2014	2º SEMESTRE DE 2014	1º SEMESTRE DE 2015	TOTAL
Norte		UFTO	UNIR, UFPA	3
Nordeste	UFS, UFBA, UFAL	UFPI, UFRN, UFC, UFCG	UFMA	8
Sudeste	UFMG, UFRJ, UFES	UNIRIO, UNIFAL, UFSCAR		6
Sul	UFPR, UFSM	UFSC		3
Centro Oeste	UFG, UFMT	UFMS		3
<b>Total</b>	10	10	3	23

Fonte: Barreto, 2014. Elaboração a partir de registros administrativos da SEB/CGFORM, janeiro de 2014.

No momento em que esta proposta foi elaborada, não estavam disponíveis os dados consolidados sobre as matrículas e conclusões no curso. A CGFORM ainda não havia implementando sistema de gestão e monitoramento das ofertas que permitisse acompanhar o fluxo dessas informações. Esses dados deveriam ser levantados junto às IES quando da discussão da Proposta de Avaliação.

Define-se assim o objeto da avaliação em pauta.

**Objeto da avaliação:**

Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - última oferta concluída em cada IES, o que significa estar a avaliação final dos alunos finalizada, inclusive as monografias - e os certificados emitidos ou em processo de emissão pelas instâncias próprias da IES.

**Questões para avaliação**

Quando uma avaliação é demandada, alguma pergunta ou perguntas sobre o objeto avaliado estão requerendo resposta. Essas questões, entretanto, nem sempre estão bem explicitadas. É fundamental iniciar pela definição das perguntas que darão a direção e a

<sup>3</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Tocantins (UFTO), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

base de sustentação à avaliação, tornando claro o que vai ser examinado, como e por quê. Além das perguntas, é necessário definir os critérios ou características de um programa bem sucedido e os padrões que devem ser atingidos em relação a esses critérios, permitindo o julgamento do valor do que está sendo avaliado. Esse processo de identificar questões e estabelecer critérios é fundamental.

Estudiosos da avaliação como Cronbach (1982) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) sugerem que a identificação e seleção das perguntas avaliatórias sejam realizadas em duas etapas. Na primeira, denominada divergente, levanta-se tudo que poderia ser de interesse na avaliação, o que resulta num extenso rol de perguntas. Na segunda fase, chamada convergente, selecionam-se aquelas mais relevantes e prioritárias, para as quais são então definidos os critérios. Várias fontes podem ser consideradas na **fase divergente**, principalmente perguntas, preocupações e reivindicações dos interessados na avaliação (GUBA; LINCOLN, 2011) como também experiências de avaliação, modelos existentes na literatura, consultas a especialistas no que está sendo avaliado, entre outras, permitindo identificar o que *pode* valer a pena investigar. Na fase **convergente**, decide-se o que vale a pena e é possível investigar. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) alertam que

Alguns avaliadores escrevem e se comportam como se a seleção de perguntas práticas e cruciais para a avaliação fosse sua 'propriedade privada'. Não é. Na verdade, em nenhuma circunstância o avaliador deve ter a responsabilidade exclusiva de selecionar as perguntas a ser tratadas nem os critérios avaliatórios a ser aplicados. Essa tarefa requer a interação íntima com os interessados. O financiador da avaliação, públicos-chave e indivíduos ou grupos que serão afetados pelo estudo, todos devem ter voz (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 357).

Conforme mencionado anteriormente, no caso do CEDEI, todo o processo de formulação, bem como os ajustes durante a implementação realizaram-se coletivamente, com a participação dos professores-coordenadores do curso nas universidades e a equipe de coordenação na SEB (CGFORM e COEDI). Dessa forma, o documento Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (pós-graduação *lato sensu*) - Diretrizes gerais – 2013, resultou da convergência entre esses atores (BRASIL, 2013).

As diretrizes definiam: a natureza do curso, população-alvo, objetivos gerais e específicos, estrutura curricular, metodologia, duração e carga horária, avaliação do cursista, monografia, certificação, estrutura organizacional de implementação, sistema de monitoramento e avaliação, financiamento. Essas definições orientaram a formulação das questões que a avaliação deveria responder, abrangendo processos e insumos, bem como resultados ou produtos. As questões gerais encontram-se no quadro 2.

**Quadro 2:** Questões gerais para avaliação do CEDEI

<b>QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO</b>	
<b>PROCESSOS E INSUMOS</b>	O Curso de Especialização em Docência foi implementado conforme as diretrizes do Projeto? Os processos e insumos utilizados na execução do Curso foram adequados e suficientes em relação aos objetivos propostos? Como pode ser analisada a execução do Programa em termos do desempenho das instâncias envolvidas na parceria?
<b>RESULTADOS (PRODUTO)</b>	O Curso Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento profissional dos cursistas? O Curso Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento da área da educação infantil na IES?

Fonte: Barreto, 2014.

Essas questões gerais foram detalhadas abrangendo exaustivamente as diretrizes e expectativas sobre o curso. O grande rol de perguntas aqui apresentado tinha como objetivo subsidiar a análise, seleção e complementação, pelos interessados, das perguntas que deveriam ser respondidas pela avaliação. Os critérios para seleção deveriam ser discutidos com os interessados, sugerindo-se como ponto de partida os critérios recomendados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.361), acrescidos ou não de outros considerados importantes pelos interessados.

1. Seria do interesse de públicos-chave?
2. Reduziria a incerteza atual?
3. Geraria informações importantes?
4. Seria de interesse permanente (não passageiro)?
5. Seria crítica para o alcance e a abrangência do estudo?
6. Teria impacto sobre o curso dos acontecimentos?
7. Poderia ser respondida em termos de:
  - a) Recursos financeiros e humanos?
  - b) Tempo?
  - c) Métodos e tecnologia disponíveis? (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 361).

O detalhamento das questões na Proposta de Avaliação do CEDEI (BARRETO, 2014) é apresentado nos quadros de 3a. a 3e.

**Quadro 3a.** Detalhamento das questões: estrutura curricular e público-alvo

<i>O Curso de Especialização em Docência foi implementado conforme as diretrizes do Projeto?</i>
<b>1. Estrutura curricular</b>
<p>Até que ponto a estrutura curricular do curso implementado é consistente com as Diretrizes/Projeto do CEDEI?</p> <p>1.1. Eixos e disciplinas foram os mesmos especificados nas diretrizes do projeto? Que modificações foram introduzidas? Por quê?</p> <p>1.2. Carga horária: exatamente igual às diretrizes? Que modificações foram introduzidas? Por quê?</p> <p>1.3. Ementas/conteúdos das disciplinas foram os mesmos especificados nas diretrizes do projeto? Que modificações foram introduzidas? Que conteúdos foram excluídos? Quais foram introduzidos? Por quê?</p> <p>1.4. Os textos utilizados estão contidos nas sugestões de bibliografia do Projeto? Que modificações foram introduzidas? Quais textos foram introduzidos? Por quê?</p> <p>1.5. A disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) foi implementada conforme as diretrizes: Centrou-se na análise das experiências e das práticas docentes? Utilizou a estratégia de elaboração e análise de memorial pelos cursistas? Promoveu a integração dos conteúdos das outras disciplinas e atividades aos problemas, ações e projetos vivenciados, por estes, nas instituições educativas? Foi utilizada como espaço e tempo pedagógico para elaboração de Plano de Ação do cursista para implementação no contexto de trabalho do cursista? Foi desenvolvida em grupos de 5 a 10 cursistas tendo como docente o orientador do trabalho final? Que modificações foram introduzidas na disciplina? Por quê?</p>
<b>2. Público-alvo</b>
Os cursistas selecionados satisfaziam os critérios especificados nas Diretrizes/Projeto? Algum critério não foi obedecido? Por quê? Outros critérios foram incluídos? Por quê? Das vagas ofertadas, <b>no mínimo 90%</b> foram preenchidas por profissionais em exercício da docência na educação infantil?

Fonte: Barreto, 2014.

**Quadro 3b.** Detalhamento das questões: processos e insumos

<i>Os processos e insumos utilizados na execução do Curso foram adequados e suficientes em relação aos objetivos propostos?</i>
<b>1. Processo seletivo</b>
O processo seletivo foi aberto a todos os profissionais que preenchiam os requisitos do público-alvo, independentemente do município onde atuavam ou foi restrito a municípios previamente selecionados? Nesse segundo caso, os municípios indicaram os candidatos ao curso? O processo seletivo foi realizado por meio de edital? Como foi divulgado o curso entre os prováveis candidatos? Que instrumentos foram utilizados na seleção: prova escrita? Memorial? Curriculum vitae? Outros? Cada um desses procedimentos e instrumentos mostrou-se adequado? Em caso negativo, por quê? Qual foi a relação candidatos/vaga?
<b>2. Desempenho dos docentes</b>
Como foi a atuação e o desempenho dos formadores? Demonstraram conhecimento do conteúdo abordado? Promoviam a reflexão sobre o contexto e as práticas profissionais dos cursistas? Promoviam a participação dos cursistas? Consideravam os conhecimentos prévios dos professores cursistas? Como?
<b>3. Sistema de avaliação dos cursistas</b>
Como os alunos foram avaliados em cada disciplina? Que instrumentos foram utilizados? Provas? Trabalho em grupo em sala de aula? Trabalho em grupo fora da sala de aula? Cada um desses instrumentos mostrou-se adequado? Como os resultados das avaliações foram utilizados? Os cursistas recebiam feedback sobre seu desempenho nas atividades do curso?

<b>4. Recursos didático-pedagógicos (qualidade e disponibilidade)</b>
<p><b>4.1. Material para leitura</b></p> <p>Em que medida o material de leitura: Contribuiu para aprofundar os conhecimentos dos cursistas na área da educação infantil? Contribuiu para suscitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas? Abordou as especificidades das crianças de até três anos de idade e do trabalho educacional com essa faixa etária? Abordou as especificidades das crianças de 4 a 6 anos e o trabalho educacional com essa faixa etária? Foi útil à análise do contexto de trabalho do cursista? Tinha linguagem acessível? Tinha extensão adequada ao tempo previsto de dedicação ao estudo (10 horas semanais)? O material escrito foi entregue a cada cursista gratuitamente? Estava disponível em tempo hábil?</p> <p><b>4.2. Material audiovisual (filmes, vídeos, DVD, CD e outros)</b></p> <p>Em que medida o material audiovisual contribuiu para aprofundar os conhecimentos dos cursistas na área da educação infantil? Contribuiu para suscitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas? Foi útil à análise do contexto de trabalho do cursista? Tinha qualidade técnica em termos de som e ou imagem?</p>
<b>5. Infraestrutura física e operacional</b>
<p>O ambiente de sala de aula era confortável? Havia biblioteca adequada e acessível aos cursistas? Os equipamentos estavam disponíveis e em bom funcionamento? Havia pessoal disponível para apoiar os docentes em caso de necessidade? Havia pessoal disponível para atender os cursistas em suas dúvidas e dificuldades?</p>
<b>6. Planejamento e coordenação pedagógica do curso</b>
<p>A etapa de planejamento do CEDEI foi conduzida de forma sistemática? O planejamento do curso foi realizado em equipe, com participação dos docentes? Os programas de ensino das várias disciplinas foram discutidos em equipe? O acompanhamento da implementação do curso foi realizado a contento pela coordenação? A frequência de reuniões entre coordenadores e equipe docente foi satisfatória? O tempo dedicado a reuniões de coordenação era suficiente? A coordenação assegurou as condições adequadas para a execução do curso?</p>
<b>7. Avaliação interna do curso</b>
<p>Foi implementada estratégia de avaliação do curso na IES? Que aspectos foram avaliados? Que metodologia foi utilizada? Como e para que os resultados foram usados? A avaliação interna contribuiu para a gestão do curso? Como?</p>

Fonte: Barreto, 2014.

### **Quadro 3c. Detalhamento das questões: desempenho dos parceiros**

<i>Como pode ser analisada a execução do Programa em termos do desempenho das instâncias envolvidas na parceria?</i>
<b>1. Parceria com os municípios e apoio recebido</b>
<p>A parceria com os municípios foi formalizada por meio de Acordo de Participação? Os gestores/equipe técnica dos municípios participaram do processo de planejamento operacional do curso? Os municípios prestaram apoio suficiente aos cursistas com relação ao transporte para o local do curso? Os municípios prestaram apoio suficiente aos cursistas com relação à alimentação nos dias do curso? Os municípios prestaram apoio suficiente quanto à disponibilização de tempo para o estudo dentro da carga de trabalho do cursista? Os municípios realizaram algum acompanhamento do curso?</p>
<b>2. Parceria com o Ministério da Educação</b>
<p>As orientações fornecidas pelo MEC/SEB foram adequadas e suficientes para implementação do curso? O processo de análise e aprovação do projeto do curso pelo MEC foi transparente? Esse processo deu-se dentro do tempo hábil ou a demora nessa fase acarretou atrasos na implementação do curso? O sistema de pagamento de bolsas funcionou adequadamente? O pagamento das bolsas</p>

foi feito dentro dos prazos previstos? O apoio recebido do MEC foi suficiente para a implementação do curso? O acompanhamento da implementação foi adequado?
<b>3. Apoio recebido na IES</b>
As orientações fornecidas pelas instâncias da IES necessárias à implementação do curso foram adequadas e suficientes? Os processos de tramitação para análise, aprovação do Projeto e formalização do curso na IES foi transparente? Esse processo deu-se dentro do tempo hábil ou a demora nessa fase acarretou atrasos na implementação do curso? O apoio recebido da IES foi suficiente para a implementação do curso?

Fonte: Barreto, 2014.

**Quadro 3d.** Detalhamento das questões: contribuições ao desenvolvimento profissional dos cursistas

<i>O Curso Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento profissional dos cursistas?</i>
<b>1. Desempenho e concepções mostrados no decorrer do curso</b>
Houve melhoria do desempenho dos cursistas: na análise das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil? Na análise das políticas nacional e locais de educação infantil e de seus impactos? Na análise das contribuições à educação infantil advindas das ciências sociais e humanas? Na análise das relações entre cultura, subjetividade e currículo na educação infantil? Na análise de estudos e pesquisas na área da educação infantil? Na análise e desenvolvimento de propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas? Na realização de estudos diagnósticos sobre seu contexto de trabalho? Na proposição de estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho? Observou-se melhoria na elaboração escrita dos cursistas? Observou-se melhoria na expressão oral dos cursistas?
<b>2. Desempenho na Monografia (Trabalho final de curso)</b>
A monografia ou trabalho final do aluno teve foco em temáticas que emergem da prática docente na educação infantil? Apresentava embasamento teórico-metodológico pertinente? Teve como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil? Consistiu na implementação de Plano de Ação elaborado pelo cursista? Foi defendida perante banca examinadora composta pelo orientador e dois outros professores? O orientador foi membro da equipe do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, atuando como docente de disciplina ou na equipe de coordenação?
<b>3. Desempenho dos cursistas em seu trabalho (como docente, técnico ou gestor)</b>
3.1. Docentes: Mostram-se mais eficientes no planejamento de sua ação pedagógica? Houve melhoras em suas práticas pedagógicas? As atividades que desenvolve com as crianças são mais interessantes? Levam em conta as características e as diferenças entre as crianças? Estimulam a participação de todas as crianças? Apresentam propostas de melhorias na instituição? Mostram maior participação nos trabalhos coletivos? Procuram socializar os conhecimentos e experiências desenvolvidos no Curso? 3.2. Coordenadores e Técnicos Mostram-se mais eficientes no planejamento de suas atividades? Apresentam melhoras no desempenho de suas atribuições? Estimulam a melhoria do desempenho dos profissionais da educação infantil? Incentivam a participação dos membros de sua equipe na tomada de decisões? Norteiam suas ações profissionais no desenvolvimento e bem-estar das crianças de creches e pré-escolas? Apresentam propostas de melhorias na instituição? Mostram maior participação nos trabalhos coletivos? Procuram socializar os conhecimentos e experiências desenvolvidos no Curso?
<b>4. Valorização e autonomia profissional e pessoal do cursista</b>

O curso contribuiu para o avanço do cursista no plano de carreira/cargos e salários? Para elevação da autoestima do cursista? Para elevação do respeito dos colegas? Para fortalecimento da identidade profissional? Para que o cursista assumisse novas responsabilidades?
---

Fonte: Barreto, 2014.

**Quadro 3e.** Detalhamento das questões: contribuições ao desenvolvimento da EI na IES

<i>O Curso Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento da área da educação infantil na IES?</i>
--

<b>1. Impactos na equipe de educação infantil da IES</b>
--

Até que ponto o Curso oportunizou ou fortaleceu o trabalho coletivo da equipe de educação infantil na IES? Oportunizou a inclusão, na equipe, de professores que passaram a se dedicar mais à educação infantil? Estimulou o desenvolvimento de pesquisas na área da educação infantil?
---

<b>2. Impactos no curso de Pedagogia (formação inicial)</b>
---

Até que ponto o CEDEI oportunizou ou fortaleceu a discussão do currículo da formação inicial do professor da educação infantil (licenciatura em Pedagogia)? Contribuiu para a introdução de disciplinas na estrutura curricular ou inclusão de conteúdo do Curso nas disciplinas da graduação?
--

Fonte: Barreto, 2014.

## PROPOSIÇÃO DE MÉTODO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ainda que as questões acima elencadas necessitassem ser discutidas e selecionadas com os interessados, os quais também participariam da definição dos padrões de julgamento, a proposta encaminhada à COEDI apresentava uma proposta de metodologia para a avaliação, também a ser submetida à análise. Da mesma forma que no exemplo de experiência de avaliação de ações de formação continuada de professores - Proformação (BRASIL, 2003), para avaliação do CEDEI indicava-se a utilização de métodos mistos, incluindo abordagens quantitativas e qualitativas. Propôs-se que a avaliação do CEDEI incluísse em sua metodologia:

- (1) análise de documentos e dados já existentes;
- (2) pesquisa de percepção por meio de questionário, e
- (3) estudo de caso.

Desse modo, os resultados de um método poderiam aumentar a compreensão dos achados obtidos por outro. Antes de detalhar esses métodos, aborda-se aqui os procedimentos e critérios de amostragem propostos.

## **Amostragem**

No quadro 1 foram relacionadas, por região, as IES que estavam ofertando o CEDEI, com os respectivos semestres esperados para conclusão do curso. A região com maior número de IES ofertantes era o Nordeste, com oito. Seguiu-se o Sudeste com seis e as demais com três universidades.

Como comentado anteriormente, quando da elaboração da proposta não se dispunha de dados consolidados sobre matriculados, concluintes e de evadidos, informações que poderiam constituir critério para seleção de amostra. Ainda assim, indicam-se algumas possibilidades de definição de amostra (ou amostras) para a avaliação.

Amostras geralmente são utilizadas quando a população sobre a qual o estudo se debruçará é grande; quando pequena, é aconselhável coletar dados do grupo inteiro (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Um fator que geralmente leva à utilização de amostragem são os custos da coleta e da análise das informações.

A metodologia de estudo de caso, que exige visita a locais distantes, geralmente tem custos mais elevados que as pesquisas feitas por meio de questionários enviados pelos correios (ou respondidos com uso da internet). Além disso, as respostas aos questionários podem ser importantes para obter informações-chave sobre os parâmetros e detalhes do local antes que visitas a campo sejam feitas, dando pistas de possíveis problemas ou questões que devem ser investigados com mais profundidade nas visitas.

No caso da avaliação do CEDEI, sugeriu-se na proposta que fossem avaliados os custos do levantamento se fossem utilizados questionários de percepção (por correio ou internet) e se analisasse a possibilidade de pesquisar toda a população de cursistas (concluintes e evadidos), formadores e coordenadores das turmas que encerraram o curso. Caso se considerasse que esta opção não seria possível, amostra teria que ser definida.

Em estudos de avaliação de programas a amostragem intencional é frequentemente empregada, sendo útil para descrever um subgrupo e, por conseguinte, para chegar a uma compreensão melhor do programa como um todo. Nessa abordagem, a amostra é definida com base em determinadas finalidades e julgamentos. Por exemplo, no caso da avaliação do CEDEI, incluir as IES que mostraram maior consistência do curso às diretrizes do programa e ou as que mostraram menor consistência com as Diretrizes pode ser um critério; ou as que apresentaram maior e ou menor índice de evasão; ou estudar as que foram consideradas ter maior qualidade. Esses critérios devem ser discutidos com os interessados na avaliação.

O critério de distribuição regional tem sido muito utilizado em avaliações nacionais. No caso do CEDEI, conforme mostrado, todas as regiões têm IES envolvidas na oferta, porém em números diferentes, mesmo porque as regiões possuem quantidades variadas de estados e de IES. Se esse critério fosse considerado importante, pelo menos uma IES de cada região deveria ser incluída, por sorteio ou por algum critério intencional. Pode-se também adotar uma proporcionalidade regional, por exemplo, das regiões com menor número de IES (Norte, Centro-Oeste e Sul) incluir uma IES e nas de maior número (Nordeste e Sudeste), duas IES.

Selecionadas as IES que comporiam o estudo, seria necessário definir se todos os cursistas e formadores seriam incluídos no estudo ou apenas uma amostra. Nesse caso, também o critério poderia ser julgamento ou sorteio. A sugestão da proposta foi de que a pesquisa de percepção por questionário abrangesse o universo de respondentes e no caso das entrevistas e análise de trabalhos finais dos alunos fossem realizados sorteios e ou seleção por critério intencional, baseado, por exemplo, na qualidade dos trabalhos.

Para a análise documental da consistência entre o curso ofertado e as Diretrizes do CEDEI, a proposta era de que todas as IES fossem incluídas. Não sendo possível, a amostra deveria ser a mesma definida para os estudos de caso.

## **Métodos de coleta e análise dos dados**

### **Análise de documentos e dados já existentes relativos ao CEDEI**

Esse método é fundamental para responder algumas das perguntas avaliatórias sugeridas. É o caso da primeira *“O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil foi implementado conforme as diretrizes do Projeto?”* Nessa questão, dois aspectos cruciais do CEDEI devem ter sua implementação verificada: a estrutura curricular e o público alvo.

Os documentos básicos que deveriam ser analisados no caso seriam: o Projeto do Curso da IES e os Planos de Ensino das disciplinas; os documentos orientadores da seleção; cadastro dos cursistas. O critério dessa análise seria a consistência com as Diretrizes do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e outras orientações do MEC.

A análise de dados existentes era também imprescindível para responder à pergunta *“O Curso Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento profissional dos cursistas?”*. No que tange ao desempenho no decorrer do curso, propunha-se que fossem analisados os registros sobre o desempenho dos alunos, memoriais, trabalhos realizados e as avaliações dos professores. O desempenho na Monografia ou Trabalho de

Conclusão do Curso (TCC ) é outro aspecto que deveria ser analisado como parte da avaliação dos resultados do curso.

Sugeria a proposta que a análise das monografias selecionadas (ver amostragem) fosse realizada por especialistas em educação infantil de reconhecida competência. A definição dos critérios de análise e julgamento deveria ser feita pelos mesmos e submetidos aos interessados na avaliação. As perguntas avaliatórias sugeridas anteriormente no detalhamento das questões poderiam ser o ponto de partida para a elaboração dos critérios.

### **Pesquisa de percepção por meio de questionário**

Esse método permite levantar a opinião de muitas pessoas, com custos mais baixos. No caso do CEDEI, propôs-se essa metodologia para analisar como os vários atores envolvidos no Curso perceberam a eficiência dos processos, a qualidade dos insumos e efetividade do curso no alcance dos objetivos. Sugeria-se que a opinião fosse aferida por meio de escala tipo Lickert, com cinco pontos (5 a 1), em que as resposta a cada item seria dada em um *continuum* “concordo inteiramente - discordo inteiramente”. Ao “concordo inteiramente” associa-se o valor 5 e ao “discordo inteiramente”, o valor 1. Nesse tipo de escala, cada item deve consistir de uma frase sobre um único aspecto de interesse. Detalham-se aqui sugestões dos aspectos que poderiam ser avaliados, com base nas perguntas apresentadas anteriormente.

*Os processos e insumos utilizados na execução do Curso foram adequados e suficientes em relação aos objetivos propostos?*

1. Processo seletivo (critérios; abrangência; divulgação; instrumentos de seleção; adequação do processo)
2. Desempenho dos docentes (conhecimento do conteúdo abordado; estratégias para promoção da reflexão sobre o contexto e as práticas profissionais dos cursistas; relação com os cursistas; respeito aos conhecimentos prévios dos professores cursistas)
3. Sistema de avaliação (critérios, estratégias e instrumentos de avaliação dos cursistas; usos da avaliação; feedback/retorno aos alunos; adequação geral do sistema).
4. Recursos didático-pedagógicos
  - 4.1 Material para leitura (temas abordados; relação com os objetivos do curso; linguagem; extensão/tamanho dos textos; acesso dos cursistas ao material).

4.2. Material audiovisual (Filmes, vídeos, DVD, CD) (temas abordados; relação com os objetivos do curso; linguagem; qualidade técnica em termos de som e/ou imagem).

5. Infraestrutura física e operacional (ambiente de sala de aula; biblioteca; equipamentos; pessoal de apoio)

6. Planejamento e coordenação do curso (sistemática de planejamento; frequência de reuniões; participação dos docentes; condições para execução do curso).

Propunha-se, em relação a essa questão geral, que se levantasse a percepção dos vários atores: cursistas matriculados, inclusive os que não prosseguiram no curso; formadores, coordenadores e coordenadores-adjuntos, adequando-se os instrumentos para cada caso.

*Como pode ser analisada a execução do Programa em termos do desempenho das instâncias envolvidas na parceria?*

1. Parceria com os municípios e apoio recebido (formalização da parceria; apoio aos cursistas; participação no planejamento operacional e no acompanhamento do curso)

2. Parceria com o Ministério da Educação (orientações fornecidas; processos de análise e aprovação dos projetos, de cadastramento e pagamento de bolsas; de monitoramento da implementação do curso; apoio às IES)

3. Apoio recebido na IES (orientações fornecidas; processos de análise, aprovação e formalização do curso; apoio para implementação).

Os principais respondentes dessa questão deveriam ser os coordenadores e coordenadores-adjuntos. Com relação ao item 1, poderia levantar junto aos cursistas a percepção sobre o apoio recebido de seu município.

*O Curso de Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento profissional dos cursistas?*

1. Desempenho dos alunos no decorrer do curso (mudanças observadas quanto aos objetivos específicos do curso; mudanças observadas na elaboração escrita e na expressão oral).

2. Monografia/TCC (conteúdo: temática, objeto de análise, metodologia, embasamento teórico-metodológico; processo de orientação e defesa).

3. Desempenho dos cursistas em seu trabalho – docentes, gestores e técnicos (mudanças no desempenho de suas atribuições, propostas de melhoria do contexto de trabalho, participação em trabalhos coletivos, socialização dos conhecimentos e experiências desenvolvidos no curso).
4. Valorização e autonomia profissional e pessoal do cursista (avanço na carreira, autoestima, respeito dos colegas, identidade profissional, novas responsabilidades)

Para essa questão, propôs-se levantar a percepção do cursista e também de seus superiores na instituição em que trabalhava no que tange aos aspectos 3 e 4. Em relação aos aspectos 1 e 2, interessariam as percepções dos formadores, em especial dos orientadores de TCC, além daquelas dos cursistas.

*O Curso Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento da área da educação infantil na IES?*

1. Impactos na equipe de educação infantil da IES (fortalecimento da equipe de educação infantil da IES, estímulo à pesquisa).
2. Impacto no curso de Pedagogia - formação inicial (discussão sobre o currículo da formação inicial, introdução de disciplinas ou conteúdos na formação inicial).

Os respondentes neste caso seriam os membros das equipes de coordenação do CEDEI na IES e os formadores. Para a análise de dados recomendava-se métodos estatísticos, apresentando-se resultados em frequências, absolutas e percentuais, e médias ponderadas, entre outros.

### **Estudo de Caso**

O estudo de caso é uma abordagem indicada na avaliação para apresentar informações em profundidade. Geralmente nela são usados muitos métodos de coleta de dados, principalmente qualitativos, como entrevistas, observações e estudo de documentos, os quais podem ser selecionados ou adaptados à medida que o avaliador chega a uma compreensão melhor do caso. Segundo Lincoln e Guba (1985), citado por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 512) no estudo de caso “a meta é criar ‘descrições substantivas’ ou uma compreensão total, completa, do caso para ajudar os outros a entender e julgar seu valor e o contexto dentro do qual tem operado”.

Para a avaliação do CEDEI propôs-se a utilização dessa abordagem para a compreensão o mais completa possível das experiências de implementação do Curso selecionadas por algum critério de julgamento (boas experiências, número de concluintes, percentual de evadidos, ou outro) ou por sorteio, como mencionado no tópico sobre a amostragem.

Em princípio deveria abranger as várias questões propostas para a avaliação, sobretudo aquelas que não pudessem ser completamente respondidas pela análise de documentos e questionários. Assim, o planejamento dessa etapa da avaliação deve ser feito considerando o que já se conhece sobre a implementação e o que necessita ser mais bem compreendido. A coleta de dados deveria ser realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com utilização de roteiros para cada tipo de respondente (coordenador, formador, cursista, superior do cursista na instituição onde trabalha), complementados por perguntas menos estruturadas, conforme a necessidade de aprofundamento e compreensão. Além das entrevistas, observações realizadas nas instituições em que trabalhavam os cursistas, inclusive de sua atuação nas turmas, poderiam trazer importantes elementos para a avaliação dos resultados do CEDEI.

Especificamente com relação à questão sobre os impactos do CEDEI na universidade, propunha-se entrevistar as instâncias e atores da instituição que poderiam dar suas impressões, por exemplo, a direção da faculdade de educação e outras pessoas envolvidas com o assunto.

A proposta de metodologia de avaliação do CEDEI apresentada nesta seção está sintetizada na matriz apresentada no quadro 4, que poderia ser útil à discussão com os interessados no processo avaliatório.

**Quadro 4:** Matriz de Referência da Avaliação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

QUESTÕES	INFORMAÇÕES REQUERIDAS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	FONTES DE INFORMAÇÃO	MÉTODOS COLETA DE DADOS	MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS
Em que medida o Curso de Especialização em Docência em EI foi implementado conforme as diretrizes do Projeto?	Informações: 1. Estrutura curricular (eixos e disciplinas, carga horária, ementas/conteúdos, bibliografia, desenvolvimento da disciplina ACPD). 2. Público-alvo (formação, vínculo institucional, tempo de experiência na educação infantil, compromissos).	1. Análise dos documentos e arquivos existentes.  Abrangência/critério amostral: desejável – todas as IES; aceitável: amostra intencional com pelo menos uma IES por região.	Documentos Diretrizes do Curso e outras orientações do MEC, Projeto do Curso e Planos de ensino da IES; documentos orientadores da seleção; cadastro dos cursistas	Levantamento de documentos e arquivos	Análise documental.  Dimensão de satisfatoriedade: consistência entre Diretrizes e Projeto implementado
		2. Estudo de casos  Abrangência/critério amostral: amostra intencional considerando o que foi levantado na análise documental sobre consistência; número de turmas; percentual de evadidos; aceitável: pelo menos uma IES por região.	Equipe de coordenação na IES, formadores e cursistas	Entrevistas semiestruturadas com coordenadores, formadores e cursistas	Análise qualitativa das entrevistas.  Dimensão de satisfatoriedade: consistência entre Diretrizes e Projeto implementado.

Em que medida os processos e insumos utilizados na execução do Curso foram adequados e suficientes em relação aos objetivos propostos?	<p>1. Processo seletivo (critérios; abrangência; divulgação; instrumentos de seleção; adequação do processo).</p> <p>2. Desempenho dos docentes (conhecimento do conteúdo abordado; estratégias para promoção da reflexão sobre o contexto e as práticas profissionais dos cursistas; relação com os cursistas; respeito aos conhecimentos prévios dos professores cursistas).</p> <p>3. Sistema de avaliação (critérios, estratégias e instrumentos de avaliação dos cursistas; usos da avaliação; feedback/retorno aos alunos; adequação geral do sistema).</p> <p>4. Recursos didático-pedagógicos</p> <p>4.1 Material para leitura (temas abordados; relação com os objetivos do curso; linguagem; extensão/tamanho dos textos; acesso dos cursistas ao material).</p> <p>4.2. Material audiovisual (Filmes, vídeos, DVD, CD e outros): temas abordados; relação com os objetivos do curso; linguagem; qualidade técnica em termos de som e/ou imagem).</p> <p>5. Infraestrutura física e operacional (ambiente de sala de aula; biblioteca; equipamentos; pessoal de apoio)</p> <p>6. Planejamento e coordenação do curso (sistemática de planejamento; frequência de reuniões; participação dos docentes; condições para execução do curso).</p>	<p>1. Pesquisa de percepção</p> <p>Abrangência/critério amostral: desejável: todos os cursistas matriculados inclusive os que não prosseguiram no curso; todos os formadores; todos os coordenadores e coordenadores-adjuntos; aceitável: amostra estratificada.</p>		Questionários com escala tipo Likert enviados por correio (ou disponibilizados na internet) apropriados para cada categoria de informante	Análise estatística dos questionários
Como pode ser analisada a execução do	1. Parceria com os municípios e apoio recebido (formalização da parceria;	1. Pesquisa de percepção	Equipe de coordenação na IES (todas as	Questionários com escala tipo Likert	Análise estatística dos questionários
		<p>Estudo de casos</p> <p>Abrangência/critério amostral: amostra intencional considerando o que foi levantado na análise documental sobre consistência; número de turmas; percentual de evadidos; aceitável: pelo menos uma IES por região.</p>	Equipe de coordenação na IES, formadores e cursistas	Entrevistas semiestruturadas com coordenadores, formadores e cursistas	<p>Análise qualitativa das entrevistas.</p> <p>Dimensões de satisfatoriedade: qualidade e efetividade dos processos.</p>

Programa em termos do desempenho das instâncias envolvidas na parceria?	apoio aos cursistas; participação no planejamento operacional e no acompanhamento do curso) 2. Parceria com o Ministério da Educação (orientações fornecidas; processos de análise e aprovação dos projetos, de cadastramento e pagamento de bolsas; de monitoramento da implementação do curso; apoio às IES) 3. Apoio recebido na IES (orientações fornecidas; processos de análise, aprovação e formalização do curso; apoio para implementação).	Abrangência/critério amostral: desejável: todos os cursistas matriculados inclusive os que não prosseguiram no curso; todos os formadores; todos os coordenadores e coordenadores-adjuntos; aceitável: amostra estratificada.	informações) e cursistas (informações sobre apoio do município)	enviados por correio (ou disponibilizados pela internet) apropriados para cada categoria de informante	
		2. Estudo de casos  Abrangência/critério amostral: amostra intencional considerando o que foi levantado na análise documental sobre consistência; número de turmas; percentual de evadidos; aceitável: pelo menos uma IES por região.	Equipe de coordenação na IES, formadores e cursistas	Entrevistas semiestruturadas com coordenadores, formadores e cursistas	Análise qualitativa das entrevistas; dimensões de satisfatoriedade: qualidade; efetividade
Em que medida o Curso de Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento profissional dos cursistas?	1. Desempenho dos alunos no decorrer do curso (mudanças observadas quanto aos objetivos específicos do curso; mudanças observadas na elaboração escrita e na expressão oral) 2. Monografia/TCC (conteúdo: temática, objeto de análise, metodologia, embasamento teórico-metodológico; processo de orientação e defesa). 3. Desempenho dos cursistas em seu trabalho – docentes, gestores e	1. Pesquisa de percepção  Abrangência/critério amostral: desejável: todos os cursistas matriculados inclusive os que não prosseguiram no curso; todos os formadores; todos os coordenadores e coordenadores-adjuntos; aceitável: amostra estratificada.	Equipe de coordenação na IES, formadores e cursistas	Questionários com escala tipo Likert enviados por correio (ou disponibilizados pela internet) apropriados para cada categoria de informante	Análise estatística dos questionários

	técnicos (mudanças no desempenho de suas atribuições, propostas de melhoria do contexto de trabalho, participação em trabalhos coletivos, socialização dos conhecimentos e experiências desenvolvidos no curso). 4. Valorização e autonomia profissional e pessoal do cursista (avanço na carreira, autoestima, respeito dos colegas, identidade profissional, novas responsabilidades)	2. Análise dos documentos e arquivos já existentes Abrangência/critério amostral: amostra intencional de IES, com pelo menos uma IES por região; amostra intencional de monografias, considerando os melhores trabalhos, e/ou aleatória (sorteio entre as monografias).	Registros, trabalhos e avaliações dos alunos; monografias.	Levantamento de documentos e arquivos	Análise qualitativa dos registros, trabalhos e avaliações acadêmicas e análise de conteúdo das monografias
		3. Estudo de caso  Abrangência/critério amostral: amostra intencional considerando o que foi levantado na análise documental sobre consistência; número de turmas; percentual de evadidos; aceitável: pelo menos uma IES por região; dentro dessas IES, amostra aleatória dos cursistas.	Equipe de coordenação na IES, formadores e cursistas, superiores do cursista (diretor e/ou coordenador da Instituição de Educação Infantil ou da equipe em que trabalha o cursista).	Entrevistas semiestruturadas com coordenadores, formadores, cursistas e superiores do cursista.	Análise qualitativa das entrevistas
Em que medida o Curso Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento da área da educação infantil na IES?	1. Impactos na equipe de educação infantil da IES (fortalecimento da equipe de educação infantil da IES, estímulo à pesquisa). 2. Impacto no curso de Pedagogia - formação inicial (discussão sobre o currículo da formação inicial, introdução de disciplinas ou conteúdos na formação inicial).	1. Pesquisa de percepção  Abrangência/critério amostral: todos os membros das equipes de coordenação e todos os formadores	Equipe de coordenação e formadores	Questionários com escala tipo Likert enviados por correio (ou disponibilizados pela internet)	Análise estatística dos questionários
		1. Estudo de casos Abrangência/critério amostral: amostra intencional considerando o que foi levantado na análise documental sobre	Equipe de coordenação e formadores	Entrevistas semiestruturadas com coordenadores, formadores	Análise qualitativa das entrevistas.

		consistência; número de turmas; percentual de evadidos; aceitável: pelo menos uma IES por região.			
--	--	---	--	--	--

Fonte: Barreto, 2014.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, implementado por universidades federais sob coordenação da SEB, foi resultado de construção coletiva à qual se dedicaram professores-pesquisadores na área de educação infantil de universidades federais e equipes da SEB, nomeadamente a Coordenação-Geral de Formação (CGFORM) e a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI). Quando esta proposta de avaliação do curso foi apresentada à COEDI, em 2014, a implementação da Especialização estava sendo conduzida em 23 IES que haviam iniciado a oferta entre 2010 e 2013. Sendo um curso de especialização, exigia no mínimo 360 horas-aula e se estendia por três semestres, no mínimo. O CEDEI era presencial.

O planejamento do curso foi realizado em 2009, ano em que as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) foram publicadas na Resolução número 05 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009b). Assim, a estrutura curricular do CEDEI, elaborada pelas representantes do primeiro grupo de IES envolvidas e pela equipe da SEB, orientava-se pelo princípio de consistência com as DCNEI. Quanto ao público-alvo, especificava-se que o curso era dirigido a professores efetivos em exercício na rede pública da educação infantil, que comprovassem experiência na área. Coordenadores pedagógicos e membros de equipe técnica de educação infantil dos municípios foram posteriormente incluídos, com no máximo 10% das vagas. Para a COEDI era fundamental garantir que o curso, que visava à melhoria da qualidade da educação em creches e pré-escolas, promovesse a formação continuada dos profissionais da educação infantil, estritamente, como parte da política de educação infantil.

A implementação das primeiras turmas do curso nos municípios foi acompanhada por consultoras (inclusive esta autora) contratadas pela SEB, que visitaram várias IES, realizando entrevistas e reuniões com a equipe docente e coordenação e, quando possível, com turmas de cursistas e direção de escolas onde essas trabalhavam. Durante a implementação do CEDEI até 2014, foram realizadas várias reuniões da equipe da SEB e coordenadores nas IES. Muitas das perguntas que compõem a proposta de avaliação aqui apresentada (Barreto, 2014) foram tratadas nesse acompanhamento. Destaca-se, neste caso, o primeiro conjunto em que se busca responder à questão geral “***O Curso de Especialização em Docência foi implementado conforme as diretrizes do Projeto?***”

(Quadro 3 a), referindo-se à estrutura curricular e à especificação do público-alvo. No caso, a pergunta era se o curso “estava sendo implementado conforme as Diretrizes”.

O acompanhamento possibilitou discussões e negociações entre a SEB e as IES, resultando em aperfeiçoamentos nas diretrizes e ajustes na implementação do CEDEI. Um dos aprimoramentos foi a introdução da disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica, visando propiciar maior articulação entre teoria e prática. Fundamentou decisões da SEB, como a de ofertar, também em parceria com as IES, cursos de aperfeiçoamento ou extensão, com menor carga horária (80 a 220 horas), expandindo-se assim a formação continuada para maior número de professores de educação infantil.

Em 2013, quando várias IES estavam ofertando o CEDEI, foi constituído um grupo formado por alguns coordenadores para propor uma avaliação da implementação nas diferentes universidades. O grupo construiu um questionário, respondido online pelas coordenações do curso nas IES. Nessa avaliação foram levantadas as alterações realizadas pelas IES na estrutura curricular do curso. Os resultados mostraram pequenas modificações nos nomes ou carga horária das disciplinas por algumas IES, que não comprometiam as diretrizes.

Desde o início da implementação do curso, havia a expectativa, especialmente da COEDI, de que fosse realizada a avaliação ampla e sistemática do Curso, que possibilitasse determinar o valor, a qualidade, a utilidade e a eficácia do CEDEI. Considerava-se que avaliar essa experiência seria fundamental para verificar em que medida o Curso de Especialização em Docência na EI contribuiu para o desenvolvimento profissional dos cursistas e em que medida colaborou para o desenvolvimento da área da educação infantil nas universidades que o ofertavam. Além disso, a avaliação possibilitaria a identificação de outras ações necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores, gestores e técnicos da área da educação infantil.

A proposta de avaliação aqui apresentada ancora-se em um conjunto de questões cujas respostas, no julgamento desta consultora, seriam importantes para a tomada de decisões pertinentes ao curso e à política de formação dos professores da educação infantil. As perguntas e os critérios numa avaliação, entretanto, devem resultar das discussões com os interessados no programa, no caso, especialmente, as equipes da SEB e das universidades que vinham desenvolvendo o CEDEI em parceria com o Ministério. Esse deveria ser o próximo passo do processo avaliativo.

A continuidade do planejamento e implementação da avaliação do CEDEI sofreu interrupção em 2014 em razão de mudanças na gestão da SEB e redefinições de ações

e metas em um contexto de restrições orçamentária. Respostas às questões sobre a implementação e resultados do CEDEI certamente trariam importantes subsídios para as decisões sobre a atuação da SEB na formação de professores de educação infantil. Mais uma vez, entretanto, a descontinuidade administrativa interferiu nos rumos de um programa.

Relatos informais de professores que foram cursistas do CEDEI e equipes de supervisão nas redes de ensino destacam o quanto o curso contribuiu para as práticas docentes, para a supervisão pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos egressos do curso. A Especialização constituiu referência em várias universidades e muitos municípios e contribuiu para a inclusão de conteúdos pertinentes à educação infantil nos cursos de Pedagogia (COELHO; BARRETO, 2021). A determinação do valor, da qualidade, da utilidade e da eficácia do CEDEI requereria, entretanto, uma avaliação estruturada, incluindo a definição precisa do objeto, a identificação e seleção de perguntas e critérios de avaliação, bem como a escolha dos métodos adequados de coleta, análise e interpretação de dados. É o que esta proposta procurou delinear.

Se este artigo contribuir para subsidiar a formulação e implementação de processos avaliativos de programas de formação de professores, sejam eles ofertados em âmbito nacional, estadual, municipal ou com abrangência mais restrita, terá cumprido seu objetivo.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, A.M.R.F. *Proposta de metodologia de avaliação das ações de formação continuada oferecidas pelo MEC/SEB, destinadas aos professores, gestores e equipes técnicas de Educação Infantil*. Documento técnico. Contrato UNESCO (SA-4079/2013). Brasília: SEB, 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

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 atual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de janeiro 2009a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil: Diretrizes Gerais*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/docencia-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Proformação: avaliação externa*. Brasília: MEC/SEED, 2003. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/PDF/AvaliacaoExterna.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2022.

COELHO, R.C.; BARRETO, A.R. As universidades e a formação continuada de professores da educação infantil em anos recentes: a atuação da Secretaria de Educação Básica do MEC. In: M.T. Marcílio e M.F. Medeiros (Org.). *Educação Brasileira: uma utopia do fragmento em curso*. Salvador: EDUFBA, 2021.

CRONBACH, L.J. *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. *Relatório Final*. FCC, MEC e BID, 2010. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2022.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WORTHEN, B.R., SANDERS, J.M; FITZPRATICK, J.L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista:  
Ângela Rabelo Barreto (Ipea) - coleta dos dados, análise dos dados e escrita do texto

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE : A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.