



## A qualidade da educação infantil como tema de formação de professores: uma experiência de extensão universitária na modalidade EaD

Camila Martins de Souza Silva<sup>1</sup>

Mayra Antonelli-Ponti<sup>2</sup>

Fabiana Maris Versuti<sup>3</sup>

Marlene de Cássia Trivellato Ferreira<sup>4</sup>

### RESUMO

É emergente o investimento na qualidade da Educação Infantil e isso passa pela formação de professores. O uso de tecnologias aliadas à formação de professores vem ao encontro das referidas necessidades como possibilidade de programa de extensão universitária. Como forma de suprir essa necessidade, estruturou-se o Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD) com foco em medidas de qualidade da educação infantil. Utilizou-se o Measuring Early Learning Quality Outcomes (MELQO). O objetivo do presente estudo, de natureza descritiva, é relatar o processo de criação, implementação e resultados preliminares dessa ação. Duas pedagogas em formação e uma pedagoga atuante na área participaram do PAD entre agosto de 2019 e janeiro de 2020. Este ciclo do PAD contemplou atividades de estudo, reuniões, treinamentos e confecção de relatórios. Os resultados indicaram engajamento das participantes e evidenciaram o PAD como uma tecnologia educacional que estimula a colaboração; integração entre teoria e prática; e reflexão sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Extensão universitária. Educação infantil. Aperfeiçoamento docente. EaD.

---

<sup>1</sup> [camila.martins.souza@usp.br](mailto:camila.martins.souza@usp.br) – Universidade de São Paulo

<sup>2</sup> [antonelli.may@gmail.com](mailto:antonelli.may@gmail.com) – Universidade de São Paulo

<sup>3</sup> [fabiana\\_versuti@usp.br](mailto:fabiana_versuti@usp.br) – Universidade de São Paulo

<sup>4</sup> [marlene.trivellato@baraodemaua.br](mailto:marlene.trivellato@baraodemaua.br) – Centro Universitário Barão de Mauá



## A quality of childhood education as a theme for teacher training: an experience of university extension in distance education

### ABSTRACT

*Investment in the quality of early childhood education is emerging and this involves teacher training. The use of technologies combined with teacher training meets these needs as a possibility for a university extension program. To meet this need, the teacher training program (PAD) was structured with a focus on quality measures in early childhood education. Measuring Early Learning Quality Outcomes (MELQO) was used. The objective of the present study, of a descriptive nature, is to report the process of creation, implementation and preliminary results of this action. Two educators in training and one educator working in the area participated in the PAD between August 2019 and January 2020. This cycle of the PAD included study activities, meetings, training and reporting. The results indicated the participants' engagement and highlighted the PAD as an educational technology that encourages collaboration; integration between theory and practice; and reflection on teaching practice.*

**Keywords:** *Teacher training. University extension. Childhood education. Teacher improvement. Distance education.*

## 1 INTRODUÇÃO

Diante dos diversos desafios envolvidos com a oferta de uma educação de qualidade, destaca-se a necessária renovação das práticas adotadas para formação de professores, incluindo a produção de Tecnologias Educacionais (TEs) baseada em evidências. Estas podem ser adotadas em larga escala de forma a subsidiar processos formativos promotores de transformações do cotidiano escolar. Assumindo este desafio, a seguinte pergunta norteou o presente artigo: Qual a viabilidade da construção e aplicação de TEs para formação de professores acerca da qualidade da educação infantil?

Para responder tal pergunta, estruturou-se o projeto de extensão universitária apresentado, com o objetivo de promover o contato de pedagogas e futuras pedagogas com instrumentos de avaliação da qualidade da educação infantil. O projeto, denominado Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), foi estruturado em modalidade a distância (EaD) para que as participantes pudessem conciliar este curso com suas atividades de estudo, estágios e trabalho. As instituições promotoras do PAD são o Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto – SP, representado pelo curso de Pedagogia e a Universidade de São Paulo (USP), esta última representada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), da Faculdade de Economia, Contabilidade e Administração de Ribeirão Preto – SP (FEARP), e pelo Laboratório de Pesquisa e Integração em Psicologia, Educação e Tecnologia (ConectaLab), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – SP (FFCLRP).

A escolha pela modalidade EaD pauta-se na carência de estudos mais densos sobre muitos aspectos da modalidade, especialmente estudos que relacionem propostas formativas, EaD e produção de pesquisas. De acordo com Mill e Oliveira (2014), que, por meio de uma análise bibliométrica das produções científicas (teses de doutorado em Educação), indicaram que a aproximação entre EaD e pesquisa ainda é tímida, indicando a emergência de um campo investigativo mais maduro. Dessa forma, este relato de pesquisa compreende descrever análises qualitativas das interações desenvolvidas nesta modalidade (SILVA; AFFELDT, 2020).

Sobre o conceito de qualidade da educação infantil, reportamos a pesquisa de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), em que realizaram um levantamento sobre resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003, e apresentaram os principais aspectos a serem levados em consideração ao delinear critérios relacionados à qualidade da educação infantil, a saber: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. A partir disso, este artigo focaliza um destes aspectos, a formação prévia e em serviço dos professores.

As seguintes questões nortearam a elaboração deste relato: Quais ferramentas foram utilizadas? Quais atividades foram realizadas? Como tais ações demonstraram favorecer a formação de professores? Ao longo do artigo, estas questões foram respondidas levando em consideração as premissas de qualidade de cursos de extensão em EaD voltado para professoras e futuras professoras. A contribuição do presente estudo se dá pela possibilidade de transferência

de tecnologia em escala para a oferta de atividades de extensão universitária no âmbito da formação de professores que sejam de fato conectadas com as demandas do contexto escolar.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

### 2.1 Aprendizagem em EaD

Para garantir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, a valorização social da profissão docente, as condições de trabalho, a infraestrutura da escola e a formação docente são fundamentais (LIBÂNEO, 2013). Neste contexto, é relevante o desenvolvimento de práticas que possam subsidiar processos formativos que permitam aos professores o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica acerca dos conhecimentos e práticas necessárias para uma atuação competente (MASETTO, 2000; MORAN, 2013; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015).

Leite (2005) afirma que o construto da inovação educativa se articula com a construção de novos saberes integrando-os às demandas sociais vigentes e às experiências dos sujeitos envolvidos, rompendo com os paradigmas tradicionais predominantes que desconsideram dimensões sociais e políticas. Assim sendo, há uma crescente aceitação de que processos formativos articulados com a produção de Tecnologias Educacionais (TEs) potencializam os impactos positivos no desenvolvimento da escola como um todo; tal fato amplia o interesse dos profissionais da educação para entender melhor as formas de implantação desse processo.

A mera incorporação de termos, tais como formação de professores mediada por tecnologias, tidos como *slogans* educacionais, frequentemente acompanhados por ações simplistas de venda de produtos, desconsideram a complexidade dos problemas educacionais (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016). Tal demanda considerada neste estudo vai para além destes aspectos e relaciona-se com a promoção de extensão universitária (ANTONELLI-PONTI *et al.*, 2018), com propostas de formação de professores e com a transferência de tecnologias educacionais que assumam a complexidade dos fenômenos educacionais e a necessidade crucial de ações que possam alterar, de forma positiva, as relações estabelecidas no cotidiano escolar (KENSKI, 2007).

Nesse sentido, os princípios da aprendizagem colaborativa mostram-se condizentes com tais propostas de renovação das práticas adotadas para formação de professores. Segundo Kleiman (2006), a aprendizagem colaborativa é uma abordagem de aprendizagem que contempla processos de educação participativos, interativos e libertadores, com foco nos resultados da aprendizagem do aluno e não no ensino de conteúdos tradicionais.

Admite-se que propostas formativas que contemplem a aprendizagem colaborativa, baseada nas premissas de Behrens (2013), consideram: o elemento central dos processos de ensino e aprendizagem do discente; a interação como base para a construção do conhecimento; a articulação entre objetivos de ensino, conteúdos, expectativas e necessidades dos discentes; a flexibilidade e cooperativismo do docente; a proposição de atividades práticas e experimentais e; o uso de ferramentas tecnológicas nos diversos contextos educacionais.

Com relação aos princípios da aprendizagem colaborativa adotados neste artigo, destaca-se em consonância com Bruno (2011) e Santos, Carvalho e Pimentel (2016), a importância da adoção de práticas compartilhadas entre os sujeitos envolvidos na proposta formativa. Assim sendo, assumimos esta perspectiva, aliada ao incentivo a práticas docentes reflexivas (KREIJNS *et al.*, 2019) e integrando-as à estruturação de um curso de extensão para professores mediado por tecnologias.

Segundo Moran (2013; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015), a aprendizagem torna-se significativa, viva e enriquecedora a partir destas experiências. Atividades que estimulem posturas de apoio, de respeito às diferenças e de incentivo, vão ao encontro do papel do professor nas teorias de aprendizagem colaborativa. A intensificação do uso de tecnologias digitais em nosso cotidiano tem invadido rapidamente nossas práticas sociais, possibilitando novas formas de expressão, de comunicação e de acesso ao conhecimento e, por isso, exigindo o desenvolvimento de novas habilidades (MORAN, 2013; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015; VALENTI *et al.*, 2019). De acordo com Behrens (2013), a era digital, das relações e da globalização exige conexão, inter-relacionamento, interconexão, visão de rede, sistemas integrados. Ao mesmo tempo em que potencializa o trabalho colaborativo, a autoria e o acesso à informação, facilita a comunicação e estabelece uma nova relação com o conhecimento, que fica disponível on-line.

Nesse contexto, admite-se a proposição de uma aprendizagem colaborativa, baseada nos seguintes pressupostos (BEHRENS, 2013): o conhecimento é construído por meio das interações sociais, não se transfere de forma direta de uma pessoa a outra; as relações sociais permeadas pelo autoritarismo não favorecem a construção do conhecimento e a autonomia do aluno; as práticas de ensino são mais efetivas se estiverem próximas da realidade do discente; o mundo contemporâneo exige metodologias mais participativas. A aprendizagem colaborativa contempla que o elemento central dos processos de ensino e aprendizagem é o discente e não o ensino de conteúdos tradicionais; que se deve existir articulação entre objetivos de ensino, conteúdos, expectativas e necessidades dos discentes; que se adota a interação como base para a construção do conhecimento; que exista flexibilidade e cooperativismo do docente; que se proponha atividades práticas e experimentais, e que se proponha o uso de ferramentas tecnológicas dentro e fora da sala como estímulo à interação entre docente e discentes e entre discentes. Assumindo tais premissas, o curso de extensão objeto deste estudo foi estruturado.

## 2.2 Educação infantil

No contexto da Educação Infantil inserida na Educação Básica (BRASIL, 1996), o grande desafio, além de garantir o acesso das crianças, é promover qualidade da educação, com infraestruturas físicas e humanas adequadas, e compromisso com a formação de professores que viabilizem processo de aprendizagem e promovam desenvolvimento. As especificidades relativas ao desenvolvimento das crianças atendidas na educação infantil demanda instrumentalização da formação docente nesta etapa (CAMPOS, 2010).

A escolha da formação de professores na Educação Infantil como objeto de estudo está embasada pela importância de investir na sua qualidade; diversas áreas de pesquisas colocam como emergencial promover Políticas Públicas voltadas para a Educação Infantil (KAGAN, 2011). Ainda que as discussões estejam colocadas mais na questão do acesso à creche e pré-escola devido às suas raízes históricas, estas precisam ser acompanhadas também da promoção da qualidade de atendimento. Desde a construção dos Centros de Atendimento à Primeira Infância no Brasil no século XIX, estes foram vinculados a órgãos de assistência social aos menos favorecidos e práticas escolares aos mais favorecidos; além disso, foi uma política marcada pela limitação de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2009).

Diante dos movimentos sociais, o feminismo e o sindicalista, promovidos mundialmente pela luta das mulheres no mercado de trabalho, desencadeou-se a criação de centros de assistência social para atendimento das crianças (CAMPOS, 1999). Após esses centros serem repensados no Brasil como direito da criança no âmbito educacional, houve a necessidade de se pensar a infância no contexto da Educação Infantil. Nessas circunstâncias, esses espaços saíram da lógica de auxílio às famílias para um direito das crianças à educação, independente da sua classe social (BRASIL, 2009). As instituições devem atender a todos prezando pelo educar e cuidar de todas crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade, com profissionais com formação adequada, que tem propriedade para ofertar uma educação de qualidade, do ponto de vista legal, que promova

[...] o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29)." (BRASIL, 2009, p. 3).

O olhar para a qualidade revigorou ainda mais com estudos que mostram que o investimento na qualidade da Educação Infantil tem retornos positivos para a sociedade em geral. Os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas estão em período célere de desenvolvimento, levantado pelos neurocientistas como janela de vulnerabilidade que, se estimulados adequadamente a experimentar, interagir, brincar, explorar-se eimersos ao ambiente afetivo, as evidências mostram o impacto no desenvolvimento integral da criança ao longo da vida (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014). Nessa conjuntura, com os múltiplos debates que mostram a emergência do investimento na qualidade da Educação Infantil, um dos arcaouços para sanar é a formação inicial e continuada dos professores. O uso de tecnologias vem ao encontro das referidas necessidades como possibilidade de projeto de extensão universitária de caráter formativo.

### **2.3 Uma medida da qualidade da educação infantil: o MELQO**

O projeto *Measuring Early Learning Quality Outcome* (MELQO) busca medidas de qualidade para a primeira infância que sejam adaptadas aos contextos locais, com o propósito de fomentar dados para subsidiar tomadas de decisões em Políticas Públicas. O projeto é liderado por grandes organizações como *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), *United Nations Children's Fund* (UNICEF), *Center for Universal Education*, da *Brookings Institution*,

e pelo Banco Mundial. A proposta do projeto dispõe do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4, proposto em 2015 pela Organização das Nações Unidas, que visa garantir

[...] que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para a educação primária.” (UNICEF *et al.*, 2017, p. 7).

O MELQO é inovador pois: 1. constitui-se em uma ferramenta de código aberto e acessível a todos, diferente da maioria dos instrumentos de medidas; 2. contempla três essenciais dimensões do processo de avaliar, fornecendo uma visão mais global sobre a Primeira Infância. São elas: Insumos, Processos e Resultados. Além disso, ele 3. compõe uma estrutura que é adaptável ao contexto nacional; e 4. instiga uma série de lideranças a pensar na adaptação e implementação de políticas (UNICEF *et al.*, 2017).

No contexto educacional, os Insumos são as condições de oferta, que se referem à infraestrutura local, aos materiais disponíveis e à qualificação inicial profissional. Os Processos referem-se às práticas pedagógicas e interações, currículo, gestão da unidade; e os Resultados são indicadores a respeito das aprendizagens das crianças. Com isso, além de MELQO fornecer dados para debates exógenos às instituições de Educação Infantil, ele tem potencial de contribuir com a formação continuada de professores ao propor medidas de processos e resultados.

#### Quadro 1 – Dimensões do MELE.

1. Espaço, materiais e configuração da sala de referência: o ambiente físico é adequado e organizado para atender o bem-estar e pedagógico das crianças e adultos;
2. Engajamento da família e comunidade: envolvimento no planejamento, nas decisões e ações;
3. Experiência, qualificações e remuneração do professor, relação do docente com a profissão experiências de desenvolvimento profissional, currículo e idioma: recebem formações continuadas e a razão criança-professor é apropriada para a faixa etária;
4. Interações diárias: crianças e professores ou funcionários possuem relações emocionais positivas e afetivas;
5. Inclusão: equipe treinada para inclusão de crianças com necessidades especiais;
6. Pedagógico: ensino centrado na criança, encorajando a curiosidade, iniciativa, cooperação, persistência, atenção, participação e engajamento. Além de currículo voltado para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança;
7. Brincar: crianças têm acesso a materiais e oportunidades para brincar durante o dia escolar.

**Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base na pesquisa realizada.**

O MODEL já mensura os resultados das crianças em relação a seu aprendizado e desenvolvimento. É importante notar que os instrumentos destinam a referir o que as crianças podem fazer, não prescrever padrões do que as crianças devem ser capazes de fazer. Além disso, o MODEL avalia habilidades fundamentais, mas não pretende capturar todos os elementos das

crianças (UNICEF *et al.*, 2017). Ele se norteia por quatro dimensões-chaves também elencadas por estudos da área, conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2 – Dimensões do MELE.**

1. Função Executiva: Essa refere-se a gestão do nosso cognitivo que nos permite manter e trabalhar com informações em nossos cérebros, concentrar a nossa atenção, gerenciar distrações e nossas flexibilizações mentais. Há três habilidades que nos auxiliam nesse processo: Memória de Trabalho, Controle Inibitório e Flexibilidade Cognitiva.
2. Linguagem: O desenvolvimento da linguagem é primordial, então é analisado a participação das crianças na cultura oral e escrita, assim como seu vocabulário, meios de como se expressar e de compreensão.
3. Linguagem Matemática (noções iniciais): As crianças inserem-se no mundo da linguagem matemática a partir de suas interações com o ambiente, através de um mediador mais experiente. Então é analisado se a criança adquire noções de espaço, comprimento assim como a contagem, reconhecimento de números e entre outras.
4. Socioemocional: Refere-se as relações interpessoais, diante do contexto familiar e escolar, a socialização, bem-estar emocional, o engajamento das crianças, empatia ao próximo, autoconhecimento e autorregulação. Essas habilidades e competências são cruciais para a inclusão das crianças e o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis com colegas e adultos.

**Fonte: UNICEF et al. (2017).**

O MELQO está adaptado e pronto para ser aplicado na Tanzânia, Mongólia, Madagascar, Nicarágua, Laos e Brasil. Outras adaptações estão em andamento, dentre as quais se destacam Peru e Colômbia (UNICEF *et al.*, 2017). Vale destacar que este instrumento foi construído para crianças na faixa etária da pré-escola, não abarcando a primeiríssima infância, no caso da creche. Nesse cenário, o Brasil, além de adaptar os instrumentos ao nosso contexto local e aos documentos normativos, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), também tem dedicado esforços para a adaptação e aplicação voltada à creche.

Nossa hipótese é a de que os instrumentos que constituem o MELQO tenham potencial formativo positivo para educadores. A associação entre a teoria e a prática, com o estudo e a aplicação dos instrumentos, poderão levar a equipe escolar, incluindo os professores, às práticas reflexivas sobre sua atuação profissional. Espera-se, portanto, que o contato de pedagogas e futuras pedagogas com o MELQO colabore para que adotem o hábito reflexivo (KREIJNS *et al.*, 2019) sobre melhorias de suas práticas pedagógicas, organização do ambiente, formas de incentivo e apoio aos estudantes e um olhar para condições de ofertas, entre outros.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 O que foi feito

O objetivo geral do presente estudo é apresentar descritivamente a construção de aplicação de uma tecnologia educacional planejada como um modelo de formação de

professores, de modo específico, descrever os processos de construção e aplicação de um curso de extensão para professores ofertado na modalidade a distância.

### 3.2 Como foi feito

Com objetivo de promover o contato de pedagogas e futuras pedagogas com instrumentos de avaliação da qualidade da educação infantil, estruturou-se o projeto de extensão em modalidade a distância (EaD) para que as participantes pudessem participar conciliando com suas atividades de estudo e trabalho.

As participantes foram apresentadas ao projeto e convidadas a participar; a elas foram atribuídas atividades de estudo, reunião com a supervisora do projeto, treinamento para aplicação do instrumento, contato com escolas para aplicação do instrumento e produção de relatórios ao longo e ao fim do curso de formação.

A. Participação foi voluntária e a interrupção no projeto não implicaria em nenhum prejuízo às participantes, o que foi garantido pelos aspectos éticos aprovados por instância competente, sob o número do parecer 3.509.241.

B. Etapas da construção da formação

– Escolha do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que atendesse aos critérios: ser acessível gratuitamente a todos os participantes; ser *layout* intuitivo; comportar as principais atividades planejadas no desenho original do projeto.

– Definição da quantidade de materiais e atividades

– Definição da quantidade de módulos para atender aos prazos inicialmente preconizados.

C. Aplicação da formação

A formação ocorreu em formato EaD, por meio de um AVA vinculado a uma instituição pública de ensino superior, em um período de seis meses, com início em setembro de 2019 e término em janeiro de 2020.

D. Amostra:

A amostra foi formada por três professoras, sendo duas ainda em formação, licenciandas do curso de pedagogia em instituição privada, e uma professora pedagoga atuante na educação infantil. O convite para a participação foi realizado pela professora responsável pelo curso de Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá. As participantes selecionadas foram as que demonstraram interesse no PAD.

A idade média da amostra é de 26 anos (DP = 11,3), a renda média é de 1.357 reais (DP = 777,8). Todas as participantes vivem sem um companheiro, conciliam trabalho e estudo, trabalham mais de 4 horas por dia, são as próprias provedoras de suas rendas e realizam tarefas domésticas de suas casas.

## 4 RESULTADOS

Os principais resultados se relacionam com a escolha, construção e uso do AVA, além das atividades da formação, pertinentes ao curso de extensão realizado (Quadro 1). Toda construção do AVA buscou atender a participantes com diferentes perfis, o que é necessário em toda

proposta de curso, em especial os cursos EaD podem se valer de diversas ferramentas e momentos (MORAN, 2013; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015; VALENTI *et al.*, 2019).

**Figura 1 – Página inicial do AVA que abrigou o PAD.**



**Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – Cursos de extensão da USP.**

O AVA escolhido foi um *Moodle* que abriga cursos de extensão universitária da Universidade de São Paulo. Além deste AVA atender aos requisitos preconizados (acesso gratuito; *layout* intuitivo; adequação às atividades), ele é usado com sucesso em outros cursos de extensão universitária (ANTONELLI-PONTI *et al.*, 2018) e não tem prazo para expirar, o que permite manutenção ou otimização do espaço para uso em outras edições.

Construiu-se o AVA utilizando recursos de visualização de textos, envio de atividades, fóruns e painéis de mensagens, com as datas relativas à finalização de cada etapa. A organização do PAD no AVA foi feita em nove módulos, os quais estavam sempre disponíveis para acesso. Em todos os módulos, as participantes encontravam materiais e direcionamento de como trabalhar com eles. Esse formato foi útil para que todas as participantes pudessem encontrar os materiais necessários de maneira organizada e com orientações sobre as atividades a serem realizadas.

Vale ressaltar que, além do contato via AVA, foram feitas reuniões de supervisão virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. As reuniões de supervisão promoviam reflexão, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas, constituindo-se em interações sociais relevantes à luz das premissas da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013; KLEIMAN, 2006). Os temas dos encontros eram relativos ao módulo em questão em seus diversos aspectos e em consonância com a demanda apresentada.

O primeiro módulo, de apresentação, no qual as participantes puderam inserir informações sobre si e falar de suas motivações e expectativas na participação do curso. O segundo módulo trouxe informações para que as participantes conhecessem as teorias que embasam o projeto e também continha os materiais principais, entre eles um documento resumido e um com uma visão geral sobre o MELQO; um Manual de Aplicação e o Caderno de Aplicação dos dois instrumentos que compõem o MELQO (MELE e MODEL). Este solicitava que as participantes realizassem um resumo explicativo sobre os módulos do MELQO.

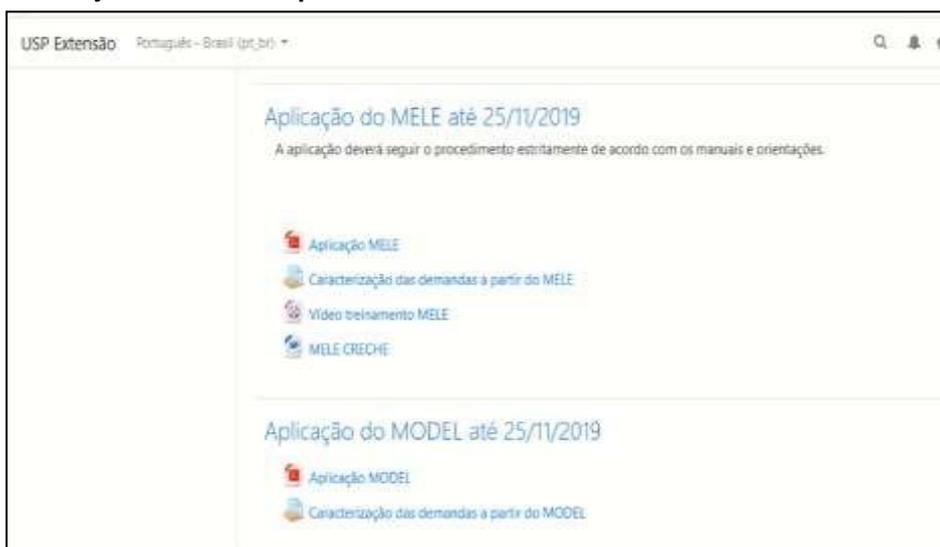
O terceiro módulo tratou das demandas necessárias para a viabilidade na realização do projeto ao mesmo tempo em que buscou promover autonomia (BEHRENS, 2013) das participantes na realização das etapas: contato e convite para participação das escolas, apresentação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, criação de cronograma para aplicação do instrumento em combinado com a escola parceira.

O quarto e quinto módulos contemplaram a parte prática do projeto, a saber: (1) treinamento para aplicação e (2) aplicação do MELQO (Figura 2). A intenção aqui era a de que todo o conteúdo fosse contextualizado e próximo à realidade discente, tornando a aprendizagem significativa (MORAN, 2013; BEHRENS, 2013). Para isto, as participantes faziam a leitura dos manuais de aplicação dos instrumentos, assistiam a vídeos ilustrativos com exemplos de como fazer a aplicação dos instrumentos. Foram promovidos momentos para explicações e esclarecimento de dúvidas específicas, além da recomendação para que as participantes lessem e treinassem os itens antes de iniciarem a aplicação. Todo processo de treinamento foi acompanhado por treinadores e aplicadores treinados.

A aplicação do MELE, que envolve a observação dos ambientes de aprendizagem, foi realizada em três turmas, uma por participante. A aplicação do MODEL foi realizada em sete crianças, sendo três para cada uma das pedagogas em formação e uma criança para a pedagoga atuante. A aplicação foi realizada mediante o consentimento da família, da escola e assentimento da criança.

Ainda nestes módulos, as participantes foram convidadas a criar um documento acerca do que foi observado durante a aplicação, focando nos pontos negativos encontrados no ambiente em que o instrumento foi aplicado. Foi ressaltada a importância da visão das participantes sobre os instrumentos, incentivando um olhar crítico (BEHRENS, 2013) para a realização de apontamentos para aprimoramento do texto e da aplicação do MELQO.

**Figura 2 – Apresentação dos módulos quatro e cinco do PAD.**



**Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem – Cursos de extensão da USP.**

O sexto módulo solicitou que as participantes realizassem um ensaio crítico baseado na aplicação de instrumento, com foco nas demandas levantadas por meio da aplicação e proposta de intervenções a partir desta experiência. O sétimo módulo propôs às participantes a refletirem sobre como a experiência, em especial o uso do instrumento e contato com a teoria pela qual o instrumento foi concebido, contribui para a formação delas como docentes e como pode alterar suas atuações docentes. O oitavo módulo, de caráter optativo, trouxe a possibilidade de estabelecer um método científico acerca dos dados coletados, seguindo para um texto científico com possível apresentação em eventos da área ou submissão em revistas de temática relacionada.

O nono e último módulo foi dedicado a uma retomada dos conceitos e experiências descritas nos relatórios anteriores. Neste relatório, as participantes escreveram como se lembraram de experiências anteriores sobre a forma de atuação docente na educação infantil, mesmo como estudantes; sobre a forma como o contato com o MELQO influenciou a prática presente das mesmas e como elas visualizam que essa experiência contribuirá para o futuro de suas vidas profissionais.

De modo geral, notou-se boa aderência das participantes com a estrutura do projeto (organização e estrutura do AVA, tipos de materiais e atividades); no entanto, a pedagoga já atuante na educação infantil demonstrou baixo engajamento e dificuldade para adequar sua rotina às atividades do projeto, apresentando, inclusive, dificuldade em lidar com ferramentas necessárias à educação a distância (EaD) o que demonstra que o curso atendeu em parte, mas não completamente à diversidade de perfis abarcados. Estes aspectos podem ser revistos e podem ser úteis para desenvolvimento profissional dos formuladores do curso (VALENTI *et al.*, 2019), mas também para contemplar novas turmas.

Durante o processo, considerando as reuniões de supervisão e os relatórios produzidos, as participantes declararam concordância com os aspectos relacionados à qualidade na educação infantil propostos pelo MELQO, fazendo poucas críticas negativas neste sentido. As críticas ou apontamentos foram realizados de maneira construtiva e agregadora sobre como os instrumentos podem ser melhor adaptados ao contexto brasileiro (CAMPOS, 2010), contribuindo para o aprimoramento do MELQO. As participantes concordaram que a qualidade da intervenção na educação infantil tem influência no desenvolvimento integral das crianças ao longo da vida (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014). Outro ponto de debate foi sobre a importância do investimento na educação infantil (KAGAN, 2011) em garantia de vagas, mas sem negligenciar a sua qualidade de atendimento (BRASIL, 2009).

Neste sentido, o módulo MELE chamou a atenção das participantes para as práticas pedagógicas, pois as rubricas do instrumento aguçaram o olhar durante as observações para práticas desqualificadas – aquelas que aconteciam de modo mecânico, descontextualizado aos interesses e realidade das crianças – ou para as práticas qualificadas, as que promoviam a integração plena das crianças às experiências positivas de maneira lúdica e levando em consideração a individualidade de cada um, bem como a realidade local de cada instituição (UNICEF, 2017). O módulo MODEL, no contexto do PAD, trouxe reflexões acerca do

desenvolvimento e aprendizado das crianças, como as medidas poderiam trazer indicadores para planejamento do professor.

As duas estudantes de pedagogia demonstraram maior comprometimento com o projeto de formação, sendo assíduas nas reuniões, entrega de atividades, treinamento e aplicação do instrumento. Neste sentido, estas participantes superaram as expectativas. A pedagoga atuante raramente conseguia participar das reuniões de supervisão, atrasou em demasia suas atividades de aplicação do instrumento e a entrega dos relatórios. Tal resultado corrobora achados da literatura que apontam que a modalidade EaD exige estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem para que seja efetiva, especialmente a necessidade da organização do tempo e do espaço, além da construção de uma rotina de estudos que se integre à outras demandas da vida do estudante, trabalho, família etc. (MORAN, 2013; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015; KENSKI, 2011).

As discussões acerca da qualidade da educação infantil, realizadas durante as supervisões, foram mais ricas e frequentes, portanto, com as estudantes de pedagogia, que traziam para a pauta das reuniões aspectos relacionados a teorias de aprendizagem e experiências em estágios supervisionados. Nota-se aqui que o fato destas participantes estarem realizando seus cursos de graduação concomitantemente ao PAD pode ter facilitado os processos reflexivos, visto que as formações de professores estimulam tais ações (LIBÂNEO, 2013).

Todas as participantes entregaram os relatórios solicitados: explicação sobre os dois módulos do MELQO (MELE e MODEL); ensaio crítico sobre o MELQO e a viabilidade de sua aplicação; relatório de demandas nos contextos de aprendizagem a partir da aplicação dos instrumentos que compõem o MELQO; ensaio reflexivo sobre o potencial formativo do contato com o MELQO. Dentre todos os materiais produzidos pelas participantes, o último foi o que mais gerou motivação para ser construído. Tendo em vista o caráter colaborativo do programa, a supervisora do projeto propôs que a estrutura do ensaio fosse estruturada em conjunto. A partir das contribuições das participantes, o ensaio foi estruturado considerando de que forma o contato com os pressupostos do MELQO, a aplicação dos instrumentos que o constituem e a reflexão conjunta sobre estes tópicos (1) levou à reflexão sobre práticas pedagógicas que já tivemos contato no passado; (2) levou à reflexão sobre práticas pedagógicas e mudanças nestas práticas no momento presente e; (3) poderá modificar a atuação docente futura. Neste sentido, acredita-se ter fomentado nesta amostra hábitos reflexivos (KREIJNS *et al.*, 2019) que extrapolam o tempo presente e podem ser perpetuados ao longo de suas carreiras e sobre necessidade de professores adotarem.

## 5 CONCLUSÃO

Em linhas gerais, o PAD demonstrou ser uma tecnologia educacional capaz de estimular prática reflexiva, principalmente das pedagogas em formação. O presente estudo também evidenciou o potencial formativo da oferta de cursos de extensão universitária na modalidade a distância, para além do seu valor utilitário, revelar possibilidades para construção do saber docente, de forma crítica e colaborativa.

Os dados apresentados corroboram os estudos de Bruno (2011) e Santos, Carvalho e Pimentel (2016) ao evidenciarem a necessidade das ações formativas serem estruturadas de modo a garantir: discussão e reflexão sobre as atividades propostas, construção colaborativa de conhecimento, diálogo com as práticas cotidianas, interatividade entre participantes a partir de suas experiências, exposição e integração de ideias ao longo de toda formação. Tais ações, por sua vez, relacionam-se com um dos critérios para avaliação da qualidade da educação infantil exposto anteriormente, a formação continuada e contextualizada da equipe docente (CAMPOS, 2010; CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Pretende-se realizar novo ciclo do PAD, utilizando os aprendizados dessa primeira experiência para estruturação do novo ciclo continuar. Possibilidades de estudos futuros investindo no desenvolvimento de outras práticas de pesquisa e formação que envolvam análise do conteúdo dos relatórios entregues a fim de verificar a existência de categorias de conteúdo acerca do potencial formativo do contato com o MELQO e para confirmar as evidências de que o programa estimulou o pensamento reflexivo sobre práticas docentes.

Em continuidade, alguns encaminhamentos são importantes e merecem destaque: a relevância de novos delineamentos, que contemplem uma expansão no número de participantes e nos níveis de ensino considerados, e considerar outras mídias digitais para o desenvolvimento das atividades de extensão.

Por fim, espera-se estimular a construção de novos conhecimentos a partir de ações de extensão ofertadas na modalidade a distância que possam fomentar e qualificar a tomada de decisão no âmbito das políticas públicas no Brasil para a formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

ANTONELLI-PONTI, M. *et al.* Divulgação científica em psicobiologia: Educação à distância como estratégia para a promoção da extensão universitária. **Expressa Extensão**, Pelotas/RS, v. 23, n. 3, p. 183-197, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15210/ee.v23i3.13668>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 73-140.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB), 9394/1996. *In*: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.

BRUNO, A. R. A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des)territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos online. *In*: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-Graduação em Educação e suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 116-31.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, n. 106, p. 117-127, 1999.

CAMPOS, M. M. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC. BID, 2010.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CASTILHO, P; CAMARGO, T. **MELE e MODEL**. LEPES, 2019. Disponível em: <http://lepes.fearp.usp.br/mele-model/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, v. 41, n. 142, p. 56-67, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. Campinas/SP: Papirus editora, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

KREIJNS, K. *et al.* The development of an instrument to measure teachers' inquiry habit of mind. **European Journal of Teacher Education**, Campinas, v. 42, n. 3, p. 280-296, 2019.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – teoria e crítica**. Goiânia: MF Livros, 2013.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 133-173.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. A Educação a Distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. SPE4, p. 15-36, 2014.

SANTOS, D. D.; PORTO, J. A.; LERNER, R. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância, 2014. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br/ produtos/textos/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 23-42, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: 07 abr. 2016.

SILVA, S.; AFFELDT, D. R. COMPREENDENDO AS FORMAS DE INTERAÇÃO NO MOODLE POR UMA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MAIS SIGNIFICANTE: uma abordagem enunciativa. **EmRede** - Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 55-68, 2020.

UNICEF *et al.* **Overview: MELQO** - Measuring Early Learning Quality and Outcomes. New York: UNESCO Publishing, 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Educação para Todos: Cursos de Extensão**. 2020. Página inicial. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/dashboard/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

VALENTI, L; ANTONELLI-PONTI, M.; DE PICOLI, R. M. D. M.; DÍAZ, D. A. C.; VERSUTI, F. M. *In: Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior*. 2019. Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança. Braga: CIEC.