UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE QUALIDADE EM UMA CRECHE PAULISTANA

TÁSSIO JOSÉ DA SILVA

Rio Claro – SP
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE QUALIDADE EM UMA CRECHE PAULISTANA

TÁSSIO JOSÉ DA SILVA

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Rio Claro – SP
2021

S586a

Silva, Tássio José da

Avaliação institucional na educação infantil : processos de construção de qualidade em uma creche paulistana / Tássio José da Silva. -- Rio Claro, 2021

256 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Educação Infantil. 2. Avaliação Institucional Participativa. 3. Autoavaliação. 4. Qualidade. 5. Participação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE QUALIDADE EM UMA CRECHE PAULISTANA

AUTOR: TÁSSIO JOSÉ DA SILVA
ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI (Participaçao Virtual) Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (Participaçao Virtual)
Departamento de Pesquisas Educacionais / Fundação Carlos Chagas - Centro Universitário Adventista de SãoPaulo / SP

Profa. Dra. MARIA APARECIDA GUEDES MONÇÃO (Participaçao Virtual)
Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Rio Claro, 30 de novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, por ter acreditado nesta pesquisa e pelas reflexões empreendidas durante esse processo, fica aqui registrado meu profundo respeito e admiração.

À banca examinadora, constituída pelas Professoras: Dra. Mara Regina Lemes de Sordi; Dra. Raquel Fontes Borghi; Dra. Patrícia Cristina Almeida Albieri; Dra. Maria Aparecida Guedes Monção, que em diferentes momentos desta trajetória contribuíram significativamente para minha formação enquanto pesquisador e trabalhador da educação pública, comprometido com a sua qualidade social.

Às/aos colegas que compõem o GREPPE e LOED, pelos momentos de estudos e trocas de experiências essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Ao meu companheiro de vida Fernando Sales Vitorino, pela paciência, cuidado e carinho ao longo desta caminhada. Te amo muito!

À minha família, em especial, ao meu pai e minha mãe, que sempre estiveram ao meu lado e me deram as bases para que esse sonho se concretizasse. Conseguimos!

À Prof. Dra Ingrid Hotte Ambrogi e a Prof. Dra Daniela Finco, respectivamente pela generosidade e carinho na Graduação e no Mestrado em Educação.

À querida amiga Aline, agradeço as contribuições e o apoio.

Às amigas Raed e Karina, pela amizade e pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao grande amigo Wellington, que tem acompanhado minha trajeória e amadurecimento ao longo desses anos. Você é muito especial!

Às amigas Maria Cristina e Karen, pela parceria na vida e na Supervisão Escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo. Vocês são as melhores pessoas.

À Roberta e ao Rodrigo (safanos) pela amizade e paciência. Esta tese é verdadeira. Amo vocês!

E, por fim, a todas as profissionais, famílias, bebês e crianças do CEI Paulo Freire, pela acolhida e, principalmente, por continuar acreditando na escola pública. Juntos podemos construir uma educação de qualidade.

"O homem nasceu para aprender, aprender tanto quanto a vida lhe permita."

Guimarães Rosa

RESUMO

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, contamos com um conjunto de diretrizes e documentos publicados nas últimas décadas que tem como objetivo assegurar o direito das crianças à educação. Nesse sentido, o debate sobre a qualidade da educação infantil tem ganhado destaque no cenário nacional e internacional a partir de diferentes projetos políticos que disputam, paradoxalmente, concepções bastante distintas de educação infantil, sociedade e das próprias crianças. Diante disso, a presente pesquisa tem por objetivo problematizar as concepções de qualidade da Educação Infantil a partir de um processo de autoavaliação institucional participativa (AIP) na rede municipal da cidade de São Paulo, expressa no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, vigente desde 2013. Refletir e aprofundar os conhecimentos sobre as perspectivas democráticas e participativas de avaliação da qualidade é importante, principalmente, pela possibilidade de enfrentamento às propostas de responsabilização vertical em voga. As perspectivas teóricas que conduzirão estas reflexões se inserem no campo das políticas públicas de avaliação e qualidade da Educação Infantil. Numa abordagem qualitativa, apresentamos uma etnografia realizada em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo, no ano de 2018. Como instrumento de coleta de dados utilizamos o caderno de campo, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, além da análise do conteúdo temático como metodologia de análise dos dados coletados no campo de pesquisa. Assumimos como pressuposto basilar o fato de que a implementação de políticas públicas, inevitavelmente, se configura como um dinâmica permeada por tensionamentos e negociações. Todavia, o percurso reflexivo trilhado nesta tese permite-nos afirmar que o desenvolvimento da AIP tem um papel fundamental na produção da qualidade da educação infantil, por meio de um movimento sistematizado e contínuo de discussão do projeto político pedagógico, em diálogo com as diretrizes que orientam a educação infantil no Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação Institucional Participativa; Autoavaliação; Qualidade; Participação.

ABSTRACT

In Brazil, since the Federal Constitution of 1988, we have had a set of guidelines and documents published in recent decades that aim to ensure children's right to education. In this sense, the debate on the quality of early childhood education has gained prominence on the national and international scene from different political projects that paradoxically dispute very different conceptions of early childhood education, society and children themselves. Therefore, this research aims to problematize the conceptions of quality in Early Childhood Education from a participatory institutional self-assessment (PIS) process in the municipal network of the city of São Paulo, expressed in the document Quality Indicators of Early Childhood Education in São Paulo, in force since 2013. Reflecting on and deepening knowledge about the democratic and participatory perspectives of quality assessment is important, mainly because of the possibility of confronting the proposals for vertical accountability in vogue. The theoretical perspectives that will lead these reflections fall within the field of public policies for the evaluation and quality of Early Childhood Education. In a qualitative approach, we present an ethnography carried out in an Early Childhood Education Center in the city of São Paulo, in 2018. As a data collection instrument, we used the field notes, participant observation and semi-structured interviews, in addition to analysis of thematic content as a methodology for analyzing the data collected in the research field. We assume as a basic presupposition the fact that the implementation of public policies, inevitably, is configured as a dynamic permeated by tensions and negotiations. However, the reflective path followed in this thesis allows us to state that the development of SAP has a fundamental role in the production of quality in early childhood education, through a systematic and continuous movement of discussion of the political pedagogical project, in dialogue with the guidelines that guide early childhood education in Brazil.

Keywords: Child education; Participatory Institutional Evaluation; Self-evaluation; Quality; Participation.

RESUMEN

En Brasil, desde la Constitución Federal de 1988, hemos tenido un conjunto de directrices y documentos publicados en las últimas décadas que tienen como objetivo garantizar el derecho de los niños a la educación. En este sentido, el debate sobre la calidad de la educación infantil ha cobrado protagonismo en el escenario nacional e internacional a partir de diferentes proyectos políticos que paradójicamente cuestionan concepciones muy distintas de la educación infantil, la sociedad y los propios niños. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo problematizar las concepciones de calidad en la Educación Infantil a partir de un proceso de autoevaluación institucional participativa (AIP) en la red municipal de la ciudad de São Paulo, expresada en el documento actual Indicadores de Calidad de la Educación Infantil en São Paulo desde 2013. Es importante reflexionar y profundizar el conocimiento sobre las perspectivas democráticas y participativas de la evaluación de la calidad, principalmente por la posibilidad de enfrentar las propuestas de responsabilizacion vertical en boga. Las perspectivas teóricas que conducirán estas reflexiones se enmarcan en el campo de las políticas públicas para la evaluación y calidad de la Educación Infantil. En un enfoque cualitativo, presentamos una etnografía realizada en un Centro de Educación Infantil de la ciudad de São Paulo, en 2018. Como instrumento de recolección de datos, utilizamos el cuaderno de campo, observación participante y entrevistas semiestructuradas, además del análisis de contenido temático como metodología para analizar los datos recolectados en el campo de investigación. Asumimos como presupuesto básico el hecho de que la implementación de las políticas públicas, inevitablemente, se configura como una dinámica permeada por tensiones y negociaciones. Sin embargo, el camino reflexivo seguido en esta tesis nos permite afirmar que el desarrollo de la AIP tiene un rol fundamental en la producción de calidad en la educación infantil, a través de un movimiento sistemático y continuo de discusión del proyecto político pedagógico, en diálogo con la directrices que orientan la educación de la primera infancia en Brasil.

Palabras-clave: Educación Infantil; Evaluación Institucional Participativa; Autoevaluación; Calidad; Participación.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS:

Quadro 1 - Diferentes Abordagens de Avaliação Institucional Participativa.....15

Quadro 2 - Coleção Indicadores de Qualidade da Educação.....31

Quadro 3 - Síntese do Processo de implementação/construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.....84

Quadro 4 - Dimensões e Exemplos de Indicadores.....86

Quadro 5 - Etapas, Objetivos e Grupos Envolvidos.....89

Quadro 6 - Modelo de Plano de Ação para pequenos grupos 91

Quadro 7 - Modelo de Plano de Ação Geral para a Unidade 92

Quadro 8 - Providências para outros setores da administração municipal.....93

Quadro 9 - Informações dos Profissionais da Unidade 98

Quadro 10 - Salas de Referências.....114

Quadro 11 - Critérios da análise de conteúdo, baseados em Bardin (2011).....133

Quadro 12 - Unidades de registro: temas iniciais.....139

Quadro 13 - Reagrupamento para as unidades de contexto.....141

Quadro 14 - Categorias e eixos temáticos finais 142

Quadro 15 - Práticas de Gestão Democrática anteriores à aplicação dos IQEIP 146

Quadro 16 - Comparativo da organização e mobilização dos IQEIP previsto no Documento Orientador versus o que foi desenvolvido no CEI Paulo Freire.....149

Quadro 17 - Exemplo de Fontes e dados que compõe a categoria: espaços e materiais.....193

Quadro 18 - Exemplos de fontes e dados relacionados à organização dos tempos e transições 201

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:

Figura 1 - Visão Geral da Sala.....115

Figura 2 - Visão Lateral da Sala.....115

Figura 3 - Visão da Porta de Entrada.....116

Figura 4 - Cesto de Troncos de Árvore.....117

Figura 5 - Bonecas.....117

Figura 6 - Carrinhos de Madeira.....118

Figura 7- Instrumentos da Sala de Música.....118

Figura 8 - Materiais Utilizados na Sala de Música.....119

Figura 9 - Armário com Instrumentos e Outros Materiais da Sala de Música.....119

Figura 10 - Espaço Anexo ao Refeitório.....120

Figura 11 - Materiais do Espaço Anexo ao Refeitório.....120

Figura 12 - Espaço Externo do CEI Paulo Freire.....121

Figura 13 - Espaço Aberto com Balancê do CEI Paulo Freire.....121

Figura 14 - Espaço Externo com Escorregador do CEI Paulo Freire.....122

Figura 15 - Solário do CEI Paulo Freire.....122

Figura 16 - Espaço com Cobertura de Pano do Solário do CEI Paulo Freire.....123

Figura 17 - Materiais do Solário do CEI Paulo Freire.....123

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 18 - Hall de Entrada do CEI Paulo Freire 124

Figura 19 - Materiais do Parque Sonoro do CEI Paulo Freire..... 125

Figura 20 - Parque sonoro do CEI Paulo Freire 125

Figura 21 - Cartaz de divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana..... 153

Figura 22 - Comunicado colocado na entrada da unidade para destacar a data do Plano de Ação..... 154

Figura 23 - Bilhete enviado no caderno de comunicação entre a família e o CEI 154

Figura 24 - Salas organizadas para a discussão nos pequenos grupos 156

Figura 25 - Cartaz para o registro da síntese da avaliação 157

Figura 26 - Organização das cópias das dimensões para o acompanhamento da autoavaliação 157

Figura 27 - Experiência com Urucum 199

Figura 28 - Sequência da Experiência com Urucum 200

GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Graus de Participação..... 24

TABELAS:

Tabela 1 - Número de Centros de Educação Infantil por modalidade e por Diretoria Regional de Educação – São Paulo, setembro de 2021 77

Tabela 2 - Dados dos Funcionários em 2018 96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **1**

1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS **6**

1.1. Contexto da avaliação educacional no Brasil: alguns antecedentes **6**

1.2. Avaliação Institucional Participativa: delineando o campo **11**

1.3. Gestão democrática e Avaliação Institucional Participativa **16**

1.4. Participação como elemento fundante no desenvolvimento da AIP **21**

1.5 Experiências precursoras de Avaliação Institucional no Brasil **25**

2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO BRASILEIRO EM UM CENÁRIO DE DISPUTAS **37**

2.1. Experiências de Avaliação Institucional na Educação Infantil: mapeando o campo **37**

2.2. Efeitos das legislações nas políticas públicas para a Educação Infantil **42**

2.3. Avaliação da Educação Infantil: propostas em curso **48**

2.4. A qualidade da Educação Infantil: fundamentos conceituais **61**

2.5. A qualidade da Educação Infantil na perspectiva dos documentos oficiais **67**

3. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA **76**

3.1. A Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo **76**

3.2. O processo inicial de constituição de uma avaliação institucional para a Educação Infantil paulistana **79**

3.3. Concepções orientadoras **82**

3.4. Percursos de construção **84**

3.5. Estrutura do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana **86**

4. O CONTEXTO INVESTIGADO: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULO FREIRE **94**

4.1. Características gerais **95**

4.2. Trajetórias, marcas e características dos diferentes participantes **97**

4.3. Perfil das famílias **105**

4.4. Parceria com as famílias **106**

4.5. Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres **107**

4.6. Proposta Curricular **108**

4.7. Avaliação do desenvolvimento das crianças **111**

4.8. Formação continuada dos (as) educadores (as) **112**

4.9. Espaço físico **113**

4.9.1. Espaços e materiais **114**

4.9.2. Espaços internos **118**

4.9.3. Espaço anexo ao refeitório **119**

4.9.4. Espaços externos 120

4.9.5. Hall de entrada 123

4.10. Parque sonoro 124

5. PERCURSO METODOLÓGICO: ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA 127

5.1. Etnografia e pesquisa qualitativa 127

5.2. Entrevistas 129

5.3. Análise documental 131

5.4. Método de análise dos dados 132

5.5. Pesquisa com crianças, entrada em campo e o percurso ético adotado 134

5.6. Tratamento dos dados obtidos com a pesquisa de campo 138

6. ENTRE AS RECOMENDAÇÕES E A CONTINUIDADE DA POLÍTICA: A EXPERIÊNCIA DO CEI PAULO FREIRE 144

6.1. Características do CEI Paulo Freire num contexto anterior aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana 145

6.2. A Experiencia de implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: entre o prescrito e o implementado 148

6.3. Potencialidades e desafios da Avaliação Institucional Participativa a partir da experiência do CEI Paulo Freire 158

6.4. As demandas externas e a qualidade negociada 165

6.5. Comissão de acompanhamento: uma prática de regulação do pacto de qualidade assumido coletivamente 169

7. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TENSIONAMENTOS E NEGOCIAÇÕES 174

7.1. Conselho de Escola e APM 175

7.2. Entrada e saída das crianças 181

7.3. Alternância da gestão: entre mudanças e permanências 185

8. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E QUALIDADE: REFERENTES QUALITATIVOS 192

8.1. Espaços e materiais 193

8.2. Organização dos tempos e das transições 200

8.3. "Eu vou chorar quando for pra EMEI!": a qualidade da educação infantil pela ótica das crianças 205

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS 210

REFERÊNCIAS 217

ANEXO I 237

ANEXO II 240

ANEXO III 242

INTRODUÇÃO

A tese de doutorado ora apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Paulista "Júlio de Mesquita Filho", especificamente na Linha de pesquisa: *Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo,* e que também integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/Unesp Rio Claro), bem como o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/Unesp Rio Claro) centra-se no debate sobre a qualidade da educação infantil. O interesse por essa temática se originou da minha experiência enquanto trabalhador da educação pública, ao longo de 17 anos de atuação, com a oportunidade de atuar como professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Educação de Jovens e Adultos, na Coordenação Pedagógica e, atualmente, como Supervisor Escolar Efetivo na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Discutir a qualidade da Educação Infantil na perspectiva de uma política pública de Autoavaliação Institucional Participativa relaciona-se com a minha trajetória de compromisso com a educação pública. Nesse sentido, a promoção da qualidade da educação não pode prescindir do processo democrático e da participação de todos/as os/as profissionais da educação, que cotidianamente atuam nas escolas públicas. Aliado a este fato, o atual cenário da Educação Infantil em âmbito nacional e, especialmente, do município de São Paulo, contribuiu para o desenvolvimento desta investigação, considerando que, no Brasil, o reconhecimento do direito à educação para as crianças que frequentam a creche e pré-escola é datado com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Desde então foi possível verificar, mediante a implementação de políticas públicas, bem como de diferentes legislações que organizam esta etapa, uma tensão explícita entre diferentes projetos de sociedade e de educação. Este cenário apresenta-se a partir de contradições, avanços e retrocessos observados no conjunto de documentos que orientam a Educação Infantil (muito avançado do ponto de vista das concepções de criança e infância), bem como nas diretrizes que devem orientar a organização de um trabalho pedagógico que respeite os direitos fundamentais de bebês e crianças (BRASIL, 2005; 2006a; 2009a).

Por outra perspectiva, constatamos um movimento orientado pelo viés neoliberal (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p. 245) que tem estimulado a padronização das ações educativas, principalmente pela antecipação do processo de escolarização e alfabetização, cada vez mais precoce e que traz, ao centro do debate, a qualidade da Educação Infantil. Para bebês e crianças que frequentam a creche, esse panorama se avoluma pelo crescente e vertiginoso

processo de conveniamento (BORGHI; BERTAGNA, 2016), muitas vezes, estabelecido de forma precária (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015). Na cidade de São Paulo, esses números crescem a cada dia: os dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), do mês de setembro de 2021, indicam que 84.5% das unidades municipais voltadas para as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses são administradas por Organizações da Sociedade Civil, ou seja, percebe-se que as últimas gestões do município de São Paulo criaram vagas, exclusivamente, pela via do conveniamento, transferindo cada vez mais a responsabilidade do setor público para a iniciativa privada (BORGHI; ADRIÃO; GARCIA, 2011; FRANCO, 2015).

Na gestão inicialmente administrada por João Dória (2017-2020) e posteriormente assumida pelo prefeito Bruno Covas, outras iniciativas têm acelerado a privatização dessa etapa da educação. Como exemplo dessas medidas temos o Decreto nº 59.134 de 12 de dezembro de 2019, que dispõe sobre os programas "Mais Creche" e "Bolsa Primeira Infância". O primeiro programa fomenta a compra de vagas em instituições privadas para bebês e crianças não atendidas na rede municipal, e o segundo oferece uma bolsa mensal para as famílias que estão na lista de espera por vaga.

No campo da avaliação, temos o estabelecimento de uma parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, visando a realização de uma avaliação externa para análise dos ambientes e aprendizagens da Educação Infantil, sem estabelecer, porém, relações com as avaliações já existentes na rede. Ou seja, essas ações têm mostrado uma aproximação crescente entre o setor público e a iniciativa privada, ampliando a atuação dessas grandes corporações também para os processos de avaliação e formação continuada.

Do ponto de vista documental, a rede municipal de São Paulo conta com publicações importantes que, em diálogo com as produções nacionais, constituem-se como referência para todo o Brasil. Essas publicações marcam uma perspectiva não escolarizante, tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras, de modo a propiciar experiências significativas nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil desta cidade (SÃO PAULO, 2013; 2015c). No ano de 2016 foi publicado os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), no entanto, sua construção iniciou-se no ano de 2013, e contou com representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs). Do ponto de vista da promoção da qualidade social da Educação Infantil, a implementação dessa política de autoavaliação tem como objetivo colaborar para a efetivação de uma cultura participativa e democrática em creches e pré-escolas.

À luz deste percurso analítico-reflexivo, bem como das problematizações teóricas e contextuais acerca das políticas públicas que buscam contribuir para a proposição de

experiências educativas de qualidade na educação infantil, delineamos o problema de pesquisa desta tese, a saber: de que forma um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo compreende e negocia a qualidade da Educação Infantil, tendo como diretriz uma autoavaliação institucional participativa?

A opção por investigar, pela via de uma política pública de autoavaliação institucional participativa, faz-se necessária na medida em que consideramos que este documento comporta uma gama de ações, decisões, formulação de agendas, em um diálogo tenso e submetido à constante disputa em torno de determinados projetos de sociedade (MOMMA; CARDOSO; BRYAN, 2009). Como o processo de elaboração e implementação dos *Indicadores* se efetiva pela ação participativa, problematizar as negociações que envolvem o desenvolvimento da AIP em uma instituição de Educação Infantil pode contribuir na captação das múltiplas concepções e práticas a respeito da qualidade do trabalho pedagógico para a primeira infância.

Considerando a importância da discussão permanente sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, estabelecemos o seguinte objetivo geral para esta tese: problematizar as concepções de qualidade da Educação Infantil a partir de um processo de autoavaliação institucional participativa na rede municipal da cidade de São Paulo, expressa no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, vigente desde 2013, assumindo como pressuposto basilar o fato de que a instituição de políticas públicas se configura como uma dinâmica permeada por negociações multilaterais e multidimensionais.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- Identificar as diferentes concepções sobre a qualidade da Educação Infantil a partir da avaliação institucional participativa proposta no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana;*
- Analisar como a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil tem sido potencializada a partir da autoavaliação institucional participativa, em uma unidade da rede municipal paulistana;
- Problematizar os diferentes olhares a respeito de como a discussão sobre a qualidade nesta etapa da educação tem qualificado ações no cotidiano do trabalho pedagógico;
- Verificar como a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil tem reverberado e se relaciona com os documentos institucionais produzidos, tais como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação e o Projeto Especial de Ação

A metodologia que orientou esta pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa, pois permite captar significados, valores, crenças e atitudes de sujeitos de uma realidade social específica, características essas que escapam de uma métrica determinada, pois se situam no âmbito das relações humanas (MINAYO, 2002).

Desse modo, entendemos que a etnografia se constitui como uma metodologia de pesquisa que pode contribuir para a captação das concepções e percepções de qualidade negociadas a partir da implementação de uma política pública de Educação Infantil no município de São Paulo, especificamente, a metodologia autoavaliativa proposta no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP)*. Desta forma, elegemos como instrumentos de coleta de dados: o caderno de campo; as entrevistas semiestruturadas e os registros oriundos do acompanhamento das duas etapas que compõem o processo de autoavaliação, além dos documentos que organizam o trabalho da unidade educacional. Além disso, como metodologia de análise nos apoiaremos na análise do conteúdo temático categorial, conforme proposto por BARDIN (2011).

As primeiras aproximações com a unidade educacional em que a pesquisa foi realizada ocorreram entre fevereiro e março de 2018. Neste período, realizamos todas as tratativas de autorização da minha entrada em campo e, entre os meses de abril e dezembro, acompanhei o cotidiano da unidade. No ano de 2019 foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas posteriormente.

A escolha por esta instituição ocorreu inicialmente pelo tempo de aplicação dos IQEIP na unidade, ou seja, desde o ano de 2013. Posteriormente, esta decisão se confirmou. Após conversas informais com alguns profissionais da unidade, que relataram a intensa participação das famílias na avaliação da qualidade e nas instâncias deliberativas, confirmamos o fato de haver uma representação coletiva da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade, sendo esta, portanto, o lócus privilegiado de pesquisa em função dos objetivos desta tese.

A delimitação do marco teórico-conceitual torna-se indispensável neste percurso de investigação, já que auxilia na construção do objeto do trabalho científico, bem como na organização e análise de seus dados. Assim, o referencial teórico que está embasando a construção do objeto desta pesquisa fundamenta-se em autores que se debruçam sobre avaliação institucional (BELLONI, 1999; BERTAGNA; SORDI, 2016; FREITAS, 2005; SOBRINHO, 1995; SOUSA, 2014); gestão democrática; (PARO, 1999, DOURADO, 2007; CURY, 2002b), políticas públicas de Educação Infantil (CAMPOS, 2011; ARELARO, 2005),

qualidade da educação da primeira infância (CAMPOS, 2011; ROSEMBERG, 2013; BONDIOLLI, 2004; DIDONET, 2012), entre outros.

Esta tese está organizada em oito capítulos: o primeiro discute os pressupostos teóricos que orientam a Avaliação Institucional Participativa, em diálogo com o campo da avaliação, além da apresentação das experiências precursoras de AIP no Brasil. O segundo apresenta diferentes propostas de AIP, especificamente, na educação infantil, bem como o efeito das legislações nas políticas públicas para a educação da primeira infância, apresentando ainda as diferentes propostas de avaliação em curso nesta etapa. Aprofunda-se o conceito de qualidade, utilizando como aporte os documentos que orientam a educação infantil no Brasil.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, partindo do contexto da rede municipal da cidade de São Paulo, dos documentos municipais que orientam esta etapa e os diferentes momentos de implementação da política de avaliação da qualidade. O quarto capítulo centra-se nas características gerais do contexto investigado a partir da análise do projeto político pedagógico e das trajetórias dos profissionais que compõe esta unidade educacional.

O quinto capítulo discorre sobre as escolhas teóricas e metodológicas que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a sistematização e organização dos dados coletados em campo. O sexto capítulo inicia a discussão dos dados, trazendo para o debate o quanto a experiencia do CEI Paulo Freire pode contribuir para a promoção da qualidade de cada instituição educativa, bem como da própria política de avaliação da qualidade.

O sétimo capítulo sinaliza os tensionamentos e negociações que envolvem o desenvolvimento da AIP, especialmente os conflitos decorrentes da participação das famílias nos órgãos colegiados, a alternância de gestão, bem como as tensões que marcam uma característica de qualidade do trabalho desenvolvido no CEI Paulo Freire e a flexibilização dos horários de entrada e saída. Por fim, o nono capítulo apresenta as dimensões qualificadas por meio da AIP: espaços e materiais; organização dos tempos e das transições; interações e brincadeiras.

1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. Contexto da avaliação educacional no Brasil: alguns antecedentes

Considerando os objetivos desta tese de doutorado, que está centrada nas concepções de qualidade na Educação Infantil a partir de um processo de autoavaliação institucional participativa na rede municipal da cidade de São Paulo, expressa no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, este capítulo problematiza o contexto da avaliação educacional no Brasil, de modo a evidenciar as concepções e bases que marcaram essa perspectiva contra hegemônica de avaliação da qualidade

O ato de avaliar está presente como um modo da ação humana nas diferentes relações e atividades que tecemos em sociedade, constituindo-se como um mecanismo importante de conhecimento, compreensão, aperfeiçoamento e orientação das ações de indivíduos ou de um coletivo (BELLONI, 2001). Nessa esteira, seu caráter multidimensional e polissêmico marca as práticas avaliativas, independente do espaço e do tempo em que essas ocorrem, e, assim, as políticas públicas de avaliação presentes no cenário brasileiro apresentam residuais dessa polissemia, uma vez que são formadas como um território de disputa entre diferentes projetos de educação e sociedade.

O fim da década de 80 traz um conjunto de alterações políticas, sociais e econômicas que, segundo Bertagna, Mello e Polato (2014), foram responsáveis pela atual configuração da educação, pois tem sua origem na ocasião da reforma do Estado. Dessa maneira, retomou-se o modelo do Estado mínimo propagado por uma ideologia liberal, reduzindo as suas funções na esfera pública e, sobretudo, no que tange à sua intervenção no funcionamento do mercado. A lógica em destaque, de acordo com o então ministro do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado, Bresser Pereira (2012), se organiza em torno de quatro objetivos, em síntese: a delimitação das funções do Estado, com incentivo aos programas de privatização e terceirização; a diminuição da interferência do Estado por meio de projetos de desregulação que aumentam os recursos ao controle via mercado; o aumento da capacidade do governo de promover ajustes fiscais e retomada de sua autonomia financeira, com vistas a uma reforma pública gerencial, além da separação das atividades de formulação de políticas e sua execução; e o fortalecimento da governabilidade via controle social ou democracia direta.

Os princípios citados acima organizam o modelo de administração gerencial

implementado no Brasil, bem como as reformas educacionais da década de 90, que "[...] subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103) aproxima a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao *modus operandi* das empresas. A necessidade dessa aproximação é justificada pela tentativa de produção de um discurso que desqualifica a escola pública, bem como a capacidade do Estado em gerir esse setor (AGUIAR, 2013). Nesta linha de entendimento, a mesma autora destaca que

> A receita preferencial recomendada para superar esta suposta crise, conforme declarações de organismos internacionais e de "especialistas da educação" vinculados as diversas mídias, consiste na proposta de transferência da responsabilidade da gestão da escola pública para o setor privado, particularmente, para o empresariado, ou a recomendação da adoção de seus valores e estratégias, relegado a segundo plano o papel do Estado na educação, reduzida a sua função ao mero repasse de recursos financeiros à organizações privadas para o desenvolvimento de projetos e ações educacionais nas escolas (AGUIAR, 2013, p. 10).

Com efeito, os pilares do gerencialismo estão presentes no desenvolvimento das políticas públicas educacionais ainda em curso, dentre os quais destacam-se: a efetivação das parcerias com o setor privado e do terceiro setor; a participação sólida do empresariado na proposição de políticas públicas; a presença da adoção de avaliação de desempenho e bonificação nas escolas públicas; a racionalização do trabalho pedagógico, bem como outras práticas que trazem à baila o cenário neoliberal e meritocrático da educação brasileira. Em síntese, "o novo modelo de gestão pública, no campo educacional, caracteriza-se por novas formas e combinações de financiamento, fornecimento, regulação e controle" (CARVALHO, 2009, p. 1153).

Sendo assim, a área da avaliação, no contexto delineado até aqui, apresenta-se como um dos eixos centrais da reforma do Estado no âmbito das políticas educacionais, em razão do caráter atribuído aos seus resultados pelos governos, designados pela literatura de Estado Avaliador (AFONSO, 2009; BALL, 2004). Esta concepção implica princípios que se orientam para a competitividade, propostas educacionais inclinadas para o mercado, inclusive com a reprodução de modelos de gestão privada e, por consequência, os produtos que são os resultados dessas avaliações (ALMEIDA, 2015).

No Brasil, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica consolida o processo de aplicação de avaliações externas e a aferição dos resultados de aprendizagens por recursos quantitativos. No entanto, é preciso questionar a centralidade que a avaliação tem ocupado nas políticas públicas, bem como os resultados gerados, a gestão escolar e o trabalho realizado pelos professores/as. Ademais, é importante também questionar a concepção de qualidade assumida

por essas avaliações.

As pesquisas de Polato (2014), Ribeiro (2014) e Filipe (2016) nos dão pistas para compreendermos como as avaliações externas induzem, alteram e se relacionam com a organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas. Ao analisar as relações entre as avaliações externas e a organização do trabalho escolar, Polato (2014) lança luz sobre a influência dessas provas no planejamento das disciplinas. Logo, os projetos desenvolvidos pelos professores muitas vezes tinham que ser interrompidos em função da avaliação diagnóstica e avaliação da aprendizagem em processo, instrumentos aplicados na rede estadual paulista. "Ao organizar-se em torno do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP as escolas submetem-se à lógica da meritocracia e, portanto, da seletividade, da busca por resultados levando-se em consideração a avaliação do produto e não do processo" (POLATO, 2014, p. 157).

A mesma realidade está presente nas práticas avaliativas dos professores/as, temática problematizada por Ribeiro (2014) quando as disciplinas de língua portuguesa e matemática assumem o protagonismo no planejamento docente em detrimento de outros componentes do currículo. Além disso, os momentos coletivos de formação profissional elegem essas duas disciplinas como prioritárias no sentido de definir procedimentos que serão utilizados em sala de aula. Essas práticas têm revelado um processo de estreitamento curricular (AU, 2007), ou seja, os conteúdos cobrados nos testes induzem a um processo de fragmentação do conhecimento e a práticas pedagógicas mais centradas no professor. Sendo assim,

> This conclusion should not be surprising to educational researchers and practitioners because systems of educational accountability built on high-stakes, standardized tests are in fact intended to increase external control over what happens in schools and classroom. (AU, 2007, p. 264)[1].

Nessa perspectiva, Filipe (2016) aponta que, no contexto do Estado de São Paulo o sistema de avaliação está fortemente atrelado ao currículo e a uma política de bonificação salarial que naturaliza uma concepção de qualidade educacional vinculada à lógica mercadológica e que, sob a égide de prestação de contas à sociedade, institui princípios de competitividade, classificação e responsabilização exclusiva das escolas por seus resultados. Em complemento a esse debate, Santos e Sabia (2015) destacam que a partir da análise de

[1] Essa conclusão não deve surpreender os pesquisadores e profissionais da educação, porque os sistemas de responsabilização educacional testes padronizados e de alto risco pretendem, de fato, aumentar controle externo sobre o que acontece nas escolas e na sala de aula.

pesquisas de mestrado e doutorado, a exemplo de Bauer (2006), Freire (2008) e Lammoglia (2013), constata-se diferentes implicações e consequências, além das já citadas, sobre a aplicação do SARESP no trabalho pedagógico no interior das salas de aula paulistas, a saber:

> Utilização do Saresp como critério de aprovação (ou não) em final de ciclo escolar; utilização como modelo para elaboração de novas provas; realização do treinamento dos alunos por parte dos professores para realizarem a avaliação; avaliação externa sendo utilizada como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; comercialização de notas; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente; e limitação da autonomia do professor em sala de aula (SANTOS; SABIA, 2015, p. 35).

Esse panorama nos instiga a problematizar, como já citado no início deste capítulo, a concepção de qualidade assumida a partir das avaliações externas. Vimos que esse tipo de avaliação tem ocupado papel de destaque nas políticas educacionais das últimas décadas e, muitas vezes, seus resultados são apresentados como sinônimo das aprendizagens dos estudantes. A esse respeito, cabe uma indagação: será mesmo que essas notas expressam os resultados das experiências desses alunos ao longo do período de escolarização? Os projetos, vivências e saberes compartilhados nesse período podem ser traduzidos no modelo de prova que lhes é apresentado? Esse debate nos leva a pensar quais concepções de educação são compartilhadas por esse processo e quais são as outras possibilidades de instrumentos e concepções da própria avaliação que podem balizar a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas.

Tematizar os diferentes instrumentos avaliativos significa lançar luz sobre a dicotomia presente no cenário educacional entre a avaliação qualitativa e a quantitativa, sendo a primeira considerada incompatível com a segunda e vice-versa. Raphael (1995) chama a atenção para a necessidade de realizar uma análise global dessas perspectivas e suas contradições, ou seja, de forma dialética.

> Essa posição nos traz indicações seguras de que a avaliação quantitativa e avaliação qualitativa não se contrapõem, mas se complementam da mesma forma que o cumprimento do papel político desejável à avaliação não se concretiza sem que o processo avaliativo tenha qualidade técnica (RAPHAEL, 1995, p. 33).

O que queremos destacar nesta discussão é a visibilidade necessária para a dimensão política da avaliação, pois as políticas educacionais, notadamente a de avaliação, tem sido organizada em torno da técnica, omitindo a premissa de que todo instrumento avaliativo subjaz uma dimensão política.

> Esta obsessão por procedimentos racionais muitas vezes esconde o sentido real do problema, por ignorar um aspecto político, muitas vezes calcado em ideologias dominantes do senso comum ou da classe social hegemônica (RAPHAEL, 1995, p. 40).

Ou seja, dar luz a essa dimensão da avaliação significa questionar as concepções explícitas, porém muitas vezes não declaradas de qual projeto de educação defende-se e que tipo de sujeito pretende-se formar. Afinal, como destaca Charlot (1986, p. 13) "[...] tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada". Nesta direção, compreendemos que a avaliação como uma prática inerente ao processo educativo não se constitui no vazio social e é destituída de valores ou meramente organizada por meio da técnica. Pelo contrário, o ato de avaliar é determinado por uma concepção de sociedade e é refletido no trabalho pedagógico.

Este breve panorama teve como objetivo apresentar elementos que têm configurado a primazia de instrumentos avaliativos quantitativos nas políticas educacionais das últimas décadas por meio das avaliações de larga escala. Tal afirmação não significa uma oposição contrária a esta medida, o que se questiona é como seus resultados, como já destacado, produz um discurso que desqualifica a escola pública e é orientado pelo viés da *responsabilização vertical* (BERTAGNA; SORDI, 2016), desconsiderando outros fatores que condicionam e impactam a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas. Deseja-se, nesta análise, ampliar o conceito de qualidade e os aspectos que a configuram, como a formação de professores, a carreira do magistério e sua valorização profissional, a estrutura e condições de trabalho nas escolas.

Não obstante, o cenário apresentado até aqui em torno das relações entre avaliação e qualidade está consolidado nas políticas educacionais do ensino fundamental. No entanto, é possível perceber como o significado e as concepções que organizam a Educação Infantil estão sendo redimensionados a partir desse processo. No plano legal constatamos que a promulgação da lei que torna obrigatória a entrada no ensino fundamental aos 6 anos de idade indicou, mesmo que implicitamente, a necessidade de preparar as crianças para essa etapa e as avaliações que daí se derivam. Neste contexto, é importante destacar que essa lógica destoa dos princípios apregoados nos documentos que organizam e fundamentam a organização da Educação Infantil no Brasil, apresentados na seção inicial deste trabalho.

As reflexões empreendidas por Louzada (2017) indicam nessa direção quando, ao analisar os cadernos pedagógicos da rede pública municipal do Rio de Janeiro, entre os anos de

2009 e 2016, compreende-se que, apesar de não declarado, esses materiais tinham como objetivo preparar as crianças para as avaliações que futuramente farão - e isso implica problematizar as concepções que orientam as práticas de leitura e escrita na primeira infância.

1.2. Avaliação Institucional Participativa: delineando o campo

À vista do panorama apresentado na seção anterior que destacou, entre outros aspectos, como as reformas educacionais da década de 90 ensejaram políticas de cunho liberal, orientadas pela lógica do mercado, pretendemos a seguir discutir e aprofundar o conceito de Avaliação Institucional Participativa (AIP), por considerá-la uma das possibilidades de enfrentamento às propostas de responsabilização em voga. Logo, refletir e analisar instrumentos contra regulatórios de avaliação da qualidade significa construir um arcabouço conceitual e empírico que dê visibilidade aos saberes dos sujeitos que estão diretamente implicados com a educação pública, notadamente os professores e toda a comunidade educativa. Esse viés possibilita, como veremos a seguir, reconfigurar o sentido que os processos avaliativos presentes estão alicerçados - de uma lógica punitiva, competitiva e vertical, para uma perspectiva horizontal, reflexiva e de contra regulação (FREITAS, 2005; FREITAS et al, 2012).

Inicialmente, no contexto do ensino superior, a AIP foi implementada e consolidada como política pública de avaliação, pois na tentativa de equalizar o Estado de direito e a pressão dos organismos internacionais, constituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) no ano de 2004. Essa medida buscava também construir uma crítica das reformas educacionais ocorridas entre o fim da década de 80 e início da década seguinte e que afetou países como o Brasil, Chile e Argentina com o objetivo de: controlar esse nível de ensino por meio da avaliação; forte apoio ao setor privado; submissão da educação à economia; entre outras (LEITE, 2002).

Essa tensão é acrescida, segundo Sobrinho (1996), pelo papel ideológico assumido pelo Banco Mundial como um eixo da economia globalizada e que, para tal, insere a universidade nos meandros da competitividade do mercado. Tais características revelam como as políticas neoliberais assolavam todos os níveis da educação dos países sustentados pelos modelos mercadológicos e empresariais, especificamente, o da qualidade total.

Em contraposição a esse modelo, as avaliações participativas se distinguem pela ausência de um especialista em avaliação e, desse modo, se organizam pela ação de sujeitos de diferentes saberes e posições que se apropriam dos processos avaliativos numa perspectiva de

empoderamento e construção coletiva.

> Os sujeitos protagonistas da Avaliação Participativa (AP) produzem conhecimento sobre si e suas relações, e sobre a instituição e suas relações, uma forma de conhecimento social por todos produzida e em permanente reconstrução (LEITE; NUNES, 2009, p. 152).

Nesta perspectiva, a avaliação também pode ser entendida como

> [...] um processo complexo, nem tanto pelas dificuldades instrumentais ou pelos tecnocratismos, nem tanto pela obtenção de respostas claras e pretensamente definitivas, mas sobretudo pelo valor das questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar, discutir e avaliar (SOBRINHO, 1996, p. 15).

Na interface conceitual e empírica, inicialmente discutida no contexto do ensino superior, a avaliação institucional é definida como um "[...] empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões" (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2000, p. 9). Ou, ainda, segundo a concepção de Leite (2005, p. 10) trata-se do "[...] diagnóstico ou retrato falado de uma instituição viva. Refiro-me a uma avaliação inovadora realizada por dentro, participativa e democrática que conte com o envolvimento das comunidades internas e externas".

As indicações desses autores remetem a um pilar importante no desenvolvimento da AIP - a necessidade de uma análise global e integrada das diferentes dimensões que compõe uma instituição educacional - e essa intenção não tem como objetivo um conhecimento rematado ou parcial da realidade, pelo contrário, busca-se uma compreensão do seu conjunto.

No cerne desses princípios, é necessário reorientar o próprio sentido da avaliação em educação. Diferentemente das premissas apontadas no tópico anterior, quando foi destacado o papel ativo e significativo da educação na transformação social, o processo avaliativo deve estar a serviço do aperfeiçoamento constante e ininterrupto da qualidade das instituições educacionais. É por estas vias que Sobrinho (1996, p. 15) bem argumenta que, em sua perspectiva, "[...] a avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Ainda que também seja uma questão técnica, muito mais importantes são a sua ação e seus significados políticos".

Em essência, esta lente conceitual cunhada no âmbito das propostas de avaliação centradas no ensino superior inspiraram o desenvolvimento de diferentes experiências de AIP na educação básica. Para Almeida e Tartuce (2017), a prática da avaliação institucional obtém visibilidade, principalmente, a partir dos anos 2000, sob o argumento de que as avaliações em

larga escala traduzem o desempenho individual dos alunos por meio de provas, todavia são insuficientes para demonstrar a qualidade educacional considerando seus diferentes contextos econômico e sociopolítico.

Logo, é importante destacar um aumento significativo dessa produção nos eventos científicos e nos principais periódicos de educação, contudo ainda são escassas as referências desse tipo de avaliação considerando os sites das secretarias municipais e estaduais de educação (BARRETTO; NOVAES, 2016). No movimento de análise da literatura em avaliação institucional na educação básica, verificamos uma certa fluidez nos conceitos que estruturam essa modalidade de avaliação, mas com conceituações diversas, a saber: avaliação institucional da escola (FREITAS et al, 2014), autoavaliação institucional da escola (BRANDALISE, 2008), avaliação institucional (BOLIVAR, 2016), avaliação institucional participativa (SORDI, 2009; 2012), entre outros.

No contexto desta tese de doutorado e em diálogo com a acepção de Bertagna e Melo (2016, p. 121), "[...] ao agregar a denominação avaliação institucional à participação, marca-se fortemente uma concepção e compreensão de avaliação, de educação e sociedade". Sob outra perspectiva, a expressão avaliação participativa "[...] põe em evidência a operatividade avaliativa em relação à dimensão participativa, que constitui uma possível e desejada modalidade de avaliação" (BONDIOLLI, 2013, p. 39). Não obstante, estamos falando de uma proposta de avaliação centrada nas instituições educativas e que também podem se estender às políticas públicas e aos programas.

Para Luck (2012), a avaliação institucional da escola implica observação, coleta de dados, interpretação e julgamento da realidade e das práticas escolares com vistas à melhoria contínua do trabalho educacional. Em complemento, Brandalise (2010) acrescenta que esse processo de busca de certa realidade implica lidar com os seus saberes, conflitos e dilemas com vistas à mudança na prática educativa. Essas contribuições lançam luz sobre o caráter processual dessa modalidade de avaliação, bem como sua potência na identificação dos seus pontos fortes e fracos. Essa base conceitual é ampliada, no entanto, quando a construção de um projeto educativo é compreendida em conjunto às demandas que são de responsabilidade do Estado: "O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos" (FREITAS et al., 2014, p. 36). O desenvolvimento desse compromisso coletivo tem como objetivo:

> [...] que a escola, localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder

> público, mas ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola (FREITAS et al, 2014, p. 38).

Acreditamos que esse movimento de diálogo é potente tanto para a qualificação das práticas educativas quanto para a definição da formação que defendemos para os bebês e as crianças que frequentam a Educação Infantil e para que tipo de sociedade. Nesse sentido, contribui "[...] para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola, empoderando os atores locais para a ação" (SORDI; LUDKE, 2009, p. 327).

À vista disso, Freitas (2005) nos ajuda a compreender como a perspectiva de contra regulação pode qualificar e dar sentido ao desenvolvimento de uma proposta de AIP, exatamente pelo compromisso compartilhado entre a comunidade educativa frente aos mecanismos de avaliação externa que, nas últimas décadas, reduzem a concepção de qualidade ao viés mercadológico. Em síntese, isso não significa que a escola deve se envolver numa caixa preta, pelo contrário:

> É nos momentos em que o público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade de incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contra-regulação (FREITAS, 2005, p. 912).

O delineamento conceitual aqui desenvolvido baseia-se nas experiências desenvolvidas no ensino superior e na educação básica, contudo inicialmente instituídas no ensino fundamental. Tais fundamentos têm sido importantes para o aprofundamento desse debate na Educação Infantil brasileira, até porque se traduzem em desafios que vêm sendo enfrentados desde os anos 80 nos Estados Unidos e, na década seguinte, nos diferentes países da Europa (MORO; COUTINHO, 2018). Nessa perspectiva, Bondiolli (2013), pesquisadora italiana e estudiosa da infância, apresenta diferentes abordagens da avaliação participativa que, em comum, defendem a importância da participação de diversos grupos no processo de avaliação da qualidade, mas as características de cada vertente e suas especificidades serão apresentadas a seguir:

Quadro 1 - Diferentes Abordagens de Avaliação Institucional Participativa

Abordagem	Principais Características
Participatory evaluation[2]	Tem como principal característica a possibilidade da promoção da emancipação e autoafirmação aos sujeitos que estão distantes dos espaços de decisão e poder. O processo de avaliação tem como premissa a posição de paridade dos diferentes grupos e das diferentes perspectivas apresentadas, bem como a defesa do diálogo e conflito numa perspectiva construtiva com base na categoria de negociação.
Democratic evaluation[3]	Tem como preceito o caráter inclusivo e dialógico da avaliação, baseado nos princípios de liberdade, igualdade e justiça social. Contudo, isso significa que os pontos de vistas considerados deverão estar alinhados aos valores de base. Além da negociação, tem-se como norma a tomada de decisão coletiva.
Communicative evaluation[4]	A despeito da natureza dialógica, um aspecto que se diferencia nessa abordagem refere-se a extensão do diálogo de diferentes sujeitos, inicialmente num contexto particular para o debate público com vistas a influenciar os responsáveis pela elaboração das políticas públicas.
Empowerment evaluation[5]	Valoriza-se nessa corrente a participação e a tomada de poder decisório, bem com a responsabilidade compartilhada em um contexto específico. Como principal objetivo, procura-se ajudar as pessoas no processo de decisão numa perspectiva autônoma e responsável através da autoavaliação e do pensamento reflexivo.
Fourth generation evaluation[6]	Essencialmente construtivista, esta abordagem traduz de forma qualificada as perspectivas já apresentadas. Sua base teórica incide na principal tarefa da avaliação: atribuir sentido de forma compartilhada, que pode se dar através da hermenêutica (interpretação de dados da realidade) e da dialética (debate em situações colegiadas).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em que pese as especificidades das abordagens apresentadas, a mesma autora apresenta uma série de características de base que sinalizam elementos importantes a respeito da perspectiva democrática e participativa que defendemos neste trabalho referenciados nas ideias de BONDIOLLI (2013, p. 36-37):

[2] Tradução: Avaliação participativa.
[3] Tradução: Avaliação democrática.
[4] Tradução: Avaliação Comunicativa.
[5] Tradução: Fortalecimento da Avaliação.
[6] Tradução: Avaliação de Quarta Geração.

- A intenção democrática de dar voz e poder a todos aqueles que estão envolvidos em um projeto, em uma instituição, em uma realidade educativa, independente da sua posição hierárquica no interior da instituição;
- A não neutralidade da avaliação, seu caráter político;
- A finalidade "formativa" mais do que cumulativa, voltada ao melhoramento mais do que ao juízo final sobre os resultados de um percurso;
- A atenção ao contexto;
- A rejeição do uso de modalidades exclusivamente quantitativas de coleta de dados, e preferência acordada às metodologias qualitativas;
- A convicção do caráter de construção compartilhada dos dados avaliativos e da necessidade de uma atribuição de sentido igualmente construída em compartilhamento;
- A convicção de que o envolvimento das diversas partes atuantes, mesmo que potencialmente em conflito quanto a interesses e necessidades, é necessária, com a finalidade de uma tomada de responsabilidade compartilhada;
- A tendência do processo permanecer aberto e expandir-se;
- A necessidade de um apoio externo (avaliador) com funções mais de mediação do que técnicas

A partir da perspectiva até aqui anunciada, nas seções seguintes aprofundaremos os conceitos de gestão democrática e participação, os quais são considerados princípios vitais que, atrelados a AIP, podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional.

1.3. Gestão democrática e Avaliação Institucional Participativa

Partimos da premissa de que a gestão democrática se constitui como um fator fundamental para a qualificação da AIP. Sendo assim, pretendemos discutir aqui este conceito, bem como os princípios que o orientam. Este caminho se faz necessário, pois de acordo com Síveres e Santos (2018, p. 234), "[...] na escola, os aspectos que mais favoreceram a implementação da avaliação institucional foram a participação da comunidade, a gestão democrática e o trabalho coletivo". O aprofundamento dessas questões na Educação Infantil é mais desafiador, considerando que desde meados dos anos 90 temos um recrudescimento desse debate muito mais voltado para o ensino fundamental e médio do que propriamente no contexto das creches e pré-escolas.

Do ponto de vista histórico, como já explicitado em seções anteriores, a década de 90 foi marcada pela implantação de políticas educacionais que reconfiguraram o sistema

educativo, principalmente, em virtude das alterações econômicas em nível mundial orientadas pela reestruturação produtiva. O mercado passa a regular a vida social e em contrapartida o Estado se desobriga das suas funções sociais e passa a encarregar-se da regulação das políticas sociais e das diretivas dos organismos internacionais, especialmente, do Banco Mundial.

Essa dinâmica tem impacto direto tanto nos aspectos organizacionais das instituições de educação, como nas relações que ali se estabelecem. De modo contrário, a forte mobilização dos movimentos sociais incide na inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e na inserção do princípio da gestão democrática no texto da Constituição Federal (1988). Do ponto de vista do direito, a chamada carta magna, garantiu um conceito amplo de educação e sua inscrição como direito social inalienável, além da partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação (DOURADO, 2018).

Esse princípio foi ratificado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quando define a responsabilidade dos sistemas de ensino na instituição da participação da comunidade nos conselhos de escola e na construção da proposta pedagógica, além da articulação com os grupos familiares, fazendo assim engendrar possibilidades de interação entre a sociedade e a escola. O Plano Nacional de Educação também caminha nessa direção, especificamente, na meta 7, estratégia 7.4.

> Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014a, s/p.).

Essa estratégia tem um campo fértil na Educação Infantil, pois como discutido em seções anteriores, essa etapa conta com uma gama de documentos oficiais que referendam o estabelecimento de relações concretas com a comunidade escolar, ou nos dizeres de Bonomi (1998), a partir da atuação dos "três protagonistas" - professor/a, famílias e crianças - através de instrumentos que legitimem a gestão democrática. Diversos autores têm problematizado a gestão democrática na escola pública (PARO, 1999, 2001; DOURADO, 2007; CURY, 2002b) e em sinergia a definem como percurso de aprendizagem e de atuação política, que ultrapassa o âmbito da ação educativa ao construir novas possibilidades de atuação na cena democrática, reconfigurando as estruturas de poder que alicerçam as relações e as práticas escolares. Ou

melhor, “é uma gestão de autoridade compartilhada” (CURY, 2002b, p. 173). Na acepção de Lima (2018), a gestão democrática não diz respeito a um problema organizacional ou de gestão, mas antes um ponto central no percurso de democratizar a educação, de expansão e de realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e participação.

Ou, ainda, a gestão democrática

> [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p. 96).

Entendemos que a gestão democrática se efetiva pelo exercício da democracia, aqui utilizada de forma mais alargada, à luz das acepções de Bobbio (2000, p. 22), que afirma ser “[...] um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”, e que se define “[...] por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 2000, p. 30).

Problematizar esse conceito é fundamental, principalmente, pelo fato de que as práticas democráticas no interior dos espaços educativos não se constituem como um dado ou um fato, e muito menos são efetivadas apenas pela sua regulamentação no ordenamento legal, mas são construídas e incentivadas no seu exercício, no fazer cotidiano, e que devem ter como objetivo, conforme elucida Paro (2016), transverter o sistema de autoridade no interior da escola.

À vista disso, assumimos nesta tese a necessidade de fortalecer a democracia participativa não como oposição à perspectiva representativa, mas sobretudo na sua complementaridade. Isso porque, na contemporaneidade, o recrudescimento do debate acerca da democracia participativa advém do aumento das críticas ao sistema representativo, a saber:

> O modelo democrático de Estado em que o objetivo da democracia é dar poder ao eleitorado para que eleja seus representantes, não pode mais ser tomado como absoluto, porque serve como um fomentador de desigualdades, acirra as competições eleitoreiras e faz com que o povo abra mão da sua capacidade decisória, entregando-a para um governo, muitas vezes desconectado da realidade (COPATTI, 2010, p. 87).

Os IQEIP, numa outra lógica, se inscrevem em uma pauta participativa, ou seja, não há

representantes de professores/as, gestores/as e comunidade escolar, todos são chamados e tem voz no processo de avaliação da qualidade. Nessa linha de entendimento, o estudo da democracia na educação "não pode se prender aos aspectos normativos, como proposto pelas teorias hegemônicas, mas sim às relações que se constroem nos diferentes espaços educativos" (MARQUES, 2008, p. 73). Recorrendo a mesma autora, vemos que a democracia participativa pode ser analisada sob três preceitos que possibilitam fomentar contribuições, tal como o objetivo geral desta tese, na identificação dos limites, possibilidades e avanços das experiências democráticas na educação e na própria sociedade, são eles:

> 1) a vivência democrática nos diferentes espaços sociais leva à democratização da sociedade;
> 2) a democracia se consolida como prática social cotidiana, por meio de processos de formulação e renovação de uma cultura política nos diferentes espaços sociais, realizando uma repolitização global das práticas sociais e criando novas oportunidades ao exercício democrático;
> 3) a democracia participativa é um dos campos sociais e políticos da emancipação social
> (MARQUES, 2008, p. 74)

Nesse sentido, as instituições educacionais inscritas na esfera pública e organizadas a partir de determinadas práticas democráticas contribuiriam para a politização dos espaços sociais. "O estudo da democracia na educação não deveria, portanto, buscar 'modelos ideais', mas investigar diferentes possibilidades de vivências democráticas, na medida em que esta é, além de processual, um aprendizado permanente" (MARQUES, 2008, p. 74). Dessa forma, incentivar processos participativos que envolvam a sociedade civil na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, tal como se propõe neste estudo, pode corroborar à tomada consciente e ativa dos sujeitos, até porque a "[...] conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva" (FREIRE, 1980, p. 94).

Para Sales e Santos (2012), problematizar a proposição de projetos alternativos e democráticos se constitui como um desafio em tempos de políticas públicas neoliberais e que reverberam cada vez mais na fiscalização do trabalho docente, além do controle dos recursos disponíveis para a educação. Dessa constatação, podemos destacar com base nos autores até aqui citados as possibilidades e as contradições inerentes à tarefa de implementação da gestão democrática: de um lado, temos a descentralização do poder, bem como a participação da população nos processos educativos em suas diferentes nuances, e de outro, a existência de uma cultura autoritária oriunda de uma lógica patrimonialista ainda presente no curso das relações

sociais e educacionais.

> O modelo gestionário centralizado, hierarquizado e fortemente influenciado por uma cultura patrimonialista, que caracterizou a constituição do estado brasileiro, dificulta, no entanto, a implementação de novas formas de organização das estruturas de poder nos sistemas educacionais e nas escolas. Não basta estar no texto da lei, é necessário que os implementadores estejam imbuídos dos princípios de democratização para que as inovações sejam introduzidas (SILVA, 2006, p.374).

Ainda se referindo a essas contradições, qualquer organização se empenha em implantar uma práxis de cunho participativo vive na constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. Os motivos para tal fato são diversos: história de vida, de seus membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas específicas difíceis de conciliar etc. No entanto, um ponto deve ser destacado: a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. No dia a dia da gestão escolar, esta diferença, que em si não é original nem única, assume uma dimensão muito maior do que a grande maioria das propostas de gestão participativa e autogestão que pode ser observada (CATANI; GUTIERREZ, 2001).

À vista dessa problemática, Lima (2018) pontua que é necessário que continuemos no investimento de pesquisas que analisem do ponto de vista político e social, como as práticas de gestão se materializam cotidianamente, pois entende-se que a democracia é uma questão de grau e que depende de inúmeros fatores, como práticas efetivas de eleição, capacidade de dialogar e, principalmente, a compreensão de que essas atividades não têm um fim em si mesmas, dialogam para um conceito muito mais alargado de gestão democrática.

Isso porque educar para e pela democracia significa reconhecer que os princípios da gestão democrática estão em processos contínuos de desenvolvimento, logo, a realização prática é construída como um leque de vivências que dão contornos ao trabalho que cada unidade desenvolve e que sua efetivação depende em "[...] grande medida da consideração, por parte dos envolvidos nesse processo, do quanto as ações são fruto dessa cultura estabelecida e das possibilidades da mudança do paradigma que a orienta" (SILVA, 2006, p. 378). Em complemento, ao se referir ao processo de democratização como um movimento pulsante e inconcluso, Freire (2000, p. 136) afirma: "[...] nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo".

O caminho reflexivo até aqui trilhado apresentou elementos que reforçam a necessidade

do fortalecimento das práticas coletivas e colaborativas, tanto no interior das unidades educativas, quanto nas políticas educacionais que tenham como foco a gestão democrática e seus princípios. Nesse bojo, a AIP propõe-se como um instrumento de avaliação que no seu fazer pode incidir na melhoria da qualidade educacional. Acrescemos a esse debate o preceito da participação como um fator integrante para a consolidação da gestão democrática, bem como da democratização do ensino e das relações no interior das instituições educativas. Este mecanismo contribui de maneira significativa para a transformação do espaço educativo enquanto lugar de atuação cidadã e exercício da democracia.

Nessa esteira, pretendemos aprofundar a seguir o conceito de participação e sua importância para o desenvolvimento de processos participativos de avaliação da qualidade.

1.4. Participação como elemento fundante no desenvolvimento da AIP

Assumimos, nesta tese, a urgente tarefa de construir propostas participativas de avaliação da qualidade na perspectiva da contra regulação (FREITAS, 2005). Assim, a participação se revela como ponto central que viabiliza a atuação do poder público e dos atores locais das instituições educativas. Discutir esse princípio significa retomar à década de 80 e o movimento de redemocratização do país diante das pressões advindas do modelo ditatorial que até então vigorava, fato esse que exigiu, entre muitas demandas, uma maior participação dos cidadãos na elaboração das políticas sociais, entre elas, de saúde, assistência social e educação, com a respectiva composição/organização de seus conselhos.

Partimos da concepção de democracia participativa cunhada por Pateman (1992) que expressa a necessidade de instrumentos participativos para além da arena estatal e em articulação com a vida social e à educação política, provocando assim mudanças significativas nas relações de produção. Essa afirmação é importante nesse debate, pois desde meados da década de 60, o ato de participar esteve ligado aos ditames do processo eleitoral, ou seja, a participação era considerada como ato legítimo desde que atrelada à reprodução desse sistema. Sob outro prisma, compreendendo a participação como meio privilegiado para a construção da democracia, Lima elucida que:

> [...] a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos [sic] com circulação na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões (LIMA, 2008, p. 73).

Em diálogo com Freire (2003), tais definições denotam que a aprendizagem da democracia só se efetiva por experiências qualificadas de participação, decisão e crítica, eminentemente tensionados pelos princípios da liberdade e autoridade. Assim, ratifica sua posição quando afirma que "[...] participação popular para nós não é um slogan mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática" (FREIRE, 2000a, p. 75).

Nesse sentido, Bordenave (1994) aponta para o crescente interesse dos indivíduos em participar nos diferentes setores da sociedade. Essa inserção no debate democrático tem ocasionado, de um lado, o individualismo de massa e, de outro, uma pauta crescente pela participação coletiva, que pode se "[...] implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade, como para uma situação de manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns" (BORDENAVE, 1994, p.12). O autor ressalta que mesmo a partir da defesa da democracia como Estado de efetiva participação, ainda não temos acordado como firmar essa premissa.

Do ponto de vista etimológico, Bordenave elucida que a participação se origina da palavra parte e pode ser compreendida como uma ação de fazer parte, tomar parte ou ter parte de alguma atividade, e que pode se manifestar nos níveis micro (associação voluntária) ou macro (participação social, entendida como a atuação das diferentes camadas sociais na gestão e no gozo dos bens produzidos socialmente). Essa definição é importante, pois se temos como princípio a formação de uma sociedade efetivamente participativa, é preciso que se invista nas micro participações, ou seja, na família, na escola, na igreja, entre outros, para que no curso dessa aprendizagem seja possível almejar a participação no nível macro. Assim, os espaços de educação formais e não formais devem contribuir na formação de sujeitos participativos (BORDENAVE, 1994).

Nesta linha de entendimento, Lima (2008) afirma que a participação é uma temática vigente nos discursos das escolas, na esfera política, normativa ou pedagógica. Consagrado como direito, o ato de participar se torna um elemento fundamental para a efetivação da democracia e, assim, deve se constituir de forma intencional, nunca concedida ou imposta (PARO, 1999). No tocante a essa premissa, cabe frisar que o conceito de participação assumido neste trabalho entende que o fazer educativo deve estar a serviço da emancipação humana desde a infância, logo, é necessário que compreendamos que,

> Não remeto, portanto, o estudo da participação para o quadro das técnicas de gestão, nem para o domínio das tecnologias pedagógicas, antes a entendendo por referência a um projecto [sic] político democrático, como afirmação de interesses e vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor [sic] quer de conflitos, quer de consensos negociados. Por isso se rejeita uma concepção

> imanentista de participação, admitindo-se a não-participação, e se orienta o seu estudo na perspectiva de um fenômeno social e político que, enquanto tal, e dadas as suas repercussões em termos de poder, não é um pressuposto, ou um dado mais ou menos omnipresente (LIMA, 2008. p. 71).

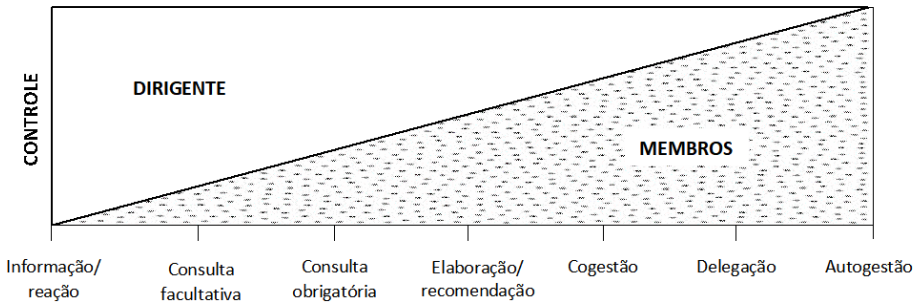
Conforme verificado acima, Lima (2008) aponta para a existência da não participação e esse fato revela a necessidade de os processos participativos serem incentivados, organizados e alimentados a partir de relações sociais democratizadas entre unidade educacional e comunidade educativa.

Para Gohn (2001), a participação é um termo recorrente no glossário político, científico e popular da modernidade e, a depender do contexto histórico, associa-se a outros termos como democracia e representação. O sentido atribuído a essa prática é bastante plural considerando a filiação teórica, contudo, muitos autores têm se recusado a trabalhar com esquemas polarizadores, como liberal/radical ou integração/conflito, optando assim por analisar a partir de tipologias que tratam os graus de participação. Em relação às possibilidades tipológicas, partimos da contribuição de Gohn (2001) quando apresenta um quadro analítico a partir de três níveis básicos: o conceitual, o político e o da prática social.

Do ponto de vista conceitual, a autora adverte para o seu alto grau de ambiguidade, pois varia de acordo com o alinhamento teórico adotado. Já na perspectiva política, observa-se, de um lado, processos de democratização em curso ou em obtenção e, por outro, a produção de uma narrativa que objetiva uma simples integração social, porém sem abalar a estrutura de controle e normatização da sociedade. Por fim, o nível da prática refere-se ao processo social de fato, que se concretiza nas lutas, movimentos e organizações e, nesta perspectiva, a participação é vista como elemento central. Essa tipificação dialoga com os IQEIP, principalmente, no tocante ao nível da prática social, enquanto movimento interno das unidades educativas com vistas à promoção da qualidade.

Para uma análise mais detalhada do assunto, apoiamo-nos nas contribuições de Bordenave (1994), especialmente, pela possibilidade de abordar os diferentes graus de participação do ponto de vista de maior controle das decisões pelos membros, tal como destacado na figura abaixo.

Gráfico 1 - Graus de Participação



Fonte: BORDENAVE, 1994, p. 31

Segundo Bordenave (1994), no grau da *informação* os dirigentes comunicam os membros da organização sobre as decisões tomadas. O segundo grau conta com dois tipos de consulta: a *facultativa*, que pode ou não abrir canais de diálogos com os subordinados, e a *obrigatória*, que os membros podem ser consultados em certas ocasiões. Nas duas perspectivas, a decisão ainda é restrita aos diretores.

Em um grau mais elevado, temos a *elaboração/recomendação*, que é quando os subordinados elaboram propostas, sempre justificadas, porém passíveis ou não de aceitação. Na *cogestão* a administração da organização é compartilhada por meio de conselhos ou colegiados, ou seja, diferente das anteriores, nessa perspectiva os administrados contribuem na tomada de decisões. A *delegação* se constitui com um grau de participação onde os administrados possuem autonomia em certas jurisdições, dentro de certos limites definidos pela administração. Por fim, o grau mais elevado de participação está no âmbito da *autogestão*, quando o coletivo da administração define objetivos, meios e formas de controle sem referendar a uma autoridade externa.

Em outras circunstâncias, o mesmo autor apresenta que, segundo a sua importância, as decisões podem ser organizadas em níveis, do mais alto ao mais baixo, especificamente:

- Nível 1 - *Formulação da doutrina e da política da instituição*;
- Nível 2 - *Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias*;
- Nível 3 - *Elaboração de planos, programas e projetos*;
- Nível 4 - *Alocação de recursos e administração de operações*;
- Nível 5 - *Execução das ações*;
- Nível 6 - *Avaliação dos resultados*.

Ao apresentar esse quadro analítico, objetivamos problematizar a dimensão qualitativa da participação em diálogo com o objetivo geral desta investigação. Em adição, as experiências italianas com foco na avaliação democrática apresentam contribuições importantes para o aprofundamento conceitual e empírico dos processos participativos nas escolas da infância, principalmente porque os conceitos de participação, qualidade e avaliação pertencem mais a linguagem da sociologia, da política, da economia, do que ao discurso propriamente pedagógico, e a sua importação exige, portanto, que sejam especificados e integrados em um novo quadro (BONDIOLI; SAVIO, 2013).

À vista disso, a participação deve ser concebida, para além do direito ou dever, como um ato de responsabilidade, e assim esse princípio é compreendido como condição irrenunciável em qualquer projeto educacional. Em outras palavras, participação é essencial à educação por dois aspectos: porque o agir educativo exige cooperação entre todos que estão envolvidos, e porque o pensar coletivo sobre o agir educativo tem um significado formativo, sendo ele mesmo uma forma de educação (BONDIOLI; SAVIO, 2013).

Assim como Bondioli e Savio (2013), defendemos que a avaliação deve estar a serviço da participação, haja vista que esse princípio é um elemento importante presente nos IQEIP. Nesse sentido, parece-nos fundamental problematizar as concepções de qualidade na Educação Infantil a partir de um processo de autoavaliação institucional participativa na rede municipal da cidade de São Paulo, conforme expressa no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, vigente desde 2013. Sendo assim, apresentaremos a seguir as experiências precursoras de avaliação institucional no Brasil.

1.5 Experiências precursoras de Avaliação Institucional no Brasil

O objetivo desta seção é apresentar as diferentes experiências em torno da AIP, buscando identificar seus usos, potencialidades e limites. Para tal, nos apoiaremos em relatórios de pesquisa, bem como dissertações, teses e outras publicações que analisaram de modo particular algumas dessas realidades, destacando que este mapeamento não esgota todas as experiências, contudo alarga o campo de visão sobre a AIP.

Uma primeira aproximação desses materiais revela que a implantação da AIP transcorreu de diferentes formas em cada contexto, porém, do ponto de vista teórico, temos muitas convergências no sentido de conceber a avaliação como dispositivo de qualificação e democratização da educação com vistas à transformação social.

O estado do Ceará foi um dos primeiros entes federativos a implantar processos

democráticos de avaliação da qualidade a partir do olhar interno das instituições. Isso ocorreu na segunda metade da década de 90 e envolveu na primeira etapa 44 escolas, sendo a maioria localizada na cidade de Fortaleza e, na segunda etapa, esse número chegou a 187 escolas estaduais e municipais. Segundo Lima (2007), o objetivo deste projeto foi implantar através de um processo sistemático e participativo uma avaliação institucional das escolas públicas do Ceará como requisito fundamental para a qualidade do ensino e da autonomia da escola. Foram construídas seis categorias que expressam a organização do trabalho da escola, são elas:

- Relações escola/comunidade;
- Relações escola/órgãos oficiais;
- Relações internas da escola;
- Qualidade (nível de satisfação) do trabalho pedagógico da escola;
- Qualidade (nível de satisfação) dos serviços prestados pela escola;
- Qualidade (nível de satisfação) da gestão escolar.

O desenvolvimento dessa proposta foi importante por situar o Estado cearense como um dos primeiros do país a instituir um sistema de avaliação com base nas avaliações externas e institucionais. A implantação dessa política ao longo dos anos sofreu ajustes, contudo, foi feita sem interrupções, o que caracteriza um aspecto importante em comparação com as políticas educacionais em curso no Brasil. Essa continuidade "[...] pode ser creditada à sucessão consecutiva de governos dentro de uma mesma linha partidária, reforçada pelo alinhamento político com o Governo Federal" (LIMA, 2007, p. 208). A relevância dessa experiência incidiu na criação do Programa Nacional de Capacitação a Distância de Gestores Escolares (PROGESTÃO), promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em 2000, cuja iniciativa indicava o desejo de expansão dessa modalidade de avaliação nas redes públicas do país (BARRETTO; NOVAES, 2016).

A participação de membros das equipes de diferentes secretarias municipais no PROGESTÃO oportunizou a ampliação de experiências de AIP em outras localidades, como no município de Igrejinha, situado no Estado do Rio Grande do Sul, que no ano de 2004 iniciou a construção de uma proposta de AIP pela Secretaria Municipal de Educação, envolvendo escolas de Educação Infantil e ensino fundamental. No ano de 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente, o "Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional", através de uma visita *in loco*, acompanhou o trabalho desenvolvido, que gerou a publicação do relatório de pesquisa de campo, com

análises das vivências desenvolvidas entre 2004 e 2008.

Aliás, entre os anos de 2004 e 2006 o foco da AIP na cidade foram as questões organizacionais e de estrutura física das escolas. Já em 2007, esse olhar foi direcionado também para os processos de ensino e aprendizagem. Esta rede optou pela contratação de um consultor externo para o desenvolvimento do projeto e tal opção foi justificada pela possibilidade de contar com um especialista com conhecimento técnico, bem como a necessária isenção na análise global do processo (HIZIM; AMMANN, 2009). A metodologia de coleta de dados escolhida contou com questionários que, após o envio às unidades educacionais, foram respondidos pelos diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários, professores, pais e alunos. Entretanto, apenas os estudantes com idade igual ou superior a 10 anos puderam compartilhar suas respostas.

De acordo com os pesquisadores, o questionário abarca oito dimensões, respondidas por meio de uma escala de pontuação empregada nas respostas. As dimensões avaliadas são:

1) Identidade da instituição - projeto político pedagógico e processo de avaliação educacional;

2) Gestão do processo de ensino - professores, alunos e utilização dos recursos e estratégias pedagógicas;

3) Cidadania - projetos e parcerias;

4) Processo de relacionamento e atendimento - relacionamento, comunicação e atendimento dos setores e do Círculo de Pais e Mestres (CPM)[7];

5) Gestão de pessoas - satisfação e qualificações;

6) Gestão da instituição - gestão dos espaços, rotinas e outros aspectos[8] que aparecem, principalmente, na avaliação dos professores;

7) Gestão da estrutura física - infraestrutura (interna e externa);

8) Resultados - analisar e estabelecer metas reais, seu acompanhamento e, finalmente, se foram alcançadas.

Após a aplicação, os questionários foram enviados à SME, que realiza o tratamento analítico dos dados obtidos e produz relatórios para os diferentes grupos que responderam ao instrumento. Em seguida, é produzido coletivamente um plano de ação com metas e indicadores que devem ser desenvolvidos em um determinado período.

[7] Este último aspecto é exclusivo do questionário dos pais.
[8] Equipe diretiva e pedagógica, direção e vice direção, coordenação pedagógica e orientação educacional.

Com relação a este plano, os pesquisadores destacaram uma intensa preocupação com o seu acompanhamento, ou seja, para que não fosse apenas mais uma burocracia sem sentido para as instituições, culminando na gaveta. O delinear dessa experiência incidiu também em ações importantes que tiveram o objetivo de qualificar o instrumento, assim, reuniões foram organizadas para que este fosse, constantemente, adaptado em função das características do grupo respondente.

Brandalise (2015) apresenta a implementação de uma proposta de AIP desenvolvida no Estado do Paraná, aplicada entre os anos de 2004 e 2006, integrante do Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica do Paraná. Com base nos cadernos temáticos enviados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a modalidade de avaliação é compreendida como

> [...] produto de uma construção coletiva, com o objetivo de identificar as qualidades e fragilidades das instituições e do sistema, subsidiando, desta forma, as políticas públicas voltadas para a educação e comprometidas com a transformação social e com a qualidade da gestão escolar e da educação pública ofertada na rede estadual (PARANÁ, 2005, apud BRANDALISE, 2015, p. 62).

Nesta perspectiva, sua análise indica a posição da SEE, que entende que o desenvolvimento do programa não deve se restringir apenas às escolas, mas sim fazer parte de três instâncias que formam o sistema de educação, respectivamente, as escolas, a própria secretaria de educação do Estado e os núcleos regionais de educação. Essa inter-relação possibilita compreender quais são os aspectos que favorecem ou dificultam os processos democráticos e que podem qualificar o sistema e as instituições educacionais das quais pertencem, com vistas à melhoria da educação básica no Estado.

As dimensões avaliadas nesta proposta foram organizadas em cinco eixos:

1) Órgãos colegiados da gestão;
2) Profissionais da educação;
3) Condições físicas e materiais;
4) Prática pedagógica;
5) Ambiente educativo (respondido por meio de uma escala de nível um até cinco, cujo primeiro expressava discordância total e o último concordância total - ou seja, uma forma de detectar a aproximação com a realidade da instituição).

Ademais, o instrumento contava ainda com perguntas abertas para cada dimensão em que eram solicitados maior destaque e maior fragilidade da instituição e como os núcleos regionais de educação e a secretaria poderiam colaborar com a escola. No tocante à metodologia, o programa iniciou com um planejamento coletivo do processo de autoavaliação e, em seguida, com a implementação, análise, divulgação dos resultados e elaboração de parecer do plano de trabalho (BRANDALISE, 2015).

O Estado do Rio Grande do Sul, por meio do decreto nº 48.744 de 28 de dezembro de 2011, instituiu o Sistema Estadual de Avaliação Participativa no artigo segundo, a saber:

> O SEAP[9] é uma política pública de Estado, de caráter sistêmico e com foco nas instituições e nas pessoas que atuam nas escolas, fornecendo análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos, responsabilidades sociais das diferentes instâncias e equipamentos públicos da educação estadual (RIO GRANDE DO SUL, DECRETO Nº 48.744, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2011).

Com etapas de avaliação que envolvem as escolas, as coordenadorias regionais de educação e a secretaria de educação do Estado, os indicadores de qualidade que retratam a qualidade dos processos educativos dessa região foram construídos também a partir da colaboração de vários órgãos governamentais e não governamentais, por exemplo, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação, entre outros. Neste contexto, a avaliação foi organizada a partir de seis dimensões:

1) Gestão Institucional;
2) Espaço Físico da Instituição;
3) Organização e Ambiente de Trabalho;
4) Condições de Acesso, Permanência e Sucesso na Escola;
5) Formação dos Profissionais da Educação;
6) Práticas Pedagógicas e Avaliação.

[9] Sistema Estadual de Avaliação Participativa.

Por meio de um processo participativo com todos os membros que compõem a comunidade escolar, foram definidas três fases: a primeira envolvendo o contexto local, com representantes de vários segmentos e a criação de um Grupo de Acompanhamento de Avaliação Institucional Participativa (GAAIP) com os membros do conselho escolar; a segunda, refere-se a fase regional, no âmbito das Coordenadorias Regionais (CRE), que além de compor um GAAIP é responsável pelo acompanhamento das avaliações institucionais realizadas em cada instituição educativa; a terceira fase, de âmbito estadual, corresponde à esfera da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) que compõe um GAAIP e que tem como objetivo monitorar as avaliações institucionais realizadas em cada unidade escolar, nas CRE's, além de coordenar a avaliação dentro do órgão central e de enviar à universidade para a realização da interpretação externa dos dados produzidos nas diferentes fases.

O desenvolvimento da AIP em cada uma das fases é organizado em três etapas: a primeira é a elaboração do diagnóstico preliminar, ou seja, o levantamento de relatórios e documentos que sinalizam a situação da unidade no ano corrente e anterior; a segunda etapa diz respeito às reuniões de cada segmento da comunidade escolar para analisar o diagnóstico preliminar. Após amplo diálogo, constitui-se uma Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional. Em fins do processo, a terceira etapa incide na consolidação da avaliação institucional pela Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional.

Na esteira das experiências até aqui relatadas, a publicação da coleção Indicadores de Qualidade da Educação, nomeada de INDIQUE, elaborada pela Ação Educativa em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Ministério da Educação (MEC), potencializou e deu visibilidade para as experiências de avaliação institucional no Brasil, considerando a ampla divulgação da coleção para os municípios e estados do Brasil.

Trata-se de um conjunto de documentos que se organizam em torno de um instrumento de avaliação institucional que busca a participação da comunidade educativa nos processos de melhoria das escolas. “Com o uso dos Indiques, a comunidade escolar reunida avalia a situação de diferentes aspectos de sua realidade, identifica prioridades, estabelece planos de ação, implementa e monitora seus resultados” (SÃO PAULO, 2004, s/p.). Os documentos que integram essa iniciativa são para: Ensino Fundamental (2004), Educação Infantil (2009), Ensino Médio (2018) e Relações Raciais na escola (2012).

Quadro 2 - Coleção Indicadores de Qualidade da Educação

DIMENSÕES – COLEÇÃO INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Educação Infantil	*Ensino Fundamental*	*Ensino Médio*	*Relações Raciais na Escola*
Planejamento institucional	Ambiente educativo	Ambiente educativo e valorização da diversidade juvenil	Atitudes e relacionamentos
Multiplicidade de experiências e linguagens	Prática pedagógica e avaliação	Acesso, permanência e conclusão.	Currículo e proposta político-pedagógica
Interações	Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	O currículo e a proposta político-pedagógica	Recursos didático-pedagógicos
Promoção da saúde	Gestão escolar democrática	Trajetórias de vida, estudos e trabalho.	Acesso, permanência e sucesso na escola.
Espaços, materiais e mobiliários.	Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	Profissionais da educação	A atuação das/os profissionais de educação
Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	Acesso e permanência dos alunos na escola	Espaços, materiais e mobiliários	Gestão democrática
Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Ambiente físico escolar	Participação e gestão democrática	Para além da escola

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Os quatro documentos que compõe a coleção estão organizados em sete dimensões da qualidade, respeitando as características, fins e objetivos de cada etapa educacional, com exceção da publicação Relações Raciais na Escola, que foi construída para a etapa do ensino fundamental. No entanto, esta também pode ser adaptada para a Educação Infantil e o Ensino Médio. No que toca à metodologia de aplicação, verifica-se semelhança entre as quatro publicações: a cada dimensão tem-se um conjunto de indicadores em forma de perguntas que devem ser respondidas pelo grupo por meio da atribuição das cores verde, amarela e vermelha, tal como se apresenta abaixo,(INDICADORES DE QUALIDADE, 2004, p. 11-12).

- Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações estão consolidadas na escola, deverá atribuir a elas a **cor verde**, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho.

- Se na escola essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas, o grupo lhes atribuirá **cor amarela**, o que indica que elas merecem cuidado e atenção.
- Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações são inexistentes ou quase inexistentes na escola, atribuirá a elas a **cor vermelha**. Nesses casos, a intervenção precisa ser imediata.

Sobre as etapas, a primeira refere-se à autoavaliação em que, coletivamente, é realizada a análise e mapeamento da realidade com base nas dimensões e indicadores. A segunda é feita também no coletivo, que elabora um plano de ação em que são organizadas as atividades que serão colocadas em práticas para alcançar os objetivos propostos. Os documentos apresentam possibilidades para essa organização, que pode ser em formato de tabela, para pontuar a dimensão, o indicador, o problema, o que fazer diante dele, os responsáveis pela execução e o prazo.

A publicação desses documentos dá visibilidade para as experiências de avaliação institucional na educação básica, a começar pelo ensino fundamental, pois se entende que essa perspectiva reúne os olhares dos sujeitos diretamente implicados com as escolas, professores, equipe gestora e toda a comunidade educativa, bem como apresenta outras perspectivas sobre a qualidade do trabalho realizado diferente daquelas que costumeiramente são apresentadas pela grande mídia e ancoradas pelos resultados das avaliações externas.

O alcance desta metodologia de autoavaliação é destacado por Ribeiro e Gusmão (2010) quando apresentam os resultados de uma pesquisa que objetivou mapear os usos dos Indicadores de Qualidade na Educação pelas secretarias estaduais e municipais. Num primeiro momento, as pesquisadoras tinham disponíveis informações que sinalizavam que 14 secretarias já haviam utilizado a metodologia. Após contato telefônico, foi possível entrevistar representantes de nove secretarias (três estaduais e seis municipais).

No que diz respeito à abrangência do INDIQUE, as mesmas autoras realizaram uma publicação em 2011 que discutiu os problemas detectados e as soluções propostas no plano de ação de escolas que utilizaram a metodologia. Elas chegaram ao universo de 103 planos, sendo 89 deles de municípios que pertencem ao Estado de São Paulo, e os 14 planos restantes são de instituições localizadas nos Estados de Goiás, Paraná e Minas Gerais. Esse mapeamento denota a abrangência e o alcance de propostas de autoavaliação institucional no território, muito em função da publicação da coleção Indicadores de Qualidade da Educação.

Ainda apresentando os diferentes desenhos usados para o desenvolvimento dos processos de AIP, temos a experiência da cidade de Cuiabá, que desenvolveu uma proposta em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC) para a elaboração de um Guia de Avaliação

Institucional (AVI), que teve como objetivo

> [...] promover o envolvimento da comunidade escolar e o desenvolvimento de seus profissionais no processo de reflexão, formulação/revisão e acompanhamento das ações educativas; e subsidiar ações de monitoramento da gestão da rede de ensino do ponto de vista pedagógico e administrativo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014 apud BARRETTO; NOVAES, 2016, p. 332-333).

Segundo as autoras, a versão inicial do Guia foi validada após discussão coletiva com o conjunto de profissionais da rede municipal e, em seguida, iniciou-se um processo de sensibilização da rede através de cursos de formação para a realização da avaliação institucional. O estudo piloto ocorreu em 24 escolas da rede, num universo de 85 escolas de ensino fundamental, e submetido a procedimentos de análise qualitativo e quantitativa com o objetivo de validar a abordagem empregada e posterior utilização em escala ampliada. Uma das especificidades dessa experiência foi a adoção de avaliação externa.

Ainda para Barretto e Novaes (2016), a avaliação externa como integrante da avaliação institucional propicia um diálogo com as escolas e um contraponto com os dados da avaliação interna, possibilitando articular informações de procedência variada de modo a tornar o processo mais diversificado e plural. Na organização dessa avaliação, a FCC contou com observadores locais, chamados de facilitadores, que atuaram na aplicação e acompanhamento da AVI e no fornecimento de informações complementares sobre questões ligadas ao momento de aplicação do instrumento e das diferentes dimensões utilizadas para avaliar o funcionamento das escolas, respectivamente, as condições físicas e materiais da escola; a gestão escolar; seus profissionais; condições de acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola; currículo e prática pedagógica.

Embora se reconheça o caráter qualitativo da avaliação institucional, o desenvolvimento dessa experiência foi ampliado para a possibilidade de utilização de dados quantitativos. Este enfoque

> [...] permite também descrever as tendências de avaliação das diferentes dimensões analisadas, tal como encontradas no conjunto das escolas, oferecendo subsídio às ações de monitoramento por parte dos gestores da rede municipal (BARRETTO; NOVAES, 2016, p. 336).

No contexto da experiência da cidade de Cuiabá, não encontramos referências que pudessem apresentar mais especificamente como a perspectiva quantitativa contribuiu com os processos participativos de avaliação da qualidade.

A proposta de AIP desenvolvida pela Secretaria Municipal de Campinas, em parceira

com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), diverge de outras iniciativas exatamente pelo caráter colaborativo entre a escola pública e a Universidade, com vistas à melhoria da qualidade da educação. O desenvolvimento desta política pública se constituiu também como objeto de estudo de muitos pesquisadores, que, sob diferentes perspectivas e sujeitos, analisaram a potência e os desafios dessa modalidade de avaliação (MENDES, 2011; DALBEN, 2008).

O primeiro desenho dessa proposta ocorreu no ano de 2002, com a participação dos especialistas em avaliação e os profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com o objetivo de discutir e construir uma proposta de avaliação que fizesse frente à medição quantitativa do rendimento escolar dos alunos. Isso porque, "[...] sem a micropolítica da escola, não haveria uma discussão sobre as avaliações externas que conduzisse a modificações duradouras e conscientes na sua prática pedagógica" (FREITAS, 2017, p. 02). Nesse interim, foram realizadas audiências públicas que culminaram na produção de uma carta de princípios, que sinalizava, entre outras questões, a concepção formativa da avaliação, em detrimento à premissa punitiva e comparativa amplamente difundida nas políticas educacionais vigentes.

Mendes (2011) destaca que as primeiras experiências de desenvolvimento da AIP ocorreram por adesão, ou seja, em escolas que já obtinham um perfil mais democrático, contudo, ao longo dos anos, foram ampliadas para outras unidades e se constituíram como política pública de avaliação da rede municipal de Campinas no ano de 2007. Como já mencionado, o desenvolvimento da política de avaliação institucional contou com a participação dos diferentes sujeitos implicados e, no decorrer do processo, encontros formativos foram realizados para os diversos segmentos envolvidos na AIP.

Souza e Andrade (2009) expõem os princípios que orientaram a construção dessa proposta e sinalizam para: a premissa de que o processo de avaliação é um ato coletivo e objetiva o permanente crescimento; o princípio da obrigatoriedade de um serviço de qualidade na esfera pública; a qualidade negociada, compreendida como o envolvimento coletivo para a qualificação do trabalho frente às condições que a escola possui, considerando os fins e objetivos da educação; recusa à qualquer utilização da avaliação para fins de competição e ranqueamento das escolas e dos profissionais que nela atuam; a defesa de que os dados gerados dos processos avaliativos sejam utilizados para reflexão coletiva e melhoria da qualidade da educação; e, considerando a perspectiva global e construtiva da avaliação, pode-se envolver agentes internos ou externos às unidades educacionais, bem como pode ser organizada de modo

a combinar autoavaliação, avaliação por pares e um avaliador externo à instituição.

Na política de avaliação institucional da cidade campineira, a elaboração e a implementação da avaliação interna são de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA), órgão colegiado constituído por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar. É de sua responsabilidade organizar o processo de avaliação em diálogo com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Para Dalben (2008), a essência do trabalho da CPA é construir significados aos dados das diferentes avaliações existentes na escola, sejam elas externas ou internas, bem como outras informações que poderá obter.

A constituição dessa comissão se configura como estratégia inovadora em relação às experiências retratadas até aqui. Nesta esteira, Sordi (2011, p. 615-616) aponta que "Uma CPA pode se constituir germe possibilitador do (re) encontro dos atores sociais para que voltem a pensar sobre o bem público". De fato, trata-se de um movimento dialógico que se efetiva na busca das condições que interferem na qualidade da escola, posicionando os problemas, a natureza, a origem, os sujeitos que estão implicados na solução e o quanto esses aspectos podem ser melhorados.

Nesta seção, nosso principal objetivo foi o mapeamento de experiências precursoras de AIP em diferentes localidades, buscando identificar seus objetivos, estruturas e diferentes sujeitos que participaram do processo. Como pudemos ver, algumas experiências foram desenvolvidas pelas secretarias de educação, como nos Estados do Ceará e Paraná. Nestas realidades, não encontramos evidências que indicassem a presença de algum agente externo, ao contrário da cidade de Igrejinha (RS), que contou com a presença desse profissional, mas com atribuições muito específicas. Já na cidade de Cuiabá, todo o processo foi apoiado e acompanhado em parceria com a FCC, inclusive com visitas *in loco*. Na secretaria estadual do Rio Grande do Sul, o papel da universidade se restringiu à interpretação dos dados coletados nas diferentes fases da AIP. E, por fim, na cidade campineira, que teve seu processo planejado e desenvolvido pelo LOED, com a presença dos pesquisadores do grupo e dos profissionais das unidades educacionais.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao fato de que grande parte dessas experiências foram desenvolvidas no âmbito do ensino fundamental, com exceção do município de Igrejinha, que envolveu as unidades de Educação Infantil. Ainda assim, não verificamos um olhar específico para as características e concepções que orientam esta etapa. Numa segunda etapa do processo, a cidade de Campinas inseriu as instituições de Educação Infantil, apresentando um documento para orientar as atividades, de modo a garantir a especificidade da fase.

Desse modo, tendo em vistas os objetivos deste trabalho, há de se aprofundar no debate sobre o cenário da avaliação institucional participativa no âmbito da Educação Infantil, cujas questões centrais serão apresentadas a seguir.

2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO BRASILEIRO EM UM CENÁRIO DE DISPUTAS

2.1. Experiências de Avaliação Institucional na Educação Infantil: mapeando o campo

Nesta seção, apresentaremos as experiências de AIP em curso ou já desenvolvidas especialmente na Educação Infantil. Conforme discutido anteriormente, as tendências de avaliação em curso na Educação Infantil têm revelado um olhar, ora para as condições de oferta, ora para o desenvolvimento das crianças. Esta consideração possui relação direta com o campo de pesquisa e os trabalhos publicados na literatura nacional, pois se verifica uma maior predominância de estudos que discutem a avaliação do desenvolvimento das crianças em detrimento de outros desenhos avaliativos, incluindo a AIP (PIMENTA, 2017; GLAP; BRANDALISE; ROSSO, 2014; MORO; SOUZA 2014).

No campo das políticas públicas, Pimenta (2017) analisou as iniciativas de avaliação da Educação Infantil realizadas em 42 municípios paulistas. Os resultados apresentados revelam maior incidência de práticas de avaliação (por meio de diferentes instrumentos) com foco no desenvolvimento das crianças. O cenário se agrava na medida em que, na pré-escola, a avaliação está centrada na aferição das habilidades de leitura e escrita. Em contrapartida, dos 15 municípios que indicaram avaliar outras dimensões da qualidade, como infraestrutura física, materiais e ambientes educativos, oito deles informaram a utilização do documento federal Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, aplicando a metodologia tal como prevista no documento, adequando-a para suas realidades ou como referência para a construção dos próprios documentos.

Considerando esta afirmação, apresentaremos as teses e dissertações que analisaram, a partir de diferentes objetivos, experiências de AIP, e também a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e outras propostas que tomaram este documento como referência, em especial, a realidade paulistana, que se constitui o foco desta pesquisa de doutorado. Esse levantamento é importante, pois apesar do documento federal "Monitoramento e Avaliação do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil" (BRASIL, 2011) sinalizar um uso bastante diversificado dos indicadores, percebemos ainda como poucos trabalhos analisaram de modo aprofundado a aplicação dessas experiências, seus limites, desafios e possibilidades.

A dissertação de mestrado de Carmo (2013) analisou o processo de implementação dos indicadores de qualidade no município de Salvador sob a ótica dos gestores escolares, especificamente das diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil. Entre seus objetivos, buscou-se avaliar se a implantação dessa metodologia contribui para o fortalecimento da gestão democrática, bem como à melhoria da qualidade educacional. Enquanto política pública para a Educação Infantil, esta ação integrou uma das ações que partiram do documento "Compromisso de Gestão", que tinha como propósito qualificar a demanda das famílias e outros segmentos que compõem a comunidade educativa em relação à escola, com vistas à construção de um padrão de qualidade para aprendizagem dos alunos que contribuísse para uma formação cidadã e de convívio social.

Dessa maneira, foi possível identificar a potencialidade desta metodologia de autoavaliação para o fortalecimento da gestão democrática. Contudo, observou-se uma diferença significativa nas unidades educacionais em que o processo foi compartilhado entre profissionais da unidade e comunidade escolar, em detrimento de instituições em que o processo foi conduzido apenas pela direção da escola. No que diz respeito à gestão democrática, há contradições entre posturas altamente autoritárias e, por outro lado, participativas. Essa constatação, nas palavras da pesquisadora, é revelada pela ausência de uma cultura democrática e de avaliação formativa no cotidiano de algumas instituições, principalmente naquelas que cerceiam o direito à participação dos pais e funcionários (CARMO, 2013).

Do ponto de vista formativo, o trabalho de Vieira (2015), em nível de mestrado, buscou compreender sob outra perspectiva as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada. Com base na análise documental e em entrevistas semiestruturadas, a investigação problematizou os percursos formativos de docentes que participaram da AIP em dois Centros Municipais de Educação Infantil, em um município do Estado do Espírito Santo. A proposta foi desenvolvida pela cidade após a criação de um grupo de trabalho e se constitui como a primeira iniciativa de avaliação da qualidade da Educação Infantil no município. Entretanto, especificamente nas instituições em que a pesquisadora realizou a etapa empírica, esta prática já compunha a cultura das instituições. Suas análises centraram-se na potencialidade formativa da AIP, que no contexto de aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil realizada na cidade ocorreu no momento de construção do documento, na preparação para o dia da autoavaliação e, em seguida, na fase de análise das questões levantadas na primeira etapa e definições de ações futuras. Todo esse processo destaca a dimensão formativa da AIP no cenário da Educação Infantil, logo, isso não significa que não existam ressonâncias e interpretações diversas desse processo, características da dimensão qualitativa da avaliação.

A tese de Moraes (2014), em atendimento à política de avaliação do município de Campinas (SP), investigou a construção e implementação de uma proposta de avaliação institucional em três unidades públicas de Educação Infantil deste local. Em relação aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, o pesquisador aponta que o documento federal foi um balizador importante para o início das avaliações, contudo, houve uma readequação considerando as especificidades das instituições. Discorre, ainda, que apesar do ordenamento legal garantir a AIP nas unidades de Educação Infantil, esta por si só não assegura sua efetivação, confirmando o posicionamento de que são os sujeitos internos à escola que garantem e dão sentido a essa prática. Moraes (2014) apresenta ainda os desafios da qualidade quando os sujeitos da pesquisa atribuem essa ausência aos aspectos alheios à unidade e que, neste caso, são de responsabilidade da SME. Essa indicação remete à necessidade de articulação entre os três níveis do sistema que no município campineiro se organizam a partir das escolas, NAEDs e SME. Relacionando formação e regulação, Moraes assim afirma,

> [...] parece-nos mais plausível a necessidade de uma formação prévia dos participantes. Igualmente, torna-se essencial aquela que ocorre na ação, no exercício da prática, vez que a formação política dos sujeitos não se constrói antecipadamente, pois se dá de forma processual. Para além dessas dimensões, há que haver a regulação do sistema em todos os seus níveis, com os devidos pactos estabelecidos, o que pressupõe que os compromissos – e compromisso social é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma avaliação participativa – e as responsabilidades sejam assumidos por todos (MORAES, 2014, p. 277, grifos do autor).

Esses aspectos, atrelados à dimensão construtiva da participação, foi vivenciado pelas unidades que se propuseram realizar a AIP, ratificando a premissa presente nas pesquisas até aqui apresentadas, de que a participação é uma questão de grau. Ou seja, a qualidade da participação é conquistada no exercício do próprio ato. Construção essa que, no contexto da pesquisa de Moraes (2014), proporcionou melhorias da qualidade nas três instituições, mesmo destacando seus limites e fragilidades.

O desenvolvimento destas pesquisas é fundamental para a visibilidade das experiências de AIP. Assim, apresentaremos outras investigações que, a partir de objetivos distintos, analisaram a política de avaliação da qualidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) a qual, no âmbito desta tese, cabe-nos um olhar atento sobre o momento de produção, objetivos, metodologia e participantes da pesquisa e suas principais contribuições, considerando os limites e desafios da AIP. Convém sublinhar que a motivação de muitas delas se origina a partir da fase em que a rede municipal inicia a construção dos IQEIP, começando pelas unidades que voluntariamente aderiram a proposta, e depois estendida aos conjuntos de CEIs e EMEIs da cidade. Esse movimento instigou pesquisadores, muitos aqui também

funcionários da PMSP.

Ribeiro (2010), com a dissertação “A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo”, analisou a aplicação da autoavaliação em quatro creches conveniadas por meio do documento federal. Na condição de assessora de SME, sua pesquisa antecedeu o processo de construção do documento paulistano, daí sua importância por apresentar reflexões relevantes para o trabalho que anos depois se desenvolveria na rede.

Partindo de diferentes instrumentos de coletas de dados, como caderno de campo, roteiro de observação e outros, a autora apresenta o potencial formativo da autoavaliação e a necessidade dessa prática ser construída e aperfeiçoada. Por outro lado, destaca as contradições presentes na negociação e definição das cores de cada indicador, principalmente por verificar que alguns grupos, como professoras e equipe gestora, tiveram mais voz do que as cozinheiras e equipes de limpeza. Assevera que a qualidade enquanto conceito em disputa entre desiguais e não apenas diferentes torna o processo e, consequentemente, o resultado passível de uma série de inconsistências, por exemplo, medo de perder a vaga ou retaliações de qualquer natureza. “A experiência mostrou que não basta ‘fazer parte’ para ‘tomar parte’, pois o desvelamento de vozes, há tanto silenciadas, não é um processo que se dá de uma hora para a outra” (RIBEIRO, 2013, p. 73).

A pesquisa “Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da rede Municipal de São Paulo” (NASCIMENTO, 2016) foi desenvolvida no momento de construção dos IQEIP, especificamente no ano de 2015, quando a rede utilizou a versão preliminar do documento. À vista da realidade de um CEI direto e outro indireto, Nascimento (2016) aponta para a importância da sua continuidade em face do seu potencial formativo, principalmente para aqueles que o desacreditam em virtude das relações hierarquizadas e na descrença dos encaminhamentos que se derivam da autoavaliação. Ademais, aponta que na unidade onde os familiares conhecem e participam mais da rotina das crianças, foi possível perceber o desejo de compreender mais os aspectos que envolvem a educação e o cuidado no contexto da creche.

Analisando a participação dos diferentes segmentos da comunidade educativa nos IQEIP em duas EMEIs, a dissertação “A autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil no Município de São Paulo” (MARTINS, 2016) destaca que a gestão democrática e participativa vivenciada pelas equipes gestoras se constituíram como facilitador para o desenvolvimento da AIP, principalmente nos momentos de negociação entre os diferentes sujeitos. Por outro lado, revela uma certa incredibilidade nos diferentes depoimentos no que

tange às ações que necessitam de encaminhamentos de outros setores da DRE e da própria SME. A esse respeito, frisa: "A visibilidade que cada setor, inclusive a própria unidade educacional, dará às ações propostas no plano de ação, é um fato relevante no processo de construção de uma cultura de autoavaliação no município de São Paulo" (MARTINS, 2016, p. 124).

Problematizando a temática da AIP com foco na atuação da equipe gestora, Oliveira (2016) delineou a dissertação: "Apropriação e uso dos indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana: uma proposta de autoavaliação". Nela, demonstrou que os dados gerados no processo de aplicação dos IQEIP contribuíram significativamente para o trabalho da gestão escolar e as decisões que devem reorientar o PPP, bem como as práticas pedagógicas.

> Além disso, considerando a sistemática expressa na proposta de Ava-EMEI, foi possível, por parte da gestão escolar, apropriar-se do processo de autoavaliação institucional participativa compreendendo o movimento cíclico que envolve a escuta da realidade e o encaminhamento de tomada de decisão pautado em processos avaliativos cujos princípios podem se definir pela importância da difusão dos resultados, a legitimação das ações quando realizadas em parceria com os envolvidos para o encaminhamento da forma como querem ser ouvidos pelos responsáveis da escola (OLIVEIRA, 2016, p. 112).

Por fim, a tese de doutorado de Festa (2019) sob o título: "Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo: o processo sob a ótica dos participantes", procurou compreender como o processo da AIP foi vivenciado pelos participantes, incluindo as possibilidades e benefícios, além dos obstáculos e desafios. As discussões problematizadas pela pesquisadora se desenvolveram a partir de dados coletados de diferentes instrumentos, como a observação participante dos momentos formativos promovidos pela SME, os questionários e as entrevistas semiestruturadas, além da análise documental.

Entre os achados da pesquisa, inicialmente aponta-se a validade do processo atribuída pelas educadoras da rede. Tal constatação se deve pela natureza colaborativa e compartilhada de todo o percurso, o que denota a qualidade do trabalho desenvolvido pela SME. Em relação à condução do processo avaliativo e seus efeitos nas unidades educativas das 13 DRE's que compõe o município, segundo os depoimentos apresentados o desdobramento da AIP se mostrou mais efetivo nas unidades educacionais que já possuíam mais experiências participativas e democráticas. No que se refere ao processo auto avaliativo, percebeu-se que as unidades mais conscientes do trabalho que desenvolvem, tanto nas discussões que orientaram a autoavaliação quanto nas ações de implementação, foram mais exigentes e, consequentemente, apresentam mais possibilidades de transformação.

Esse entendimento também foi observado acerca do fenômeno do "esverdeamento", que pode ser entendido como resultado da naturalização de práticas que leva a uma avaliação positiva de vários indicadores e dimensões sem uma reflexão mais apurada. Assim, na opinião das formadoras das diretorias regionais, as unidades educacionais mais conscientes de suas práticas e das fragilidades existentes realizaram uma autoavaliação mais rigorosa, ao passo que as unidades em que o trabalho desenvolvido é mais distante do apregoado nos IQEIP tiveram mais dificuldades de refletir e muitas vezes foram incapazes de identificar as suas fragilidades (FESTA, 2019). Essas e outras considerações estão presentes nesta tese, que se constitui como um importante registro das diferentes vozes que compuseram a elaboração e implementação dos IQIEP.

À vista das especificidades e contribuições dos estudos aqui apresentados, são notórios os limites e possibilidades que envolvem a promoção da AIP na Educação Básica. Contudo, a despeito das suas limitações, acreditamos no seu potencial, principalmente devido à possibilidade de tornar público um debate fundamental para todos nós: a melhoria da qualidade educacional no Brasil.

2.2. Efeitos das legislações nas políticas públicas para a Educação Infantil

No Brasil, as discussões sobre a Educação Infantil, especificamente, no contexto das crianças de zero a cinco anos e 11 meses, tem se intensificado nos últimos 25 anos, tendo como perspectiva central o direito à educação. A partir do reconhecimento desse direito, postulado inicialmente na *Constituição Federal* (1988), no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), as leis avançaram no tocante à compreensão das crianças como sujeitos de direitos, ao contrário das legislações anteriores que as consideravam apenas sob a perspectiva da tutela. Nesse sentido, "[...] a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social" (CURY, 2002a, p. 03). É importante sublinhar, ademais, que essa conquista tem relação direta com os movimento feministas, pois as reivindicações desse grupo, intensificadas no cenário brasileiro durante a década de 70, significou um ponto fulcral para sua emancipação, considerando que para essas mulheres a luta por creches era também um desdobramento do direito ao trabalho e à participação política (TELES, 2015; ROSEMBERG, 1989; FARIA, 2006).

Essa conjuntura contextual incide na integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino e corrobora ao processo de constituição da identidade dessa etapa: de um lado, por meio da construção de documentos oficiais que buscavam definir as diferentes concepções que orientariam a proposição de políticas públicas e práticas pedagógicas com bebês e crianças; por outro lado, por diferentes legislações, eminentemente marcadas por continuidades, descontinuidades e tensionamentos.

Um exemplo dessa dimensão de disputas e negociações foi o debate realizado na ocasião da aprovação da extensão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) à creche. Em um primeiro momento, a decisão do executivo em torno da Emenda Constitucional/PEC 415/2005 não previa recursos públicos destinados a essa etapa. Somente após uma ampla mobilização dos movimentos sociais e diversos setores da sociedade, em diálogo com o Ministério da Educação e com o Congresso Nacional, a questão foi equalizada (CAMPOS, 2011).

De fato, a Educação Infantil é a única etapa de ensino na qual o atendimento às demandas foi estruturado "de cima para baixo", ou seja, houve primeiramente uma organização das salas da pré-escola para as crianças de seis anos para que, posteriormente, a atenção fosse voltada às crianças de cinco e, na sequência, para as de quatro anos. Como a creche não compunha a escolaridade obrigatória, seu oferecimento era pouco incentivado (ARELARO, 2005), mas a partir do momento em que ocorreu a integração da Educação Infantil ao FUNDEB, um expressivo aumento de matrículas em creches foi registrado. Na cidade de São Paulo, por exemplo, em 2007 o total de crianças matriculadas em creches era de 83.364, ao passo que em 2019 esse número saltou para 345.452, segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria de Informações Educacionais.

Isso reforça a importância do FUNDEB no financiamento da educação, principalmente, da Educação Infantil. Após disputas entre diferentes propostas, em agosto do corrente ano o FUNDEB é aprovado, com atuação decisiva da sociedade civil, o Custo aluno-qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) são incorporados ao fundo.

Outro ponto importante nesse debate diz respeito à obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis anos no ensino fundamental, implementada pela lei nº 11.274/2006, incidiu na ampliação dessa etapa de oito para nove anos, mas os municípios puderam organizar essa extensão até o ano de 2010. É tácito que essa mudança também incidiu na organização da Educação Infantil e nos diferentes atores que compõe esse processo (CORREA, 2011), uma vez que, os objetivos de ordem econômica e financeira se sobrepuseram aos aspectos pedagógicos fundamentais para discutir o ingresso antecipado das crianças aos seis anos. No que diz respeito

a esse assunto, Arelaro (2017) problematiza que, em muitos casos, ficou ausente um debate que desvelasse o impacto dessa alteração na formação continuada das professoras, na organização dos tempos e espaços e até mesmo na concepção de infância e escola desejada para esses primeiros anos.

Nessa direção, os documentos e orientações publicados pelo MEC indicam que "[...] a emergência da criança de seis anos está intimamente ligada à ideia de uma criança que se torna escolar, que estará estudando em um sistema obrigatório de ensino, que será um aluno oficial" (SANTAIANA e FORELL, 2017, p. 190). Essa constatação vai à contramão das concepções expressas nos documentos oficiais da Educação Infantil. Contudo, esse debate parece ter relação direta com medidas adotadas posteriormente, como o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade – sendo esta aprovada pela Emenda Constitucional 59/2009, com previsão de ensino de quatro a dezessete anos.

Em publicação intitulada "A educação pré-escolar obrigatória: uma versão preliminar", Fúlvia Rosemberg (2009) problematiza a implantação dessa lei com base em ampla pesquisa que aglutinou documentos nacionais e internacionais, além da aplicação de questionários junto a especialistas locais e estrangeiros. Suas considerações apontam para questões ainda abertas, principalmente, para aqueles/as que são contrários a tal medida. Uma das observações em debate refere-se não à obrigatoriedade do Estado de prover a oferta dessa etapa da educação, mas ao ato de forçar os familiares a matricular seus filhos e filhas nessas instituições.

Discute-se, pois, a completa ausência de consulta aos pais e às mães. Isto é, os estudos que antecederam a votação dessa lei sequer abriram a possibilidade de escuta das famílias que seriam por ela impactadas. E para aqueles/as que se posicionam contrariamente à extensão da escolaridade obrigatória, a legislação contempla uma possível cisão entre creche e pré-escola, uma vez que se a atenção é voltada para a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de quatro e cinco anos, qual será a atenção do Estado para as crianças pequenas, de zero a três anos? (ROSEMBERG, 2009).

A posição do Estado diante desse último questionamento se traduz em ações contraditórias quanto ao seu olhar para as crianças que frequentam as creches brasileiras. Nesse contexto, temos a ampliação do FUNDEB, que proporcionou um aumento significativo do atendimento dessa etapa, mesmo que incentivada pela via dos convênios (ADRIÃO et al, 2009; BORGHI; ADRIÃO; GARCIA, 2011; DOMICIANO, 2009; CASAGRANDE, 2012), e um avanço importante nas metas dessa etapa apontadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

No que toca à expansão da oferta de vagas via convênio, é notória a ampliação e a precariedade de parcerias público-privado para o atendimento das crianças de zero a três anos, fato esse que gera formas "[...] alternativas, que contraditoriamente, não vem ao encontro daquilo que se poderia chamar Educação Infantil de qualidade" (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 20). Ou melhor,

> [...] garante-se o atendimento de menor qualidade justificado pelas questões orçamentárias e da necessidade emergencial, alegando que está oferecendo a vaga gratuitamente aos usuários do serviço conveniado, transferindo a responsabilidade do setor público para a iniciativa privada. (FRANCO, 2015, p. 136)

Nessa perspectiva, defendemos o posicionamento de Mello e Bertagna (2012), quando destacam que o Estado deve assumir a responsabilidade pelas instituições de Educação Infantil, uma vez que a verba pública deve ser destinada aos fins públicos, garantindo, assim, que uma educação de qualidade esteja de fato a serviço de todos e todas. Logo, é necessário problematizar tanto as condições de oferta quanto o trabalho pedagógico que considere as especificidades das crianças pequenas. Isso porque, como afirmam Momma-Bardela e Passone (2015), o direito à infância e à educação não se reduz à matrícula na creche ou na pré-escola, mas se efetiva mediante o apoio da rede de proteção social e por uma educação, especificamente, voltada para a primeira infância. Essa perspectiva nos remete a "[...] uma educação mais ampla, lúdica, interdisciplinar, integral e integrada a outros setores para além da Secretaria de Educação" (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 09).

Com relação à ampliação da oferta, o PNE 2014-2024, instituído pela lei nº 13.005 de junho de 2014, prevê, explicitamente, na "meta 1" a universalização da pré-escola e o aumento de, no mínimo, 50% das vagas em creches até o final da vigência do plano (BRASIL, 2014a). Embora estejamos tratando do PNE vigente, cabe um destaque para o fato de que esse mesmo plano, vigorante entre os anos de 2001 e 2011, também apontava metas nessa direção e, mesmo assim, as iniciativas em torno dessa etapa não foram efetivadas.

Em um relatório apresentado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, uma grande parcela das metas provavelmente não será cumprida até o final de vigência do plano, haja vista o desmonte da educação encabeçado por Michel Temer, ao assumir a presidência e consolidado pelas medidas adotadas no atual governo. Os resultados da meta 1, que trata da ampliação da oferta de vagas, evidencia que a taxa de matrículas das crianças de zero a três anos em 2017 estava em 34,1%, bem abaixo da meta de 50%, enquanto ainda faltam 7% para

garantia da totalidade do atendimento da pré-escola (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019). Endossando essa discussão, reitera-se que

> Muito se avançou no Brasil nos últimos anos para que a Educação Infantil pudesse ser ofertada com qualidade, sob a ótica da educação, em espaços institucionais públicos não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais organizados para atender crianças de até seis anos de idade no período diurno, preferencialmente em jornada integral. Recentemente, políticas voltadas à primeira infância apoiam a adoção de propostas de atendimento em espaços inadequados para atender as especificidades da educação das crianças pequenas e por profissionais sem a formação específica para esse atendimento. Políticas como o 'Criança Feliz' retrocederam a perspectiva da educação para a de assistencialismo (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019, p. 18-19).

Recentemente, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que congelou por 20 anos os investimentos nas áreas sociais, afetando diretamente os recursos para a saúde e a educação. Para Mariano (2017), essa medida se constitui como uma ofensiva conservadora que objetiva retiradas sociais e tem como alvo o projeto da constituinte de 1988, que requer a interferência do Estado para a redução da profunda desigualdade social e econômica, fundamental para uma economia de fato soberana. Os efeitos dessa emenda no campo da educação são graves, pois será impossível o cumprimento das metas do PNE, conforme citamos anteriormente ao longo deste texto. Nessa linha de pensamento, "[...] a PEC 55 torna impossível qualquer melhora na saúde e educação públicas no Brasil, pelo contrário, abre-se espaço para o sucateamento dessas áreas e para a eliminação de seu caráter universal" (ROSSI, DWECK, 2016, p. 04).

O contexto político que aprovou a retirada dos investimentos em saúde e educação foi o mesmo que evocou o movimento do "Escola sem Partido", constituído por determinados grupos religiosos e ancorados em valores conservadores, cujas propostas limitam e cerceiam os princípios universais da democracia, a exemplo do tratamento igualitário a todos e a todas, independentemente de cor, gênero, orientação sexual e outros marcadores que nos singularizam socialmente.

A primeira versão desse documento incluía a necessidade de superação das desigualdades educacionais, entre elas, as questões de gênero e de raça. Porém, o texto final aponta, de forma genérica, o combate a todas as formas de discriminação, ocultando processos que legitimam preconceitos nos espaços educativos (SILVA, 2015). Esse debate se estendeu aos estados e municípios brasileiros que, após forte pressão de grupos religiosos, muitos deles excluíram o termo gênero de seus respectivos planos, negligenciando a importância dessa temática na constituição das identidades de meninos e meninas desde a Educação Infantil.

Não obstante a essa omissão, diversas entidades se posicionaram contra a conjuntura política que impediu a inclusão do debate sobre a valorização da diversidade nos Planos de Educação. O grupo de trabalho 23, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), intitulado "Gênero, Sexualidade e Educação", emitiu uma carta pública sobre a importância da abordagem de gênero e sexualidades na educação, salientando que as inúmeras pesquisas apresentadas no grupo têm possibilitado aprofundar aspectos teóricos e éticos das referidas temáticas, além de ter subsidiado a efetivação de programas educacionais que buscam a diminuição das desigualdades sociais e da violência.

Por fim, esse cerceamento também esteve presente na elaboração e construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, além das retiradas das temáticas de gênero e diversidade, no que tange a Educação Infantil, destacamos ainda um estreitamento dos princípios que orientam essa etapa com prevalência para a área de linguagens. O processo de construção da BNCC foi tenso, considerando que o grupo de especialistas da área que iniciou a discussão do documento não foi o mesmo que produziu a versão final, em virtude do afastamento e posterior *impeachment* da presidenta Dilma Roussef. Na ocasião do processo de construção do documento, o Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) publicou o "Manifesto Indignado: Educação Infantil na luta em tempos TEMERosos", que assinala,

> Nós nos opomos ao processo crescente de escolarização das crianças de 4 a 5 anos, que colocadas nas carteiras escolares, veem sua infância reduzida a copiar, memorizar e obedecer às regras. Nós nos opomos à antecipação do fracasso escolar das crianças, em nome de uma aceleração de conteúdos e de uma pseudo 'melhora' no desempenho escolar (FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016, p. 208-209)

Mesmo diante das mobilizações dos educadores, movimentos sociais organizados e sociedade civil, a BNCC foi publicada. Entretanto, fica-nos evidente que as concepções presentes nesse documento não dialogam com os avanços registrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS), publicadas no ano de 2009 (BRASIL, 2009b). A esse respeito, verificamos uma noção de ensino e aprendizagem que destoa das experiências vivenciadas por bebês e crianças em seus cotidianos, amplamente preconizadas nos diferentes documentos que organizam a Educação Infantil no Brasil.

Esse breve panorama teve como objetivo apresentar as continuidades e descontinuidades que marcam as legislações que orientam a Educação Infantil no Brasil e, consequentemente, a proposição de políticas públicas para essa etapa, considerando que esse percurso incide na concepção de qualidade adotada e vivenciada por bebês e crianças em nossas creches e pré-escolas. Em seguida, apresentaremos as diferentes propostas de avaliação em

curso, bem como os tensionamentos explícitos frente à noção de qualidade, tomada como referência para a primeira etapa da educação básica.

2.3. Avaliação da Educação Infantil: propostas em curso

É notório que as mudanças políticas ocorridas no Brasil foram prejudiciais no que se refere à educação. No que tange à avaliação da primeira etapa da educação básica, verificamos uma suspensão da perspectiva democrática assumida até então.

> A perspectiva democrática, que acompanhou o processo de discussão da avaliação da/na Educação Infantil [...] mesmo atravessada por muitos confrontos e disputas de poder, sofreu uma guinada com a instituição do golpe parlamentar à presidência do Brasil. Todo o processo de destituição da representatividade democraticamente definida pelos votos de cidadãos e cidadãs que culminou com a retirada da presidenta do cargo de chefe de Estado teve graves consequências para o campo da educação e, em especial, para a Educação Infantil (COUTINHO; MORO, 2017, p. 354).

Nas próximas linhas, apresentaremos as diferentes propostas de avaliação e suas finalidades, além das perspectivas que consideramos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação que considere as especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças. Por meio de uma análise crítica, explanaremos as diferentes iniciativas em curso, dialogando com as legislações e documentos publicados no âmbito do MEC.

Por muito tempo, as ambivalências presentes nas políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil foram pautadas no dualismo excludente regulado pela "qualidade *versus* quantidade". Esse cenário ensejou na ampliação do atendimento e, por corolário, no recrudescimento do debate acerca da avaliação da qualidade oferecida nas creches e pré-escolas do território nacional, incidindo, também, no papel do Estado na efetivação desse direito, "[...] que se concretiza, entre outras iniciativas, por meio do estabelecimento de padrões de referência para avaliação da educação infantil, incluindo condições de acesso e de oferta, ou seja, expansão quantitativa qualificada" (SOUSA, 2014, p. 69).

A partir da compilação de pesquisas sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil brasileiras entre os anos de 2006 e 2013, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) evidenciaram que o olhar para a qualidade do trabalho desenvolvido nessas instituições intensificava-se na medida em que eram publicados os estudos que apresentavam os seus modos de funcionamento, inclusive daquelas que pertenciam à Secretaria do Bem-estar Social. Ao identificarem desde as parcas condições estruturais, a ausência de projetos pedagógicos e, até mesmo, a falta de diálogo das instituições com as famílias, essas investigações lançavam luz

sobre as crianças e seus direitos na centralidade das discussões, inclusive para cobrar dos responsáveis pelas políticas públicas a atenção sobre a qualidade nessa etapa da educação.

No bojo desse debate, Rosemberg (2013) argumenta que a construção dessa agenda ainda se encontra uma concepção difusa do que compreendemos sobre a avaliação da/na Educação Infantil. A esse respeito, recorremos às contribuições de Didonet (2012) quando apresenta que as proposições *da* e *na* indicam dois objetos e dois contextos de avaliação diferentes. Ou seja, a avaliação *na* Educação Infantil diz respeito ao processo avaliativo interno e que tem como foco os processos de desenvolvimento das crianças: "[...] seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças" (DIDONET, 2012, p, 01). Já a avaliação *da* Educação Infantil toma como referência a instituição educativa como um todo e sua intencionalidade, considerando suas orientações sobre o projeto político pedagógico e, assim, busca identificar o quanto atende a sua finalidade, objetivos e diretrizes que marcam a sua identidade: "Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade" (DIDONET, 2012, p. 01).

Sendo assim, constatamos um movimento de ampliação do debate em torno da avaliação como um novo "problema social" (ROSEMBERG, 2013, p. 47), pois até então essa etapa não tem demarcado um caminho próprio em relação à produção sobre avaliação na educação básica. Isso porque apesar da existência de um Sistema de Avaliação da Educação Básica desde a década de 90, as medidas instauradas não contemplam as especificidades da Educação Infantil, ou seja, as avaliações que integram esse sistema ainda estão orientadas para o ensino fundamental. A despeito das concepções de avaliação, muitas vezes orientadas por um viés classificatório e punitivo, também é importante destacar seu papel na proposição de políticas públicas, programas e ações que de fato auxiliem e garantam um atendimento de qualidade aos bebês e crianças pequenas.

No que diz respeito aos processos avaliativos da primeira etapa da educação básica, o atual Plano Nacional de Educação, promulgado por meio da lei nº 13.005, 2014, art. 11, estabelece um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que proporcione informações para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, bem como prevê a implantação da avaliação da Educação Infantil, com o objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, menção essa presente na estratégia 1.6 do referido PNE.

Em atendimento ao PNE, através da portaria nº 369 de 05 de maio de 2016, é criado o

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), com objetivo de

> [...] assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais (BRASIL, 2016b, s/p).

A avaliação Nacional da Educação Infantil, no contexto do SINAEB, dar-se-á,

> [...] com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da Educação Infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2016b, s/p.).

Essa medida significou um importante avanço na constituição de um sistema nacional de avaliação por contemplar todas as etapas da educação básica, e ainda promover a inclusão da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), ou seja, contemplando as características e especificidades da Educação Infantil até então ausente do SAEB. Contudo, poucos meses depois do afastamento da presidenta Dilma Roussef, em virtude do processo de *impeachment,* o então presidente Michel Temer revogou no dia 25 de agosto de 2016 a portaria do SINAEB. Para Coutinho e Moro (2017), umas das possíveis causas dessa revogação se orienta pela fragilização do PNE atual e suas metas frente aos desafios que se colocam para a área. Sob outro prisma, Sousa (2018) classifica essa decisão como grave, pois considerando o contexto de construção da BNCC, o que se pretende é que o foco da avaliação das crianças da Educação Infantil se oriente pelas prescrições e objetivos previstos para cada faixa etária previstos na base.

A revogação da portaria do SINAEB foi publicada no contexto das disputas e embates que marcaram a elaboração da BNCC, até porque, como sabido, os especialistas que assinam a última versão do documento não foram os mesmos que atuaram na discussão que permeou a produção da primeira e segunda versão. Nesse debate, "houve um avanço de representações de organizações da sociedade civil, sobretudo fundações empresariais" (COUTINHO; MORO, 2017, p. 355). Esse cenário coloca a Educação Infantil à mercê de interesses de grupos empresariais, bem como inviabiliza a consolidação de uma sistemática de avaliação em curso.

Sousa (2014; 2018) apresenta duas tendências que demarcam indicadores que expressam a qualidade da Educação Infantil: a primeira delas dá ênfase para as condições de

oferta, e a segunda focaliza sua atenção para o desempenho das crianças. Nosso objetivo nessa discussão não é polarizar dois objetos de avaliação importantes e fundamentais para a qualidade da Educação Infantil, mas mapear quais são os interesses em jogo em cada uma dessas proposições e apontar quais são os princípios que, de fato, contemplam as especificidades e características dos processos de avaliação dessa etapa. Para essa pesquisadora, a execução de uma proposta avaliativa demanda que seja explicitada quais são os indicadores balizadores para aferir determinada noção de qualidade e, assim, refletir sobre as suas possibilidades de transformação.

Esse debate foi objeto de discussão no grupo de trabalho criado em 2011[10], instituído pela Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo levantar estratégias e propor através de experiências já desenvolvidas instrumentos de avaliação da Educação Infantil, bem como definir cursos de formação de professores. Além disso, "decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade" (BRASIL, 2011, p. 03).

Na ocasião, foi publicado o documento "Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação". No que se refere aos princípios adotados, uma perspectiva importante expressa no material diz respeito à construção de uma sistemática de avaliação que tenha como foco o processo, ou seja, a produção de um conjunto de informações que, conectadas, subsidiem a formulação de uma agenda política orientadora aos diferentes programas, com vistas ao aprimoramento dessa etapa. Entre as diretrizes para a avaliação apresentadas, destacam-se (BRASIL, 2012, p. 25-26):

- Seja coerente com as finalidades e características da Educação Infantil; inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- Produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- Articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- Seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- Considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- Paute-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- Promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;

[10] Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

> - Leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional.
> (BRASIL, 2012, p. 25-26).

Essas diretrizes se relacionam com a metodologia articulada às dimensões que contemplam as políticas e programas implementados pelos governos, além dos projetos e práticas desenvolvidos nas instituições educativas, especificamente, à avaliação institucional (BRASIL, 2012). As duas esferas de ação requerem a definição de fluxos específicos, porém relacionados entre si (BRASIL, 2012, p. 19):

> *Fluxo descendente* - avaliação realizada pelas instâncias de governo das instâncias sob sua coordenação, incluindo-se as instituições educacionais;
> *Fluxo ascendente* - avaliação realizada pelas instituições educacionais das instâncias governamentais e pelas Secretarias Municipais/Estaduais de Educação de políticas e programas implementados pelo MEC;
> *Fluxo horizontal* - autoavaliação das instâncias envolvidas com a Educação Infantil - Ministério da Educação, Municípios/Estados e instituições educacionais.
> (BRASIL, 2012, p. 19)

A organização desses fluxos incide na atenção dada pelo documento para a garantia de que os resultados das avaliações empreendidas nas diferentes instâncias contribuam para a definição de ações, bem como à indispensabilidade de constituição de setores responsáveis pela consolidação e articulação dos resultados e propostas. A sistemática de avaliação apresentada, como explicitado, necessita de aprofundamento e investimento, principalmente, para o estabelecimento de uma metodologia que conjugue os resultados das avaliações institucionais e as avaliações de políticas e programas. Os princípios que delineiam a sistemática de avaliação defendidos nesse documento serão apresentados no diálogo com as iniciativas desenvolvidas que focalizam, como explicitado, ora as condições de oferta e ora o desempenho das crianças.

Em primeiro lugar, trataremos das iniciativas dedicadas ao desempenho das crianças e seus respectivos princípios e interesses. A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República coloca em debate a proposta de utilização ASQ - 3 (*Ages & Stages Questionnaires*)[11], para avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Essa medida vincula a qualidade dessa etapa à adoção de um instrumento avaliativo, pois concede "um retrato fiel da situação, a partir da avaliação de cada criança" (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 06). De acordo com Correa e Andrade (2011), o objetivo dessa avaliação é a criança e não a

[11] O ASQ-3 foi desenvolvido em 1997, nos Estados Unidos, e diferentes países adotaram e validaram o instrumento para avaliar o desenvolvimento de suas crianças, tais como: França, Espanha, Dinamarca, Noruega, Quênia, Zâmbia, China, Coréia, Chile e Equador. Mais informações: <http://rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0 > Acesso em: < 14/10/2019 >.

educação em que ela é exposta e, ademais, destaca que há uma visão fragmentada de desenvolvimento por não a considerar como um sujeito integral, mas como um objeto passível de verificação por partes.

Essa proposta foi aplicada na cidade do Rio de Janeiro com crianças de quatro meses a cinco anos de idade, individualmente, em cinco áreas de desenvolvimento: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, comunicação, resolução de problemas e habilidades pessoal e social. Cada uma dessas áreas possui cinco perguntas, acompanhando o desenvolvimento das crianças mensalmente. A iniciativa foi duramente criticada pela comunidade acadêmica e profissionais da Educação Infantil, haja vista a possibilidade de entrada das avaliações externas nessa etapa, gerando dúvidas a respeito de como os resultados dessas avaliações seriam utilizados, além das questões sobre o estreitamento curricular que objetiva preparar as crianças para a avaliação. A professora Ligia Aquino, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em uma entrevista para o Observatório da Educação, compartilha o seu posicionamento sobre essa política:

> Esse instrumento, assim como outros, é uma proposta por um sistema de avaliação de larga escala. A princípio e de alguma forma, pretende ver impactos, ou seja, em que medidas determinadas ações podem repercutir positiva ou negativamente [na educação]. Mas um sistema de avaliação, quando trabalha com a ideia de escala, está trabalhando com a ideia de medidas, aferição e estabelecimento de padrões e parâmetros. Trabalha com a lógica de comparação, tanto de criar padrão como de comparar e ranquear. Nesse ponto, vários educadores, cientistas sociais e políticos fazem críticas ao instrumento, por sua lógica de medição para fatores ou fenômenos que são altamente variáveis, imprevisíveis e dinâmicos que é o comportamento humano, a dinâmica coletiva e social (ENTREVISTA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, s/p).

A pesquisa de Souza (2014) buscou compreender o contexto das avaliações externas na Educação Infantil aplicadas no Rio de Janeiro a partir do ASQ-3. Foi observado que a iniciativa favoreceu o estabelecimento da cultura dos testes, pois a organização do trabalho pedagógico se deu, em muitos casos, a partir do material apostilado enviado, processo esse que estreita o currículo da Educação Infantil, bem como caminha na contramão dos documentos que orientam essa etapa, publicados nas últimas décadas pelo MEC. No que toca a esse assunto,

> [...] a forma mecânica de ler e escrever muito enfatizada pelos cadernos, parte do pressuposto que as crianças não sabem nada sobre a leitura e a escrita e, portanto, sua aproximação com as mesmas, deve ocorrer por meio de atividades repetitivas, que pouco tem a ver com as experiências vividas por elas, e, portanto, não permitem a compreensão da função social da leitura e da escrita. Assim, fica claro o caráter de preparação para a escolarização, revelando uma subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (SOUZA, 2014, p. 109).

A iniciativa apontada também foi objeto de discussão pelo grupo de trabalho do MEC. Ao abordar essa questão, o grupo destaca que a não aceitação por diversos segmentos advém da contrariedade à proposta de avaliação dessa etapa que tenha como foco as crianças. Isso porque a própria LDB que, em diálogo com as DCNEI e outros documentos oficiais, já indica as possibilidades de avaliação das experiências e aprendizagens das crianças de zero a cinco anos e 11 meses e ratifica a premissa de que "a avaliação da aprendizagem é competência da escola" (BRASIL, 2012, p. 14). Nessa linha de entendimento, Sousa (2014) lança luz sobre as manifestações de diversas entidades que se posicionaram na época contra a adoção do ASQ-3, e salienta que tal posição denota o reconhecimento de que já existem iniciativas do MEC que indicam caminhos e critérios de análise de qualidade dessa etapa de ensino, porém, focalizando as condições de oferta e as dinâmicas institucionais.

Ainda de acordo com Sousa (2018), é importante destacar que esse contexto não está deslocado de um movimento maior que envolve muitos interessados nos rumos da educação brasileira, como os institutos Ayrton Senna e Maria Cecília Souto Vidigal que, no âmbito das propostas de medição do desenvolvimento infantil, participaram de uma oficina na cidade de São Paulo que contou com a participação do Diálogo Interamericano, Fundação Bernard Van Leer e a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação. O encontro teve o objetivo de definir uma agenda regional de desenvolvimento integral na primeira infância e fomentar ações para os países da região. Os eixos de discussão do encontro no Brasil, e, em outros países da América Latina, foram centrados na adoção de instrumentos de medição para as crianças pequenas, definição dos aspectos a serem avaliados, períodos de avaliação, entre outros.

Esse cenário se relaciona com a redefinição de novas formas de governo e gestão da educação. Logo, as políticas de descentralização e avaliação se constituem como estratégias para tornar o processo educativo mais eficiente e eficaz e, nessa lógica, supostamente aumentar a qualidade das escolas. Desse modo, as avaliações em larga escala assumem a função de reguladoras e mediadoras dos índices de desempenho das crianças, contribuindo, assim, para a construção de um imaginário que as tornam substancial para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. O alcance dessas políticas pode ser confirmado a partir das diferentes formas de privatização em curso entre as secretarias municipais e estaduais de educação com diferentes institutos (ADRIÃO, 2017; ADRIÃO; PERONI, 2013).

No relatório anual de atividades do Instituto Maria Cecília Souto Vidigal (2019), constatamos muitas parcerias com municípios em ações que envolvem a avaliação da/na Educação Infantil, como o Sistema de Monitoramento da Educação Infantil realizado na cidade

de Boa Vista, em Roraima, em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (LEPES), da USP Ribeirão Preto. Dentre as ações desenvolvidas, destaca-se a criação de

> [...] uma plataforma de monitoramento da qualidade das unidades pré-escolares de Boa Vista (RR), a partir de dados do instrumento *Measuring Early Learning Quality Outcomes* (MELQO) para crianças de 4 a 5 anos. Nela, relatórios de devolutiva para a rede são produzidos utilizando dados de coletas feitas regularmente pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) da cidade de modo automático, contendo informações sobre a qualidade da oferta escolar, das práticas pedagógicas e de interação entre adultos e crianças, além de resultados de desenvolvimento e aprendizagem das crianças matriculadas. As informações foram organizadas de modo a permitir que os gestores da rede tomem decisões a respeito de suas políticas para a pré-escola de modo qualificado, tais como as relacionadas à implementação do currículo, aperfeiçoamento da formação continuada de professores, melhoria nos equipamentos escolares e focalização de programas. (INSTITUTO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2019, s/p.)

Na Prefeitura Municipal de São Paulo foi desenvolvido o projeto "Avaliação da qualidade da Educação Infantil no município de São Paulo", também com a parceria do LEPES, com objetivo de

> Mensurar a qualidade da Educação Infantil por meio da adaptação e validação dos instrumentos do *Measuring Early Learning Environment* (MELE), um dos módulos da iniciativa *Measuring Early Learning and Quality Outcomes* (MELQO) no município de São Paulo (SP). Os instrumentos propostos, que compreendem entrevistas com professores e diretores e a observação direta de turmas, englobam medidas estruturais e processuais de qualidade. Esse conjunto de instrumentos visa avaliar o ambiente e os processos pedagógicos (INSTITUTO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2019, s/p).

Esses exemplos evidenciam a abrangência dessas parcerias, porém, especificamente, no trabalho desenvolvido com a SME da cidade de São Paulo, apesar da descrição do projeto sinalizar a participação dos profissionais da educação, verificamos que as professoras participam apenas na condição de entrevistadas. Na análise do processo administrativo que regulamenta a parceria, sob o número, 6011.2018/0001778-9, publicado do Diário Oficial do Município, no dia 06 de abril de 2019, não há menção de como essa iniciativa se relaciona com as políticas públicas de avaliação do município, especialmente, com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Essa constatação nos faz questionar como o município articula os diferentes níveis de avaliação e de que modo os resultados de avaliações externas como esta (ainda não concluída) contribui para a proposição de políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Na esteira das ações que têm como foco o desempenho das crianças, Sousa (2014)

argumenta a respeito da criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que, em sinergia com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem como principal objetivo a alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. A avaliação é destinada para as crianças do terceiro ano do ensino fundamental, contudo, entende-se que o estabelecimento de uma cultura de avaliação tem impactos e interferem nas concepções e organização do trabalho pedagógico também na Educação Infantil, pois acaba "[...] condicionando os processos de letramento e alfabetização, introduzindo desde esta etapa da escolarização a preocupação em preparar os alunos para os testes, corroborando a noção de medida como sinônimo de avaliação" (SOUSA, 2014, p. 83).

No que tange a esse aspecto, as problematizações tecidas por Sousa (2014) se agravam nos anos seguintes, com a promulgação da BNCC e da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que regulamenta o PNAIC para a Educação Infantil. Em outras palavras, os discursos que permearam a implementação do PNAIC nesta etapa ignoraram os diferentes e complexos aspectos que interferem na qualidade da educação e promovem ações de controle do trabalho pedagógico e do fazer docente (ROVERI; DUARTE, 2018). Esse controle é verificado na antecipação da alfabetização das crianças, que se desloca do terceiro para o final do segundo ano do ensino fundamental. Isso significa o agravamento deste cenário, uma vez que há uma pressão para a consolidação da leitura e escrita em detrimento de outras linguagens e, consequentemente, um forte impacto no trabalho pedagógico da Educação Infantil (BIAZAN; MONÇÃO, 2020).

Recentemente, observamos em publicações de veículos de comunicação, a inclusão da Educação Infantil ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, o decreto 9.099 de 18 de julho de 2017, assinado pelo então presidente Michel Temer, já caminhava nessa direção. Logo, entendemos que a implantação dessa política acentua ainda mais uma perspectiva de escolarização precoce danosa para as concepções que orientam as creches e pré-escolas brasileiras.

Em consonância com a perspectiva de avaliação centrada no desempenho das crianças, aliada à profusão de testes e escalas que objetivam avaliar o desenvolvimento infantil, o decreto abre a possibilidade de implantação de avaliações externas desde à creche. Para o Fórum Paulista de Educação Infantil,

> Diante da consulta pública ao PNLD 2022, anunciado pelo governo Bolsonaro, reiteramos o nosso repúdio a tal política e denunciamos que o novo PNLD, além de apresentar grandes retrocessos à discussão da literatura para bebês e crianças pequenas, demonstra a clara intenção em submeter à Educação Infantil aos processos de alfabetização, dá margem a um projeto moralista, fortalecendo o comércio de

> materiais apostilados e manuais e coloca-se coadunado a uma lógica mercadológica (NOTA DE REPÚDIO AO PNLD, 2020, s/p).

Nosso posicionamento ratifica a premissa de que o desenvolvimento de avaliações externas, centradas no desenvolvimento individual das crianças, desconsidera os diferentes contextos nos quais a atividade educativa se desenvolve, e ainda, reduz a noção de qualidade a determinadas habilidades, prioritariamente, as de leitura e escrita. Dessa forma, é imprescindível colocar no centro do debate a avaliação do contexto de oferta e as possibilidades que as propostas democráticas e participativas representam para a promoção e efetivação do direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Na busca por contrapontos a uma perspectiva de avaliação regulatória e verticalizada, diferentes autores e outros documentos publicados pelo MEC apresentam propostas alternativas de avaliação da qualidade interna das escolas e dos sujeitos que ali atuam (BRASIL, 2009; 2012, SOUSA, 2014; 2018; COUTINHO; MORO, 2017). A Educação Infantil no Brasil conta com um caminho próprio no que tange à avaliação da qualidade. Considerando esses princípios, o grupo de trabalho do MEC, ao apresentar as diretrizes para a construção de uma sistemática de avaliação, indicou também a importância de um processo avaliativo que seja coerente com as finalidades e características da Educação Infantil, e que seja pautado por uma perspectiva democrática e inclusiva. Desse modo, retoma os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) que situam uma proposta de autoavaliação das unidades educativas e se ancoram nas contribuições e experiências italianas, amplamente difundidas pelo mundo.

> Por ser centrada na instituição educativa, a avaliação possibilita que cada agrupamento possa olhar para o seu contexto e daí retirar informações e tomar decisões, permitindo, ainda, que sua análise leve em conta os fatores intervenientes na qualidade da educação, que se situem além da instituição educativa, em instâncias intermediárias do sistema educacional ou em seu contexto (BRASIL, 2011, p. 15-16).

Nesta linha de entendimento, a avaliação institucional possibilita um olhar crítico para o fluxo escolar, profissionais da educação, infraestrutura, condições para realização do trabalho pedagógico, além das diferentes opiniões e percepções de toda a comunidade educativa a respeito do trabalho desenvolvido. Essa amplitude indica também o seu potencial formativo,

> [...] pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Pedagógico, comparando o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação; possibilita a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho, das avaliações externas). Assim, a

> avaliação institucional pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias da rede de ensino (BRASIL, 2011, p. 16).

Considerando a potência desse documento e sua ampla distribuição nos municípios de todo o país, foi realizado no ano de 2011 o "Monitoramento do uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil", processo de consulta baseado em uma perspectiva participativa envolvendo as Secretarias Municipais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), as Universidades e os Fóruns de Educação Infantil. A consulta objetivou apoiar as secretarias municipais no aperfeiçoamento das práticas que contribuam na identificação da qualidade do trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas e, desse modo, aferir as possibilidades de qualificação.

Esse mapeamento identificou uma multiplicidade de uso dos indicadores, bem como uma avaliação positiva da proposta que ensejou sua utilização. Outro ponto evidenciado diz respeito ao caminho entre a proposição de uma política pública e a sua posterior execução, considerando as diferentes traduções que os sujeitos fazem dos objetivos e da metodologia que partem do lugar que ocupam, do governo, das instâncias intermediárias e das escolas. No que concerne ao objetivo principal da metodologia auto avaliativa proposta no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, verificou-se um índice bastante significativo de sua utilização. Entretanto, o material também contribuiu para a formação dos profissionais da educação e para o planejamento de políticas municipais para a Educação Infantil.

Esse monitoramento apresenta recomendações para as políticas públicas, pois elas têm o potencial de fomentar, nas esferas de gestão e execução, a busca pela qualidade negociada para que, posteriormente, possam efetivar-se nas práticas cotidianas. Por fim, o documento também esclarece que essas recomendações propiciam um esforço conjunto para a garantia do direito à educação de qualidade, sendo elas:

a) Ter como referência os Indicadores e os resultados de seu monitoramento na definição de uma política de avaliação da educação infantil;

b) Elaborar estratégias de avaliação da gestão da educação infantil;

c) Associar mecanismos de apoio técnico financeiro do MEC;

d) Investir mais e com urgência no envolvimento das Secretarias Municipais de Educação na implementação da proposta dos Indicadores;

e) Divulgar amplamente a concepção de autoavaliação, presente nos Indicadores para

outros públicos de interesse;

f) Incorporar ao selo UNICEF as dimensões e os critérios de avaliação propostos nos Indicadores;

g) Ampliar os estudos que permitam aprofundar o conhecimento sobre os diferentes usos dos Indicadores apontados no relatório.

Na esteira dessa discussão, contamos com o documento "Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto" (2015), fruto do estudo intitulado "Formação em rede em Educação Infantil: Avaliação em Contexto". Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a *Universtà degli studi di Pavia,* da Itália, com a coordenação da Universidade Federal do Paraná e participação de outras universidades brasileiras. Um dos objetivos centrais dessa publicação é apresentar as possibilidades da avaliação em contexto para a Educação Infantil, em contraposição às propostas de avaliação em larga escala vigente, bem como contribuir com a construção de uma política nacional de avaliação que tenha como princípios fundantes a democracia e a participação a partir de uma abordagem formativa e de contexto (BRASIL, 2015). Assim,

> Por contexto educativo nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros (BRASIL, 2015, p. 27).

Ampliar nossos olhares para as propostas de avaliação que têm como foco o contexto educativo não significa que as aprendizagens e experiências protagonizadas pelas crianças estão em suspensão, mas que estas são analisadas de forma contextualizada, permitindo problematizar os objetivos propostos para as crianças em sintonia com a qualidade da formação destinada para elas (BRASIL, 2015). É importante enfatizar que as reflexões que compõe esse documento tiveram como base o desenvolvimento de um estudo empírico que envolveu uma instituição de Educação Infantil das cidades de Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Florianópolis. Nesse processo, foram utilizados indicadores italianos, respectivamente: *ISQUEN – Indicatori a Scala della Qualità Educativa del Nido,* para a avaliação das creches e o *AVSI – Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia,* para a avaliação da pré-escola. Cabe um destaque para o fato que as referidas escalas não têm como objetivo o ranqueamento de instituições, além de avaliar as crianças, desse modo seu foco está no contexto de oferta.

A realização dessa experiência propiciou um levantamento das potencialidades dos processos de avaliação da qualidade, além dos desafios que ainda se colocam para o seu aprimoramento, especialmente o papel do facilitador/formador, o descentramento dos profissionais e a organização do tempo. No que tange à função do facilitador/formador, as vivências desenvolvidas nas quatro cidades indicam a complexidade desse papel junto ao grupo, levando as seguintes reflexões: quem ocupará esse lugar de facilitador/formador? Um profissional da instituição? Da rede de ensino? Alguém externo? Quais processos de formação serão necessários? Quem se ocupará de tais processos?

No que toca à organização do tempo, considerando que a avaliação se deu como um momento de estudo, ficou evidente a dificuldade de organizar esses tempos na rotina institucional. E, por fim, recorrendo à pesquisadora italiana Ana Bondiolli (2004), o documento apresenta o movimento de descentramento das profissionais que consiste na necessidade de tomar distância e conceber uma perspectiva crítica para que a análise do próprio trabalho seja de fato considerada.

> A aposta, a partir de um processo de avaliação em contexto, é que o movimento de reflexão acerca do vivido se torne de tal forma necessário que as próprias profissionais o auto estruturem, sem ser necessária uma mobilização externa (BRASIL, 2015, p. 57).

Colocar no centro do debate as experiências como o exemplo acima significa problematizar as possibilidades e os desafios que se colocam para a avaliação da Educação Infantil na perspectiva do contexto de oferta, além de dar visibilidade para os processos participativos e democráticos que defendemos. Na discussão que apresentamos até aqui, é possível entender que o Brasil trilhou o caminho de construção de uma política de avaliação que dialogasse com os documentos oficiais e especificidades dessa etapa. Ao pesquisar diferentes iniciativas de avaliação da Educação Infantil em diferentes países e cidades, Ribeiro (2015, p. 16) aponta os princípios comuns a esses lugares, a saber: tradição da avaliação do ambiente educativo; compreensão que a avaliação *da* educação infantil não foca na avaliação do nível de competência das crianças; discussão de qualidade apoiada em claros referenciais expressos em indicadores de qualidade; avaliação realizada de forma negociada e compartilhada entre diferentes atores; instituição de uma sistemática de avaliação; utilização de diferentes metodologias para avaliação buscando, em muitos casos, garantir olhares internos e externos, avaliações externas e autoavaliações que, no entanto, dialogam entre si.

No Brasil, essa trajetória tem como marco a publicação dos Indicadores de Qualidade

de Educação Infantil e as demais iniciativas destacadas nessa seção, nas quais foram construídas após amplo debate com pesquisadores da área, profissionais da educação, universidades públicas e outros setores da sociedade.

Contudo, convém enfatizar que em meio a esse plano contextual existem disputas e tensões em torno de propostas avaliativas que se configuram e, muitas vezes, não são claras para a Educação Infantil brasileira. O que está em disputa nos diferentes desenhos avaliativos presentes na atualidade e que necessitam ser analisados na sua complementaridade diz respeito às questões técnicas e às políticas da avaliação. No entendimento de Raphael (1995), a influência do pensamento liberal tem omitido a ideia de que um instrumento técnico abarca uma concepção política e a tradução desse princípio é regida pela fetichização da técnica, que "[...] muitas vezes esconde o sentido real do problema, por ignorar um aspecto político, muitas vezes calcado em ideologias dominantes do senso comum ou da classe social hegemônica" (RAPHAEL, 1995, p. 40).

Os elementos trazidos ao longo dessa exposição ilustram noções de avaliação presentes no debate atual e que se colocam em disputa no âmbito das políticas educacionais, em especial, da Educação Infantil, expressando um confronto de projetos educacionais e sociais. Na esteira desta discussão, apresentaremos os princípios que orientam o conceito de qualidade na literatura que discute a educação da primeira infância.

2.4. A qualidade da Educação Infantil: fundamentos conceituais

As legislações dos últimos 25 anos representaram um avanço no campo da Educação Infantil, que passou a compor a primeira etapa da educação básica. Todavia, as discussões iniciais sobre a qualidade estiveram intimamente ligadas ao acesso das crianças às instituições, muitas vezes, com precárias condições de funcionamento. O aumento da demanda, conforme já apontado, ocorreu pelo processo de conveniamento com setores privados, associações filantrópicas, entre outros segmentos (ROSEMBERG, 1999), sendo que essa situação acabava por ser legitimada na medida em que as creches eram destinadas, principalmente, ao atendimento das crianças pobres.

Nessa perspectiva, a preocupação sobre a qualidade ganha visibilidade pela via da garantia dos direitos de todos e todas à Educação Infantil, incorporando-se a luta pela ampliação de vagas em creches e pré-escolas. Entretanto, apesar da Constituição Federal de 1988 destacar no artigo 6, inciso VII, o princípio da "garantia de padrão de qualidade", o que percebemos na década de 1990 foi uma efervescência de políticas neoliberais, ficando a noção de qualidade

atrelada à promoção de “novas formas de controle da produção do trabalho escolar” (SILVA, 2009, p. 220). A implantação de sistemas nacionais e internacionais de avaliações padronizadas que buscavam aferir os resultados das aprendizagens de alunos pautava-se numa lógica comparativa entre escolas, municípios, estados e países. Assim, a concepção de qualidade adotada era definida por esses indicadores que ganhavam notoriedade pública, marcando profundamente as diferenças sociais entre os alunos e alunas e reforçando uma lógica de exclusão (CAMPOS, 2011).

No contexto das reformas educacionais da década de 90, em diferentes países foi possível observar uma intensa preocupação com a eficiência da gestão de recursos, oriunda da lógica empresarial em que os programas de qualidade total foram implantados com o objetivo de substituição do controle externo pela adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas. Essa premissa foi projetada para os processos de educação com a descentralização das tarefas e, concomitantemente, com a implantação dos sistemas de avaliação para aferição dos resultados de aprendizagens, estes considerados o produto da educação (ENGUITA, 1994).

Em diferentes momentos da história, constatamos como a noção de qualidade se alicerçava a partir de conceitos muitos distintos, como a teoria da privação cultural que tinha como público-alvo as crianças pobres, visando compensar as carências culturais e prepará-las para a escolaridade obrigatória (KRAMMER, 1982; CAMPOS, 2013). Nesse bojo, cabe um destaque para o fato de que o debate sobre a qualidade da Educação Infantil por muito tempo assentou-se nos saberes produzidos pelos campos da medicina e da psicologia, e, no diálogo com a pedagogia, produziu-se uma rede de conhecimento com prescrições sobre as crianças e seus espaços de educação.

Principalmente na passagem do século XIX para o século XX, com o advento da modernidade e da urbanização, foi atribuída à medicina de cunho higienista uma função preponderante na promoção de políticas e práticas sociais para a infância. É importante notar que tais áreas de conhecimento foram insuficientes para dar conta dos desafios iniciais que as motivaram. A própria limitação desses campos, na sua inter-relação com a pedagogia, especialmente, pelo caráter prescritivo, influenciou outras vertentes do saber a tomarem a criança como objeto de estudo (AQUINO, 2013).

Nesse movimento, é oportuno enfatizar que as diferentes áreas do conhecimento que atualmente se debruçam sobre a infância, tais como a sociologia e a antropologia, partem do pressuposto elementar de que ela não é um fenômeno natural. Em outros termos, a passagem temporal da criança à vida adulta não é fruto diretamente do crescimento físico, muito embora isso se constitua uma forma de diferenciação entre as pessoas, mas que não integra uma base

sólida para pensarmos o relacionamento entre criança e adultos. Nessa linha de análise, Jenks (2002, p. 191) explicita que

> A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular (JENKS, 2002, p. 191).

Na contemporaneidade, diferentes autores têm tematizado a questão da qualidade e sua relação com a Educação Infantil (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, ZABALZA, 1998, BONDIOLLI, 2004, FARIA; FINCO; 2011), sobretudo por compreender que essa discussão coloca em cena outras tensões em torno dos processos avaliativos, bem como os conceitos que devem orientar as propostas pedagógicas para a primeira infância. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 15) entendem que "[...] a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimentos do que seja qualidade". Desse modo, a compreensão sobre esse termo também é o resultado de uma maneira específica de ver o mundo, permeada por valores e pressupostos. Peter Moss (2002, p. 20-21) define o conceito de qualidade como:

> • [...] um conceito relativo, baseado em valores e crenças;
> • definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência;
> • o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área;
> • as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes;
> • definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca atingindo a um enunciado final, "objetivo".
> (MOSS, 2002, p. 20-21).

Nesse diálogo, Zabalza (1998) argumenta que o desafio da qualidade se coloca como ponto fundante na Educação Infantil e acrescenta que essa dimensão não diz respeito às características que as escolas possuem, mas tem a ver com algo que vai sendo alcançado. Portanto, nos alerta para a dinamicidade desse conceito e seu caráter permanente de construção que está intimamente ligado às condições culturais de cada instituição.

Do ponto de vista de organização conceitual da qualidade, esse mesmo autor apresenta três eixos que permitem sua aplicabilidade e análise de diferentes realidades sociais:

a) *A qualidade vinculada aos valores*, ou seja, se o trabalho desenvolvido pela instituição representa os valores vigentes;
b) *A qualidade vinculada à afetividade*, atribuição de qualidade aos processos que alcançam bons resultados;
c) *A qualidade vinculada à satisfação dos participantes*, entendendo que essa dimensão tem se configurado como fundamental e condição para atribuição de qualidade para diferentes contextos de trabalho.

As proposições elencadas até aqui indicam a dinamicidade e a polissemia do conceito de qualidade, inclusive indicando caminhos para a sua construção, que deve prescindir de processos democráticos e participativos. Sendo assim, em diálogo com os objetivos desta tese, a noção de qualidade negociada proposta por Bondiolli (2004) parece-nos importante, sobretudo pela relação entre essa definição e os IQEIP. O conceito de qualidade negociada advém do percurso histórico de desenvolvimento dos serviços de atendimento à primeiríssima infância na região de Emília-Romanha, na Itália, e dos diferentes estudos e pesquisas que culminou na elaboração de indicadores tomados como referência para o aprimoramento desse serviço. Logo, a definição de qualidade adotada traduz-se em descritores, tais como propõe Bondiolli (2004) a saber,

- *A natureza negociável ou transnacional da qualidade*: considerando que a qualidade não se traduz em um fato ou valor absoluto. Ela se dá pela transação e pelo debate de diferentes sujeitos e seus interesses em relação ao trabalho desenvolvido por determinada rede educativa. Esse movimento indica a definição de modo consensual de seu atual panorama com vistas a sua qualificação. As ideias compartilhadas em relação ao trabalho da creche ocorrem em função do lugar que cada sujeito ocupa, ou seja, pai, professoras e administradores carregam opiniões muitas vezes distintas sobre um mesmo fenômeno. Problematizar o caráter negociável da qualidade não significa reconhecer a ausência de um valor objetivo, pelo contrário, o que existe são valores mais objetivos em função da posição de cada sujeito no processo avaliativo. Essa premissa reafirma a natureza ideológica da qualidade e a importância de pensar os diferentes pontos de vistas como potências e não como ameaças.
- *A natureza participativa e polifônica da qualidade*: a esse respeito, destacamos que não há qualidade sem participação. Portanto, a dimensão política e democrática demanda a produção da qualidade das instituições de Educação Infantil.

- *A natureza autorreflexiva da qualidade:* a qualidade se constitui como um projeto a ser desenvolvido na prática. Logo, o seu caráter reflexivo e compartilhado refere-se à capacidade de realização de objetivos definidos em relação à realidade das práticas.
- *A natureza contextual da qualidade:* a qualidade é contextual exatamente porque os locais onde se produzem a qualidade são diferentes, possuem características próprias - daí desponta a sua riqueza.
- *A natureza processual da qualidade:* o caráter processual e inconcluso da qualidade prescinde de tempo para o seu desenvolvimento e qualificação que, assim como um espiral, cresce em si mesmo.
- *A natureza transformadora da qualidade:* este é considerado como um aspecto decisivo, pois a dimensão da participação e negociação dos objetivos que se propõem a partir das práticas e da sua dimensão contextual assumem valor quando produzem uma transformação para todos os sujeitos que estão envolvido no processo, mesmo em posições distintas. Daí, então, indica-se que a qualidade é uma co-construção de diferentes significados e propicia trocas e transmissão de saberes.
- *A qualidade tem uma natureza formadora:* a dimensão formadora da qualidade se concretiza no movimento de troca de saberes, das negociações de pontos de vista, do processo construtivo que esse fazer mobiliza. Portanto, o olhar para as transformações vivenciadas se constitui como um critério importante para a comprovação da qualidade.

Os autores mobilizados na discussão até aqui apresentada oferecem elementos importantes para a discussão da qualidade, principalmente, por sinalizar os princípios que devem orientar essa prática no interior das instituições de Educação Infantil. O conceito de qualidade negociada problematizada por Bondiolli (2004), assim como a produção italiana sobre a Educação Infantil, têm inspirado propostas educativas em todo mundo, e no Brasil isso não é diferente. Essa constatação é evidenciada nos documentos norteadores publicados nas últimas décadas (BRASIL, 2006a). Na mesma direção caminham os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), ao apresentar a natureza contextual da qualidade, que pode se orientar a partir da história, da cultura e das condições objetivas locais. Esses princípios dialogam e são ampliados com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), quando explicitam

> Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006, p. 23).

Essa ampliação ocorre, como verificado acima, pelo destaque dado à diversidade de gênero, étnico-racial e cultural que, no caso da sociedade brasileira, são categorias centrais da sua constituição e que não podem estar apartadas da dimensão da qualidade desejada. Logo, os IQEIP avançam em relação aos indicadores federais exatamente pela inclusão da dimensão "Relações raciais e de gênero", essa iniciativa respalda-se em estudos que demonstram que as crianças, desde muito pequenas, percebem as diferenças de raça ou de gênero, mas a interpretação que fazem dessas diferenças dependerá das informações positivas ou negativas que recebem sobre essas categorias (SÃO PAULO, 2016b).

Diante do exposto, defendemos a qualidade social da Educação Infantil pública que respeite as especificidades dessa etapa educacional para além de uma concepção de qualidade orientada pelo viés econômico e propedêutico para a vida adulta.

> A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação [...] (SILVA, 2009, p. 225).

Essa definição de qualidade nos incita a compreender as diferentes determinantes que impactam diretamente na qualidade da educação pública, respectivamente os externos: fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais; e internos: organização do trabalho pedagógico, gestão da escola, projetos escolares, formas de interlocução da escola com as famílias, ambiente saudável, política de inclusão efetiva, respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, trabalho colaborativo e práticas efetivas de funcionamento dos colegiados/conselhos (SILVA, 2009). Não obstante, é importante assinalar que os fatores externos e internos não podem ser vistos como antagônicos, pelo contrário, é no diálogo e na interlocução das diferentes instâncias que a qualidade social da escola pública pode ser reinventada. Nesse sentido, entendemos que a avaliação, sobretudo a institucional, pode ser uma ponte entre as instâncias centrais e locais, com vistas ao aprimoramento e à proposição de políticas que estejam, de fato, comprometidas com a qualidade da Educação Infantil.

Desse modo, considerando as bases conceituais de qualidade e a sua relação com a avaliação institucional participativa e a qualidade social da educação, apresentaremos no tópico seguinte como, e a partir de quais matrizes, os documentos oficiais que organizam a educação infantil no Brasil tematiza esse debate.

2.5. A qualidade da Educação Infantil na perspectiva dos documentos oficiais

Conforme explicitado nas seções anteriores, a partir da década de 70 verificamos um intenso debate no qual a avaliação e a qualidade ocuparam um espaço central na agenda pública e na proposição de políticas educacionais no Brasil. Essa preocupação no campo da Educação Infantil ocorreu antes mesmo que o termo qualidade se tornasse um objeto de pesquisa e de políticas públicas (ROSEMBERG, 2015).

A mesma autora destaca que o debate sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil, considerando suas características sociais, políticas e culturais, se organizou a partir do ordenamento legal e político sob condições mínimas que reverberaram em estratégias avaliativas, com o objetivo de garantir os padrões de qualidade. Tal fato implicou num conjunto de documentos legais, na competência do MEC, especialmente pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) e de diferentes seminários e consultas públicas, além da intensa atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Considerando os objetivos desta tese, elencamos os principais documentos que organizam e normatizam a primeira etapa da educação básica no Brasil, sobretudo no tocante à avaliação e qualidade. Em seguida, mapeamos a contribuição de alguns deles para a definição da concepção de Educação Infantil e dos princípios fulcrais que devem estar presentes na proposição de políticas públicas e na organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. A saber:

- Política de Educação Infantil (1993);
- Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas (2002);
- Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (1998);
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998);

- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995, 2009);
- Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (2009);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (2005);
- Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006);
- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006);
- Relatórios do projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil (2009);
- Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica – Educação Infantil (2009);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009);
- Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (2011);
- Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto (2015).

Na década de 90, temos o documento "Política Nacional de Educação Infantil" (BRASIL, 1994), discutido a partir do amplo diálogo com os movimentos sociais e sob a influência das mudanças advindas da CF/88 relacionadas à Educação Infantil. Os debates realizados no Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em Brasília no ano de 1994, contribuíram para a sua versão final. De acordo com Rosemberg (2003), esse movimento indica a construção de uma política para esta etapa que não coaduna com as propostas alternativas e não formais e destaca a importância da expansão do atendimento com qualidade para as crianças de zero a seis anos com financiamento público. Acrescenta-se, nesta discussão, a ênfase dada à indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e a equiparação entre creches e pré-escolas no que toca ao padrão de qualidade, formação dos profissionais e responsabilidade administrativa. Sendo assim, as concepções e orientações presentes na publicação foram fundamentais para o recrudescimento do debate acerca das crianças e sua educação na esfera pública.

No ano de 1995, foi publicado "Os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (BRASIL, 1995) [12]. Escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, a primeira parte da publicação apresenta os critérios relacionados às experiências concretas voltadas para o trabalho com as crianças e, na segunda parte, mostra os critérios para a implementação de diretrizes e normas para a proposição de políticas. "Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para a implantação e avaliação de um termo de responsabilidade" (BRASIL, 2009, p. 07).

As autoras ainda explicam que a publicação foi estruturada em três áreas de conhecimento. A primeira consiste em informações sobre o cenário de atendimento de grande parte das creches brasileiras destinadas às crianças pobres. A segunda aborda a condição do conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil em contextos extrafamiliares no Brasil e, também, a partir dos conhecimentos oriundos de diversos países que definem o sentido das diferentes vivências e experiências, e como estas se relacionam com o desenvolvimento integral das crianças nas suas múltiplas dimensões. Por fim, a terceira parte traz o debate nacional e internacional acerca dos direitos das crianças a uma educação de qualidade.

As considerações presentes nesse documento são importantes, pois, de um lado abordam "[...] os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentavam em seu cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas das classes populares [...]" (CAMPOS; FULLGRAF;WIGGERS, 2006, p. 91), e, de outro, os critérios de qualidade desejados são retratados por uma linguagem direta e simples, podendo ser utilizados para a formação, avaliação e organização do trabalho pedagógico com as crianças. Essas características contribuíram de diferentes formas para o delineamento da noção de qualidade adotada pelo MEC, principalmente com as publicações que, posteriormente, seriam divulgadas, com exceção dos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, publicado no ano de 1998.

Essa excepcionalidade é discutida por Cerisara (2007)[13] no texto em que analisa a produção acadêmica da área a partir dos pareceres produzidos na ocasião da elaboração dos Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Um dos focos de sua discussão destaca que a construção dos RCNEI destoa em muitos aspectos das produções do COEDI/MEC desse período, a exemplo dos "Critérios de atendimento em creches que respeite os direitos

[12] Documento reeditado no ano de 2009.

[13] A discussão pode ser encontrada no artigo *A produção acadêmica na área de Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*, publicado no livro Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios, em 2007. Contudo a primeira edição desta obra é datada de 1999, ou seja, um ano após a publicação da versão final dos RCNEI.

fundamentais das crianças" (1995), inclusive sendo objeto de muitas críticas entre os pesquisadores da área e movimentos de defesa da Educação Infantil. Uma dessas críticas diz respeito ao processo de elaboração do documento que foi restrito a um grupo de pesquisadoras/es, enquanto as demais publicações foram objeto de discussão coletiva que envolveu a organização de diferentes momentos para o seu debate. Diante desse cenário, mesmo que o RCNEI, após críticas tenha sido aperfeiçoado, ele continua significando uma ruptura com os demais documentos produzidos e com os princípios defendidos como especificidade da educação infantil (CERISARA, 2007). Segue alguns aspectos que sinalizam essa afirmação segundo Cerisara (2007, p. 44):

> - O texto se propõe a ser um referencial teórico, mas se apresenta como uma proposta pedagógica (parecer 24).
> - O documento inicialmente critica a versão escolar do trabalho em creches e pré-escolas, no entanto, a forma e o conteúdo do mesmo acabam revelando esta mesma concepção (parecer 15).
> - A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação. Ele se diz flexível mas não é. Apresenta uma suposta correspondência linear entre objetivo, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática (parecer 17).
> - No tratamento dado ao brinquedo, o texto critica como tem sido trabalhada a brincadeira e o movimento, mas incorre no mesmo erro (parecer 22).
> - Apesar de contemplar a educação especial, falta articulação desta seção com o resto do documento, dificultando uma concepção de educação especial inclusiva (parecer 6).
> - É importante e válido que a relação creche-família apareça no texto, mas a forma como é tratada é contraditória, pois fala da diversidade das famílias, mas não trabalho com o pressuposto que é um lugar de embates (parecer 13)
>
> (CERISARA, 2007, p. 44)

Os princípios presentes nesse documento, bem como o desenho da qualidade colocado, alinharam-se a um intenso movimento de debates e críticas, principalmente, no tratamento dado aos princípios ainda em debate na área, como as relações entre cuidar e educar, os fins da Educação Infantil, o currículo para esta etapa, entre outras questões que não estão separadas dos diferentes campos do conhecimento que se debruçam sobre as crianças e a sua educação. No RCNEI, constatamos a centralidade da psicologia de viés cognitivista em detrimento de outros referenciais, como a antropologia e a sociologia (CERISARA, 2007). Esta constatação retoma a necessidade de reflexão e proposição de práticas pedagógicas diversas e contextualizadas que tenham como horizonte a construção de uma "Pedagogia da Educação Infantil" (ROCHA, 1999; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Em paralelo, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 1999 as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil", organizada em quatro artigos que apresentam

as diretrizes para esta etapa, inclusive apontando os aspectos fundamentais que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil no que concerne à "organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas" (BRASIL, 1999, art. 2º). Os aspectos destacados ao longo dos artigos referem-se aos princípios éticos, políticos e estéticos que se constituem como eixos da organização curricular; o respeito às especificidades e características dos sujeitos; a especificidade do cuidar e do educar; a intencionalidade das práticas educativas individuais e coletivas; a avaliação do desenvolvimento das crianças não implicadas na retenção ou promoção; a necessidade dos profissionais da gestão terem curso de formação de professores; a gestão democrática como eixo da atuação da gestão; as propostas pedagógicas e os regimentos escolares a serviço do cumprimento das diretrizes e estratégias previstas nesse documento (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, cabe destacar que as DCNEI (1999), como documento mandatório, apresentam duas características importantes: a primeira destaca a autonomia das instituições na elaboração, execução e acompanhamento da proposta pedagógica e, nesse sentido, há um ponto que nos causa estranheza: a ausência de menção ao RCNEI recém publicado; a segunda, diz respeito ao cuidar e educar como eixo da organização do trabalho pedagógico, sendo um fator importante haja vista a inexistência dessa definição na LDB. Segundo o parecer CNE/CEB 22/1998,

> [...] aqui se apresenta a possibilidade concreta de que as instituições de Educação Infantil articulem suas Propostas de maneira intencional, com qualidade, visando o êxito de seu trabalho, para que todas as crianças e suas famílias tenham oportunidade de acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta, aqui se coloca: tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados (BRASIL, 1998, p. 13).

À luz desse percurso de construção de um documental que, ao longo tempo, delineou a noção de qualidade adotada e tensionada pelo MEC, pesquisadoras/es e movimentos sociais elaboraram, nos anos de 2005 e 2006, respectivamente, a publicação dos documentos "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação". Tal publicação busca contribuir para um processo democrático e participativo de implantação de políticas para essa faixa etária, no qual são definidos as diretrizes, metas, estratégias e os objetivos. Logo, na esteira dos documentos anteriores, apresenta como diretriz importante a necessidade de definição de padrões de qualidade, bem como a responsabilidade das

instituições de Educação Infantil de elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas em diálogo com as DCNEI e com a participação das professoras e comunidade educativa (BRASIL, 2005).

Em continuidade ao delineamento dos referenciais que traduzam a qualidade desejada para a Educação Infantil, no ano de 2006 foram lançados os "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" que, divididos em dois volumes, retomam os fundamentos necessários para a definição de qualidade, a iniciar pelas concepções que a orientam, com menção aos trabalhos do campo da pedagogia da infância e, também, a partir dos resultados de pesquisas que analisam os impactos das experiências educacionais na vida das crianças. Ao caracterizar as instituições que atendem as crianças de zero a seis anos, o material nos mostra parâmetros importantes, sendo muitos deles ligados a proposta pedagógica, gestão da instituição, da equipe docente e de apoio, além da infraestrutura. No que diz respeito à avaliação da qualidade, destaca:

> As abordagens de avaliação da qualidade também passaram a conferir maior atenção aos contextos familiares e locais, emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação em serviço e da participação das famílias (BRASIL, 2006, p. 21-22).

Essa afirmação dialoga com as competências de cada ente federativo ao definir como responsabilidade dos municípios: a adoção de medidas para não permissão de avaliações nesta etapa que levem à retenção, além do suporte para que cada unidade educativa formule e avalie sua proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar a partir do princípio da gestão democrática, inclusive com a implantação de conselhos como forma de aprimoramento da participação da comunidade escolar (BRASIL, 2006b).

No mesmo ano, os "Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil" discutem aspectos da qualidade na perspectiva dos espaços físicos e dos prédios. O campo da arquitetura escolar (LIMA, 1979, 1989; ESCOLANO, 2001; ZARANKIN, 2002) tem revelado o modo como os espaços influenciam e demarcam as relações sociais nas instituições de educação a partir da sua própria materialidade, que expressa um amplo e variado conjunto de signos, valores e simbologias determinados em diferentes contextos históricos, culturais, estéticos e ideológicos. Para Escolano (1998), o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, fonte de experiência e aprendizagem. Nesse sentido, ao apresentar as relações entre espaço físico, projeto pedagógico e desenvolvimento das crianças, esse documento sinaliza aos gestores municipais aspectos

essenciais para a construção de projetos arquitetônicos para a Educação Infantil, bem como para adaptação e reformas.

Um ponto importante levantado neste documento refere-se à dimensão participativa e colegiada de diferentes profissionais na definição de projetos arquitetônicos para a infância. Isso quer dizer que a constituição de uma equipe interdisciplinar e os diferentes olhares sobre os espaços podem contribuir no sentido de planejar um ambiente destinado à educação infantil que propicie aventuras, descobertas, desejos e aprendizagem que incentive a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente (BRASIL, 2006).

Alguns anos depois, temos as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil", revistas em 2009 em caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil. O objetivo desse documento é "[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (BRASIL. MEC, 2010b, p. 11). Em adição, destaca a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento às crianças pequenas, concebe o currículo da Educação Infantil, explicita os objetivos dessa etapa e, entre outros aspectos, apresenta a identidade da Educação Infantil:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.
> § 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
> § 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
> § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
> § 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental
> (BRASIL, 2010, p. 12).

Com uma linguagem de fácil acesso para todos, o documento apresenta as concepções de criança, infância, Educação Infantil, currículo, proposta pedagógica, além de aprofundar a dimensão da diversidade na infância e a educação para os povos indígenas. O contexto de produção dessas diretrizes se alinha às discussões anteriores que marcam muitos dos documentos apresentados nessa seção e sintetizam princípios fundamentais,

> [...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de

> práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

A discussão sobre o currículo avança no sentido de lançar luz sobre as interações e brincadeiras como eixos centrais das propostas pedagógicas e o conceito de experiência ganha destaque com ênfase nas múltiplas linguagens. Nesse debate, a criança é compreendida como sujeito potente e como elemento central no planejamento e na construção de propostas pedagógicas. As DCNEI, em relação às avaliações na Educação Infantil, enfatizam que estas não podem servir para a retenção das crianças e, sob outro prisma, apontam que o processo avaliativo diz respeito às instituições, ao trabalho desenvolvido e às muitas relações que acontecem nos espaços educativos. Logo, os processos de avaliação institucional, tal como propõe os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, pode contribuir nesse processo. Contudo, é importante destacar que o debate apresentado aqui, invariavelmente em muitos casos, destoa das práticas efetivamente planejadas com as crianças pequenas, ou seja, o atendimento de qualidade dessa etapa ainda é muito desigual. Um ponto que se acresce a esse debate tem relação com as rupturas das políticas públicas, discutidas na seção inicial deste texto. Ratificando essa premissa, Rosemberg elucida que

> O grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade (ROSEMBERG, 2015, p. 222).

Como apontado nesta reflexão, é notório que o Brasil conta com documentos e legislações que oferecem um panorama bastante propositivo dos princípios e concepções que orientam a qualidade da Educação Infantil. Desse modo, é importante problematizar a promulgação da BNCC e se, de fato, era preciso a construção de uma base para esta etapa. Como já apontado, o documento reduz o trabalho pedagógico da primeira infância para o eixo de ensino e aprendizagem, faz menção a avaliação do desenvolvimento das crianças, contudo, sem destacar a importância das condições de oferta. Logo, ao retomarmos as disputas presentes no seu processo de elaboração, inclusive pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2018),

corremos o risco da incorporação de apostilas aos materiais didáticos para esta etapa, ou seja, na contramão do que propõem as DCNEIS (2009). A esse respeito, Coutinho e Mouro argumentam:

> A definição de uma política de avaliação da Educação Infantil em uma perspectiva que considera as especificidades da área que estava em curso, sua suspensão pode significar que essa não será a concepção de avaliação que se manterá, até porque ela não se sustenta em um contexto de definição de políticas para a Educação Infantil baseada na antecipação de aprendizagens que caracterizam o ensino fundamental e na ideia de desenvolvimento de competências e habilidades (COUTINHO; MOURO, 2017, p. 358-359).

Essa premissa mantém a dicotomia de avaliação das crianças *versus* avaliação do contexto e das condições concretas em que esse trabalho se efetiva. Entendemos que essas perspectivas não são excludentes, mas complementares. É possível conceber uma avaliação institucional que contemple os processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças no contexto coletivo, desde que orientados a partir dos fins e objetivos da Educação Infantil, e não da exposição das crianças às avaliações externas. Os IQEIP contemplam essas questões na dimensão de "Planejamento e gestão educacional", no indicador 1.2 "Planejamento, acompanhamento, documentação pedagógica e avaliação", e na dimensão "Participação, autoria e escuta de bebês e crianças", especialmente, no indicador 2.3 - "Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação".

Em síntese, a discussão teve como objetivo apresentar, a partir das publicações do MEC, os principais documentos que abordam a avaliação e qualidade da Educação Infantil, destacando, assim, os princípios e referenciais que marcaram a trajetória desta etapa no Brasil, tanto no que diz respeito aos referentes que determinam uma certa concepção de qualidade, quanto ao caminho a ser trilhado nesse movimento de negociação que, como já previsto no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, deve prescindir de processos democráticos e participativos.

Sendo assim, apresentaremos na sequência algumas particularidades das experiências de AIP no município de São Paulo, demonstrando os princípios que sustentam as perspectivas de avaliação e qualidade adotadas pela rede.

3. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

3.1. A Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo

A cidade de São Paulo, maior cidade do país, atualmente possui cerca de 12.396.372 de habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021). Em sua organização administrativa temos a SME, responsável por gerir a rede municipal de Educação - a qual possui a distinção de ser a maior da América Latina, sendo constituída, em 2021, por 1.086.134 matrículas, 4056 unidades escolares e 62.458 profissionais distribuídos nas 13 Diretorias Regionais de Educação, respectivamente: Butantã; Campo Limpo; Capela do Socorro; Freguesia do Ó/Brasilândia; Guaianases; Ipiranga; Itaquera; Jaçanã/Tremembé; Penha; Pirituba; Santo Amaro; São Mateus; São Miguel[14]. Considerando a dimensão de tal conjuntura, é possível afirmar que as políticas públicas de educação desenvolvidas nesta rede influenciam e tem um papel disseminador junto a outros municípios e estados brasileiros. Para uma melhor compreensão da estrutura da SME, o Decreto 59.660 de 04 de agosto de 2020 dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão[15].

No que diz respeito à educação infantil, a rede municipal compreende um expressivo número de 624.558 matriculados, entre bebês e crianças de 0 a 5 anos, distribuídas em 2488 Centros de Educação Infantil (CEI) e 512 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Do total de CEIs, quase 85% são conveniados à prefeitura. No ano de 2001 teve início um processo de transição, quando as creches que funcionavam, até então, sob o domínio da Secretaria de Assistência Social (SAS) passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação. Contudo, no ano de 2004 esse processo foi compartilhado entre essas secretárias, quando a opção da SME para atender a vertiginosa demanda de vagas, se deu via celebração de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos, iniciativa essa, inclusive, adotada por muitos municípios brasileiros e que se constitui como uma das facetas da privatização da educação, tal como discutido no capitulo dois .

A crescente abrangência da Educação Infantil no município de São Paulo pode ser

[14] Dados retirados do sistema Escola On Line (EOL) da Secretaria Municipal de Educação, cuja data base é 04 de setembro de 2021.
[15] Conforme apresentado no organograma disponível no link que se segue: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/, acesso em 09/10/2021 às 09:15hrs.

verificada na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de Centros de Educação Infantil por modalidade e por Diretoria Regional de Educação – São Paulo, setembro de 2021

	Modalidade				
DRE	**Direto[16]**	**Indireto**	**CEMEI[17]**	**Parceira/Particular**	**Total**
Butantã	17	18	1	77	112
Campo Limpo	49	32	12	230	311
Capela do Socorro	29	26	3	98	153
Freguesia do Ó/Brasilândia	17	23	2	165	205
Guaianases	28	17	1	190	237
Ipiranga	23	41	1	139	203
Itaquera	25	36	2	134	195
Jaçanã/Tremembé	24	23	2	93	140
Penha	33	35	2	119	187
Pirituba	27	31	2	153	211
Santo Amaro	18	27	0	110	155
São Mateus	33	35	1	113	181
São Miguel	40	37	0	148	225
Total	363	381	28	1769	2515

Fonte: Sistema Escola On-line (SME)

Neste panorama, a organização do atendimento a bebês e crianças de 0 a 3 anos na cidade de São Paulo está organizada da seguinte forma: *Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)*[18] e *Centro de Educação Infantil Direto (CEI)* - são os espaços mantidos e administrados diretamente pelo poder público, em que todo atendimento é custeado pelo Estado e realizado por servidores públicos concursados. Além desta, atualmente segue em vigor a Portaria Nº 4.548, de 19 de maio de 2017, que estabeleceu as normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e

[16] Nesse quantitativo incluímos os CEIS que estão localizados no interior dos Centro Educacional Unificado (CEUS).
[17] Os CEMEIs podem ser tanto uma unidade isolada quanto abarcar uma estrutura ampliada de um Centro Educacional Unificado.
[18] O CEMEI contempla, no mesmo espaço físico, o atendimento de creche e pré-escola, ou seja, de 0 a 5 anos.

Organizações da Sociedade Civil, visando a manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil, especificando as outras duas formas de atendimento: *CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI)*, assim intitulados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso; e *CEls/Creche da Rede Parceira Particular (RPP)*, que são aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME.

Do ponto de vista da carreira, a equipe dos profissionais da educação é composta pelo quadro do magistério e de apoio à educação, com acesso, majoritariamente, via concurso público. A Lei 14.660. de 26 de dezembro de 2007 estrutura da seguinte forma: *Classe dos Docentes:* Professor de Educação Infantil; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professor de Ensino Fundamental II e Médio. *Classe dos gestores:* Coordenador Pedagógico; Diretor de Escola; Supervisor Escolar. Em relação ao *Quadro de Apoio à Educação*: Agente Escolar[19] e Auxiliar Técnico de Educação.

Em caráter excepcional, a RMESP conta com professores e auxiliares técnicos de educação contratados anualmente, os quais prestam serviço nas unidades educacionais onde o quadro desses profissionais não estejam completos. O número de profissionais contratados geralmente é maior e mais expressivo quando não há concursos públicos em vigência e habilitados para assumir essas vagas em caráter efetivo. Ou, considerando o período de pandemia de COVID-19, muitos profissionais foram contratados para assumir as aulas presencialmente, substituindo os profissionais que estavam afastados por comorbidade ou por terem mais de 60 anos. O regime de trabalho se assemelha ao corpo efetivo, no entanto, não tem garantia de estabilidade.

Os cargos de gestão na rede paulistana se dão via concurso público de acesso, e seu investimento exige que o candidato seja professor/a efetivo da rede municipal, devendo comprovar, para os cargos de coordenador pedagógico e diretor de escola, experiência de no mínimo três anos de magistério, e o mesmo tempo efetivo em cargos de gestão para o cargo de supervisor escolar. De outro modo, é possível assumir a função de coordenador pedagógico e diretor de escola de forma designada, nos casos de afastamento ou aposentadoria do titular, mediante aprovação do conselho de escola e cumprimento dos critérios destacados acima. Para a supervisão escolar o processo de designação é regulamentado via legislação, publicada

[19] Cargo em vacância.

anualmente. É importante destacar que essa estrutura faz parte de um processo histórico de lutas da categoria, em contraposição às práticas de indicação política com forte viés clientelista, bem como se alinha ao previsto na CF/88 e na LDB/96, que sinaliza o ingresso na carreira do magistério via concurso público.

3.2. O processo inicial de constituição de uma avaliação institucional para a Educação Infantil paulistana

A proposta de construção de uma política pública de Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) ocorreu na RME da cidade de São Paulo entre os anos de 2013 e 2016, na gestão do ex-prefeito Fernando Haddad. Integrou o Programa "Mais Educação São Paulo – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino" que, especialmente na Educação Infantil, buscou ampliar e consolidar concepções importantes que orientam o seu trabalho pedagógico, como criança, infância, Educação Infantil, currículo, perfil do educador da infância, participação das famílias, projeto político-pedagógico, articulação da Educação Infantil com ensino fundamental, avaliação da e na Educação Infantil, questões essas fundantes para os documentos e ações que se desenvolveram posteriormente, inclusive, para a construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

No decorrer desses quatro anos, desenvolveu-se um processo de elaboração coletiva que integrou diferentes profissionais que atuam diretamente na educação e no cuidado de bebês e crianças, profissionais docentes, equipes gestoras, formadoras da Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretária Municipal de Educação e das Diretorias Regionais de Educação (DRE) e assessoras externas. Nesse período foram publicados os seguintes documentos:

- Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (2013);
- Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015);
- Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015);
- O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (2015);
- Revista Magistério – Número especial de 80 anos da Educação Infantil Paulistana (2015);
- Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana (2016);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016).

A partir do conjunto desses documentos, analisaremos aqueles que pautaram o processo

de construção dos IQEIP. No contexto desta pesquisa de doutorado, parte desses documentos precisam ser destacados, pois os princípios e concepções subjacentes ancoraram o processo de produção e construção coletiva dos IQEIP.

A Orientação Normativa nº 01/2013 – "Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares" - é fundamental, considerando o cenário de elaboração dos IQEIP, pois foi o primeiro documento publicado pela gestão, no ano de 2013, que sinalizou as concepções que orientaram o trabalho desenvolvido nos anos seguintes, e expôs um expressivo e avançado olhar para as concepções de criança, infância e Educação Infantil.

> As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (SÃO PAULO, 2013, p. 13).

Sobre a concepção de Educação Infantil, este documento se baseia nos escritos de Faria (2003) quando define esta etapa como

> [...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças (FARIA, 2003, apud SÃO PAULO, 2013, p. 11).

A publicação deste documento foi fundamental para o delineamento das concepções que orientaram a construção das políticas públicas de Educação Infantil, especialmente o processo de construção dos IQEIP. Como demonstrado no capítulo anterior, as tendências em que os estudos sobre avaliação da/na Educação Infantil têm se apoiado nas últimas décadas bifurcam-se entre os percursos avaliativos do desenvolvimento das crianças, que privilegiam a documentação e os registros dos momentos e experiências que as crianças e os bebês vivenciam no cotidiano de creches e pré-escolas, com todas as suas potencialidades, e a avaliação da Educação Infantil a partir da análise das condições de oferta dessa etapa educativa. Na Prefeitura Municipal de São Paulo, essa última tendência apoia no desenvolvimento de uma proposta de AIP.

Segundo este mesmo documento, essa política se organiza em torno dos olhares sobre o trabalho desenvolvido por todos os sujeitos que compõem o cotidiano das instituições dedicadas à infância, incluindo as famílias e a comunidade educativa. Uma importante característica dessa proposta avaliativa é que se situa na própria instituição educativa e numa observação e análise

contextual de cada turma e da equipe como um todo. Essa prática reflexiva permite ainda analisar elementos constituintes da qualidade da educação que são de responsabilidade de outras instâncias que constituem o sistema educacional. Nessa linha de entendimento,

> A avaliação institucional traz uma perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos. Permite comparar o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação ofertada; favorece a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho) possibilitando, desse modo, a avaliação do Projeto Político Pedagógico. Assim, a avaliação institucional pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de Ensino (SÃO PAULO, 2013, p. 25-26).

As proposições acerca da avaliação institucional já indicam a posição da Secretaria Municipal de Educação à época em incentivar as unidades educacionais a utilizarem o instrumento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, considerando que esses indicadores "possibilitarão que as Unidades Educacionais redirecionem trajetórias, subsidiem decisões e propostas com vistas à melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças na Educação Infantil da Cidade de São Paulo" (SÃO PAULO, 2014, p. 26).

Na esteira do documento acima citado, temos a Orientação Normativa 01/2015 – "Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana" - constituída como uma referência importante para todos que direta ou indiretamente estão implicados no processo de acompanhamento e aperfeiçoamento da Educação Infantil paulistana, considerando que determinada noção de qualidade se traduz através de processos democráticos e participativos, tendo em face os percursos e singularidades de cada unidade educacional. Desse modo, os princípios que orientam a definição de qualidade social da Educação Infantil do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, p. 09) são:

- **A observância das características e singularidades de cada região da cidade**, na perspectiva dos sujeitos e culturas, que influenciam na constituição das múltiplas infâncias que se concretizam a partir das variáveis relacionadas à classe social, etnia, raça, religião, condição socioeconômica e gênero;
- **A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico,** entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças;

- **A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes**, na organização dos tempos e na seleção e organização dos brinquedos, materiais e objetos permite que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam promotoras do desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens.

Considerando os princípios acima elencados, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve assegurar (SÃO PAULO, 2015, p. 09).

:

- Uma infância feliz e saudável como tempo de vida e o respeito às diferentes maneiras de viver esse período;
- Dignidade como pessoa humana e proteção contra toda e qualquer forma de violência;
- Brincadeiras e interações ocupando a maior parte do tempo em que permanecem nas Unidades de Educação Infantil;
- Atendimento às necessidades e ritmos individuais;
- Participação, escolha, decisão, recolhimento e diferentes interações;
- Respeito à diversidade étnico-racial, socioeconômica, religiosa, linguística e cultural;
- Liberdade, alegria, desenvolvimento da criatividade, do pensamento, da curiosidade, da investigação, do convívio com a natureza e das múltiplas formas de expressão;
- Respeito às opiniões e ideias;
- Convívio com adultos sensíveis e disponíveis às culturas infantis;
- Um ambiente acolhedor, promotor de segurança, saúde e conforto aliando cuidado e educação.

Nesta perspectiva, essa publicação apresenta reflexões acerca do projeto político pedagógico, organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações, recursos materiais e mobiliários, recursos humanos, condições de trabalho e formação dos profissionais da educação. Os elementos problematizados contribuem significativamente no delineamento de uma noção de qualidade adotada pela rede municipal e, consequentemente, no afinamento dos indicadores de qualidade que, concomitantemente, estavam em processo de elaboração.

3.3. Concepções orientadoras

Os IQEIP foram elaborados e instituídos tendo como entendimento a noção de que, sob um viés qualitativo, a consolidação do trabalho pedagógico para a primeira infância ocorre pela construção, participação e negociação por parte de todo o coletivo das instituições: os professores e as professoras, os gestores e as gestoras, os pais e as mães e, também, as próprias crianças. Como política pública, esses indicadores oferecem elementos que podem auxiliar a

efetivação de uma cultura participativa e democrática em creches e pré-escolas. Assim, essa proposta objetivou promover e incentivar:

> - o fortalecimento dos profissionais que atuam na Unidade Educacional;
> - o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
> - as práticas de gestão democrática na Unidade;
> - a colaboração entre as equipes da DRE e das Unidades Educacionais;
> - o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais;
> - a melhoria da qualidade da Educação Infantil Municipal;
> - a coleta de subsídios para a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016d, p. 12)

Esses objetivos confluem com a ideia de que o processo auto avaliativo não se constitui como um fim em si mesmo, mas propicia refletir sobre uma realidade de modo plural e multifacetado, considerando todas as vozes, bem como dando potência e visibilidade aos projetos políticos pedagógicos de cada unidade educacional, designando, assim, a qualidade do trabalho desenvolvido. Isso porque, de modo algum, essa metodologia intenta tornar visíveis os resultados que são frutos dos diálogos estabelecidos por cada instituição, pois compreende que esses resultados podem abarcar significados distintos em diferentes momentos e só adquirem sentido por aqueles que cotidianamente compartilham a educação e o cuidado de bebês e crianças (RIBEIRO, CAMPOS; VALVERDE, 2015, p.54).

Ou seja, partindo do entendimento que a qualidade social da Educação Infantil só pode ser construída pelos princípios da negociação e participação, a elaboração dos IQEIP abarcou um amplo processo de diálogo e escuta de toda a RME que, por um lado, buscou garantir a diversidade, a complexidade e a singularidade de cada território e, por outro, visou ampliar os processos de escuta e olhar para uma compreensão da infância como possibilidade de apropriação, transformação e produção das culturas infantis. Logo, a utilização dos IQEIP

> [...] provoca a busca de transformações para garantir o direito à Educação Infantil pública de Qualidade Social a todos os bebês e crianças que vivem suas infâncias nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal De Ensino de São Paulo, que se configura hoje como uma das maiores redes de Educação Pública da América Latina (SÃO PAULO, 2016d, s/p.).

No bojo das concepções que orientaram a produção/construção dos IQEIP, apresentaremos o caminho participativo que orientou a RME entre os anos de 2013 e 2016, pois nesse período se deu o processo de implementação e publicação do documento final.

3.4. Percursos de construção

Como supracitado nos tópicos anteriores, o percurso de construção dos IQEIP ocorreu entre os anos de 2013 e 2016 e contou com a assessoria da Prof. Dra. Maria Malta Campos e Prof. Ms. Bruna Ribeiro, junto à Divisão de Educação Infantil (DIEI)[20]. Como resultado dessa atuação, foram publicados dois relatórios técnicos pela Fundação Carlos Chagas com o detalhamento, as considerações e análises da implementação da política de AIP do município de São Paulo. A Prof. Dra. Marina Célia Moraes Dias, na condição de assessora do MEC, também acompanhou essa implementação com objetivo de registrar o caminho adotado pela RME-SP e subsidiar a revisão dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil no âmbito federal (RIBEIRO; CAMPOS; VALVERDE, 2015). Dessa forma, os dados apresentados nesses documentos são importantes para problematizarmos a potência desse processo democrático e participativo, bem como as lacunas, as dificuldades e os desafios.

Em relação ao percurso de construção dos IQEIP, a pesquisa de Festa (2019) apresenta de modo detalhado a sequencialidade das ações que constituíram o movimento de construção dessa política e que de modo esquemático apresento a seguir[21]:

Quadro 3 - Síntese do Processo de implementação/construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Ano/Momento	Síntese das ações[22]
2013/I	I Seminário Avaliação e Qualidade da Educação Infantil – ação formativa que envolveu as 13 DREs e teve como objetivo a apresentação da política de atendimento à Educação Infantil Paulistana por parte da SME, com ênfase a sua qualidade. Desse modo, apresentou-se as equipes das unidades educativas o processo de aplicação da AIP baseado no documento do MEC – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), com vistas à sensibilização das equipes quanto a sua importância e a sua posterior adesão desse instrumento autoavaliativo.
2013/II	Ação formativa com os representantes das DRE's focado no desenvolvimento

[20] No contexto desta pesquisa, utilizaremos as atuais denominações das diferentes divisões da SME instituídas pela Portaria nº 56.793 de 04 de fevereiro de 2016 que dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em lotação que específica.

[21] Os diferentes momentos apresentados foram realizados nas 13 Diretorias Regionais de Educação, que se constituem como órgãos descentralizados da Secretária Municipal de Educação. Além disso, a participação em cada uma das ações se deu por representatividade dos profissionais que atuam nas unidades educacionais.

[22] As ações descritas neste esquema contaram com representantes da SME, equipes responsáveis pelo acompanhamento da Educação Infantil das DREs e equipes gestoras das Unidades Diretas, Indiretas e Parceiras e professoras de Educação Infantil por representatividade. A depender dos objetivos da ação desenvolvida, a participação se restringia a alguns segmentos citados acima.

	da AIP, bem como no apoio às unidades educacionais que, por adesão, aplicaram os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Federal. A discussão centrou-se no debate da avaliação institucional no âmbito nacional, além da apresentação da metodologia do instrumento do MEC. Após esse momento, deu-se início ao movimento de aplicação dos Indicadores de Qualidade nas unidades de Educação Infantil que, voluntariamente, aderiram a proposta apresentada por SME.
2014/III	Este momento consistiu no compartilhamento das ações já efetivadas com as equipes da Supervisão Escolar das DREs, na discussão de outras experiências de AIP no Brasil e coletivamente no ato de firmar os encaminhamentos posteriores dessa política. Ainda foi realizado um encontro regional em diferentes polos que atendessem toda a cidade de São Paulo com a presença, quase que em sua totalidade, de representantes das unidades que já haviam aplicado anteriormente a AIP. Dessa forma, a ação tinha como foco o compartilhamento das experiências de aplicação, sugestões e problemas oriundos desse processo, com vistas à adaptação do documento federal ao contexto e a Política de Educação Infantil Paulistana.
2014/IV	II Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil - realizado em diferentes polos da cidade com a presença de diretoras e coordenadoras pedagógicas das unidades de Educação Infantil que havia ou não aplicado os instrumentos de AIP nos momentos anteriores. Nesse encontro, socializou-se a experiência das unidades que fizeram uso do instrumental por adesão, além da apresentação dos resultados preliminares oriundo do acompanhamento realizado pela FCC e a partilha das perspectivas de continuidade dessa política.
2014/V	I Seminário Interno Qualidade Social e Avalição na Educação Infantil – momento reservado para apresentar o processo desenvolvido pela RME e a devolutiva às DRES e outros setores da SME a partir das demandas derivadas da aplicação pelas unidades educacionais.
2014 - 2015/VI	Composição de um grupo de trabalho com a presença de diferentes profissionais que ficou responsável pela discussão dos dados levantados do processo de aplicação da AIP. Assim, objetivou-se a construção de um documento que, a partir dessas experiências, fosse adaptado e representasse uma proposta de AIP da cidade de São Paulo. Como resultado do trabalho desse grupo, foi produzido os "Indicadores de Qualidade da Educação Infantil – versão preliminar" que subsidiou a aplicação da AIP no ano de 2015, agora estendida a toda as unidades que compõe a Educação Infantil na cidade. Essa ação de extensão da aplicação para todas as unidades se dá através da portaria de organização escolar que destaca o período de aplicação obrigatório a todos os CEIS e EMEIS. As atividades do grupo de trabalho se estendem até o início do segundo semestre, com a revisão da primeira versão do documento a partir das experiências de aplicação de todas as unidades.
2015/VII	III Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil – atividade desenvolvida em diferentes polos da cidade onde foi apresentado do documento "Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana". Dessa forma, promoveu-se uma reflexão sobre a qualidade social e a avaliação na Educação Infantil. Inicialmente, foi retomado o percurso da experiência de aplicação da versão preliminar dos IQEIP e, em seguida, os grupos responsáveis pela elaboração das nove dimensões que compõe o documento federal realizaram uma explanação do processo. Por fim, foi aberto um debate entre os presentes para o levantamento de sugestões para a revisão posterior do texto.

2015/VIII	Nos períodos entre 4 e 19 de maio; 1 e 12 de junho de 2015, conforme a portaria, todas as unidades realizaram a aplicação da AIP com a utilização dos IQEIP (primeiro período) e, posteriormente, construíram o plano de ação (segundo período).
2015 – 2016/IX	IV Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil – em diferentes polos da cidade foi apresentada a versão final dos IQEIP. Nesse ano, segundo a portaria, a aplicação se deu entre os dias 19 e 30 de abril e a elaboração do plano de ação entre os dias 17 e 29 de maio, também estendida a todas as unidades de Educação Infantil que compões a RME.
2016/X	Com a versão final dos IQEIP publicada, a continuidade do processo se voltou para a elaboração do plano de ação das unidades educacionais. No segundo semestre foram realizadas as oficinas regionais com a temática "Avaliação Institucional Participativa: um processo em construção da Rede de Educação Infantil Paulistana". Esses encontros ocorreram nas 13 DREs da cidade e tinham como principal objetivo discutir a elaboração e o acompanhamento dos planos de ação que compõe o processo de AIP.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A articulação dessas ações contribuiu para a elaboração e produção da versão final do documento, no qual apresentaremos a seguir.

3.5. Estrutura do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

A metodologia da AIP, desenvolvida na cidade de São Paulo, se assemelha com a proposta federal. Contudo, está organizada em nove dimensões de qualidade que se desdobram em seus respectivos indicadores, sendo estes últimos definidos como "sinais que revelam determinados aspectos da realidade permitindo obter informações objetivas e sintéticas sobre ela" (SÃO PAULO, 2016d, p. 11). O quadro abaixo apresenta cada dimensão e dois exemplos de indicadores de qualidade.

Quadro 4 - Dimensões e Exemplos de Indicadores

Dimensões	Exemplos de Indicadores
1 – Planejamento e gestão educacional	INDICADOR 1.1 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO E CONHECIDO POR TODOS 1.1.1 O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado e é revisto constantemente com a participação das professoras e professores, crianças, equipe gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico), equipe de apoio e pais, por meio de reuniões e em diferentes momentos? (Ex.: horários

	de estudo, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e Conselho de Escola, para as Unidades da rede direta).
2 – Autoria, participação e escuta de bebês e crianças.	INDICADOR 2.1 - A ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS EM SUAS DIFERENTES FORMAS DE SE EXPRESSAR 2.1.1 As educadoras e educadores percebem o que bebês e crianças comunicam por meio das linguagens não verbais, como gestos, toques, olhares, movimentos, brincadeiras e desenhos?
3 – Multiplicidade de experiências em linguagens em contextos lúdicos para as infâncias	INDICADOR 3.1 - BEBÊS E CRIANÇAS CONSTRUINDO SUA AUTONOMIA 3.1.1 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários apoiando-as e respeitando-as nesse processo de aprendizagem?
4 – Interações	INDICADOR 4.1 - INTERAÇÃO CRIANÇA/ADULTO 4.1.1 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças encorajando-as em suas experiências, apoiando-as em suas necessidades específicas e fazendo elogios diante de suas conquistas?
5 – Relações étnico/raciais e de gênero	INDICADOR 5.1 - CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA 5.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino?
6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais.	INDICADOR 6.1 - AMBIENTES, ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS 6.1.1 Na ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional por todos os bebês e por todas as crianças estão garantidos movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam a exploração dos ambientes?
7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo.	INDICADOR 7.1 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR 7.1.1 No período de acolhida/adaptação, a Unidade Educacional procura orientar a família sobre a vulnerabilidade dos bebês e das crianças às doenças infantis decorrentes da ampliação do convívio social?

8 – Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras	INDICADOR 8.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DOCENTE 8.1.1 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE DIRETA: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?
9 – Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.	INDICADOR 9.1 - RESPEITO, ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO 9.1.1 Os familiares/responsáveis sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na Unidade Educacional levando em consideração a diversidade de configurações familiares em todos os momentos?

Fonte: SÃO PAULO, 2016

Apesar de metodologicamente organizado em diferentes dimensões para promover o aprofundamento no momento das discussões em pequenos grupos, o conjunto das temáticas do documento são "partes integrantes indissociáveis de um todo" (SÃO PAULO, 2016d, p. 10). Do ponto de vista das etapas que compõem o processo autoavaliativo, a proposta apresenta dois momentos complementares: a autoavaliação e o plano de ação. As duas datas constam no calendário oficial de todos os CEIs e EMEIs da cidade de São Paulo, aprovado pela Supervisão Escolar, homologado pela Diretoria Regional de Educação, e participam todos os profissionais da unidade, familiares e/ou responsáveis pelas crianças, comunidade e supervisores/as escolares. No que se refere a sua definição, a etapa da autoavaliação tem por objetivo mapear quais são as potencialidades e os desafios da unidade educacional por meio da AIP. Em data posterior, agenda-se a segunda etapa, com uma nova convocação aos participantes e, na ocasião, elabora-se um plano de ação com base no diagnóstico levantado. Esses momentos, em função das etapas, atividades, objetivos e participantes, estão esquematicamente organizados no documento, conforme apresentado abaixo:

Quadro 5 - Etapas, Objetivos e Grupos Envolvidos

Etapas	Atividades	Objetivos	Quem Participa
1. Autoavaliação	Organização da autoavaliação	Planejar a autoavaliação por meio da organização dos espaços, materiais e mobilização da comunidade	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização da autoavaliação
	Realização da autoavaliação	Obter um panorama dos pontos fortes e desafios da Unidade Educacional por meio da avaliação participativa	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares
2. Plano de Ação	Organização do Plano de Ação	Planejar as Ações	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do Plano de Ação
	Realização do Plano de Ação	Elaborar um Plano de Ação para a unidade Educacional com base no diagnóstico da Unidade	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares

Fonte: SÃO PAULO, 2016d, p. 16.

Cada etapa prescinde de uma fase de organização que pode ser realizada através da composição de um grupo de trabalho que, entre outras ações, deve se organizar para a etapa de autoavaliação: a realização da leitura minuciosa de todo o documento; mobilização das famílias/responsáveis e da comunidade para participar da autoavaliação com uso de cartazes, bilhetes, blog da UE, reuniões, rádio local, etc.; organização prévia dos materiais necessários para a realização da autoavaliação, como cópias das dimensões e indicadores, cartazes ou slides para apresentação da proposta à equipe e comunidade, lápis de cor, giz de cera, cartolinas, cartões coloridos para a plenária; definição dos espaços a serem utilizados no dia da autoavaliação e identificação desses locais. Para a organização do plano de ação, deve-se prever, além dos aspectos acima mencionados, a retomada das discussões realizadas no primeiro momento, pois estas serão a base para a elaboração do plano de ação.

A metodologia das cores é o modo pelo qual se avalia as dimensões e seus respectivos indicadores, ou seja, para cada pergunta realizada, é possível atribuir a cor verde, amarela e vermelha, a saber: **verde** – ações, atitudes ou situações já consolidadas na instituição, indicando, assim, que o processo de melhoria está em um bom caminho; **amarela** – atitudes

práticas ou situações que ocorrem de vez em quando e não estão consolidadas, apontando que elas merecem cuidado e atenção; **vermelha** – atitudes, situações ou ações que ainda estão ausentes nas instituição, indicando gravidade e providências imediatas.

Por meio do diálogo, o grupo composto pela equipe de professoras/es, gestoras/es e de apoio, famílias e comunidade definem qual é a cor que representa a situação da instituição em relação a cada indicador. Não obstante, é necessário destacar que o papel do coordenador e do relator em cada dimensão é fundamental, pois são eles quem organizam os trabalhos nos pequenos grupos. Os IQEIP (2016, p. 17) apresentam as seguintes atribuições:

> **Papel do coordenador:** O coordenador cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas no tempo previsto, buscando chegar, depois da discussão, a consensos sobre a situação da Unidade Educacional em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso. Além disso, ele ajudará o grupo a compreender como se dá o processo de atribuição de cores.
> **Papel do relator:** O relator será responsável por tomar nota, cuidar da elaboração do quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo, com base nesse quadro. A exposição dos relatores à plenária deverá incluir as justificativas para escolha das cores atribuídas a cada um dos indicadores e à dimensão, assim como mencionar as eventuais divergências que não obtiveram consenso naquele pequeno grupo.

No dia da autoavaliação, o documento apresenta uma sistemática de organização que inicialmente indica a recepção aos familiares por meio de diferentes estratégias que buscam o acolhimento de todo o grupo. "Um ambiente especialmente preparado para a data, com cartazes de boas-vindas, oferecendo um lanche apetitoso, revela a importância atribuída à reunião por parte da equipe da Unidade" (SÃO PAULO, 2016d, p. 19). Em seguida, é feita a apresentação da proposta, na qual se destaca o objetivo da autoavaliação e a metodologia utilizada para avaliação. Todos os participantes são divididos em nove grupos, cada um responsável pela discussão e avaliação de uma dimensão específica. Conforme apontado, o relator e o coordenador organizam o trabalho que será realizado nesse grupo menor, inclusive controlando o tempo para que todos possam se expressar e opinar. O trabalho se inicia com a leitura do texto introdutório da dimensão e, na sequência, o diálogo e o debate são abertos a partir das perguntas de cada indicador, atribuindo a cor elegida pelo grupo. Esse momento é finalizado com a organização de um quadro-síntese das discussões pelo relator, que será posteriormente apresentado na plenária final.

Na plenária final, a figura de um coordenador é importante para mediar o debate, quando cada grupo estiver expondo a síntese das discussões realizadas anteriormente. Assim, por meio da exposição oral ou dos cartões coloridos, todo o grupo validará – ou então modificará, em

alguns casos - a avaliação realizada nos grupos menores. A esse respeito, o documento aponta "mudanças nas cores dos quadros-síntese trazidas pelos grupos [que] podem ocorrer (e são bem-vindas) durante a plenária. Sugere-se evitar a simples votação para decidir entre diferentes cores" (SÃO PAULO, 2016d, p. 20). Essa afirmação assenta-se na ideia da importância do fomento ao debate e a exposição dos diferentes pontos de vista. Essa atmosfera propiciará um retrato mais fiel possível dos pontos fracos e fortes, além dos desafios enfrentados pela unidade educacional. Por fim, com a apresentação de todos os grupos, a reunião é finalizada. O quadro-síntese subsidiará os trabalhos realizados no momento de elaboração do plano de ação, que será realizado num outro dia já agendado pela unidade.

A segunda etapa da autoavaliação compreende na elaboração coletiva de um plano de ação e prescinde de um processo de organização por parte da unidade educacional, muito semelhante aos procedimentos já planejados e executados para o primeiro encontro. O documento, contudo, destaca que para essa etapa é elementar que a contribuição dos participantes que não estiveram presente no momento anterior seja valorizada e incentivada. No que diz respeito aos encaminhamentos desse dia, é importante que seja organizada novamente uma recepção com acolhida para todos e, em seguida, seja explicado o objetivo da segunda etapa, a saber, a construção de "um plano de ação para a Unidade que preveja as principais medidas necessárias para superar os desafios identificados na autoavaliação realizada" (SÃO PAULO, 2016d, p. 21).

Novamente divididos em nove grupos, com representantes de todos os segmentos da unidade educacional e em posse do quadro-síntese com os resultados da autoavaliação, cada grupo será responsável por analisar e debater as questões apontadas, identificando os indicadores que necessitam ser priorizados no plano de ação. Esta proposta indica uma possibilidade de registro desse momento, conforme modelo apresentado abaixo:

Quadro 6 - Modelo de Plano de Ação para pequenos grupos

DIMENSÃO	INDICADOR	O QUÊ?	COMO?	QUEM?	QUANDO?
		PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO

Fonte: SÃO PAULO, 2016d, p. 22.

Em seguida, após a finalização da discussão nos pequenos grupos, inicia-se, tal como a etapa da autoavaliação, a plenária final, onde cada grupo apresenta o resultado da discussão e, coletivamente, constrói o plano geral da unidade. Para esse plano, a proposta contempla um modelo de registro, conforme representado abaixo:

Quadro 7 - Modelo de Plano de Ação Geral para a Unidade

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Fonte: SÃO PAULO, 2016d, p. 22.

Na última coluna, referente aos prazos, o documento prevê que se utilize a seguinte classificação: "curto prazo - até o fim do semestre; médio prazo - ações a serem realizadas até o fim do ano; longo prazo - ações a serem realizadas no ano seguinte ou nos próximos anos" (SÃO PAULO, 2016d, p. 22.). Ademais, é importante destacar que essa metodologia entende que há demandas que são externas as unidades educacionais, ou seja, uma responsabilização partilhada pela qualidade da Educação Infantil. Para garantir essa concepção, indica-se a construção de um quadro de demandas de modo a apontar responsabilidades de outros setores da administração municipal e/ou pelas entidades mantenedoras[23], conforme pode ser verificado no modelo abaixo:

[23] Entidades mantenedoras referem-se à modalidade de atendimento dos CEIS via convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo.

Quadro 8 - Providências para outros setores da administração municipal

ÓRGÃO	INDICADOR
Entidade Mantenedora	
DRE	
DOT - EI (SME)	
Outros Setores (SME)	
Outros (Conselhos Tutelares, Parceria Saúde, etc.)	

Fonte: SÃO PAULO, 2016d, p. 22.

Convém sublinhar que essa modalidade de avaliação da qualidade compreende que "tão importante quanto avaliar a qualidade da instituição é o processo de acompanhamento de resultados, identificando também eventuais limites e dificuldades encontradas na implementação do plano de ação" (SÃO PAULO, 2016d, p. 23.). Para a qualificação desse acompanhamento, indica-se como possibilidade a constituição de uma comissão responsável, composta por representantes de diferentes segmentos da unidade.

Nesse sentido:

> [...] compreendendo seus pontos fortes e fracos a instituição de Educação Infantil pode assim intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo (SÃO PAULO, 2016d, p. 23.).

Por fim, como já mencionado, a construção e implementação dessa política pública foi acompanhada por assessorias contratadas pela SME e MEC. O processo culminou na publicação de relatórios que evidenciam as potencialidades, os limites e aspectos fundamentais para a consolidação e qualificação dessa modalidade de avaliação.

No presente trabalho, veremos como as questões levantadas até aqui ocorrem no Centro de Educação Infantil Paulo Freire[24], cujo contexto local será brevemente apresentado a seguir.

[24] A escolha desse nome para fins da pesquisa se deu, fundamentalmente, a partir de duas premissas: a primeira pela importância desse educador para a defesa de uma educação democrática, dialógica e transformadora; e a segunda diz respeito à declaração conferida ao educador, ainda em 2018, como "Patrono da Educação Paulistana", cuja origem advém do projeto de Lei nº 16.947/18, assinado pelos vereadores Toninho Vespoli (PSOL) e Antônio Donato (PT). O projeto de Lei foi publicado no dia 29 de junho de 2018, no Diário Oficial do Município de São Paulo.

4. O CONTEXTO INVESTIGADO: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULO FREIRE

Esta pesquisa se desenvolveu em um Centro de Educação Infantil Direto da cidade de São Paulo, inaugurado em 1990, o qual está localizado no bairro Vila Clementino, no distrito da Vila Mariana, em São Paulo[25], e atualmente atende crianças de zero a três anos, em período integral das 8h às 17h. Por intermédio das reivindicações de funcionários de um hospital universitário situado no entorno da instituição, o atendimento se restringiria, a princípio, aos filhos dos funcionários. Porém, desde o período de obras, ainda no governo Jânio Quadros, ficou estabelecido que esse espaço educativo seria aberto para toda a população, em virtude do movimento de luta por creches e pelo investimento público do município para a sua construção.

Geograficamente, o Centro de Educação Infantil Paulo Freire está em um bairro de classe média da capital paulista, próximo às linhas de metrô e ônibus, além de contar com serviços de infraestrutura urbana como bares, comércios, áreas de lazer e um importante centro hospitalar que, inclusive, segundo o Projeto Político Pedagógico (2018), efetiva parcerias com a unidade, especificamente com as áreas da medicina pediátrica e fonoaudiologia. Convém sublinhar ainda que no tocante às particularidades de crianças bem pequenas - os bebês - o bairro possui mais um Centro de Educação Infantil Direto que atende essa faixa etária. As demais instituições públicas são conveniadas e voltadas, em sua maioria, às crianças com idade superior a um ano.

O horário de atendimento às crianças ocorre em um período de 10 horas diárias, das 8h da manhã às 18h da tarde. No entanto, o horário de funcionamento da unidade como um todo acontece das 7h da manhã às 18h da tarde. A carga horária do corpo docente é dividida em dois turnos diários: manhã - das 7h às 13h; tarde - das 12h às 18h. O horário de formação coletiva denominado Projeto Especial de Ação[26] (PEA) se concentra em três dias da semana, com duração de uma hora, ou seja, uma hora antes do início de cada turno de trabalho.

Em relação às áreas culturais para crianças e de formação para adultos (as), foi percebida pouca interlocução da instituição com esses espaços durante o ano de 2017. Nesse sentido, logo

[25] Este Centro de Educação Infantil pertence à Diretoria Regional do Ipiranga.

[26] Segundo o Art. 1º da Portaria 901, de 24 de Janeiro de 2014, os Projetos Especiais de Ação – PEAs - são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo" e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação.

foi efetuado um levantamento para que no ano de 2018 esse diálogo pudesse ser efetivado. No levantamento realizado, destaca-se a presença de: bibliotecas, bosque municipal de leitura, museus, cinemateca, oficina de artes, teatros, unidades educativas, universidades, entre outros. Dessa forma, foi possível observar que o bairro dispõe de múltiplas possibilidades culturais, de lazer e de formação profissional.

Uma questão importante que marca a identidade dessa unidade refere-se ao reconhecimento obtido pelo Ministério da Educação, no ano de 2015, como "Exemplo de Inovação e Criatividade na Educação Básica". Essa iniciativa pautou-se pelo interesse do MEC em identificar e reconhecer ações inovadoras e suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para isso, 682 organizações se inscreveram e foi realizada uma avaliação criteriosa, seguida pelo reconhecimento de 178 instituições que integram a educação básica no país.

4.1. Características gerais

Os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade indicam que 99% dos profissionais (docentes) que atuam na unidade possuem curso de graduação completo. Desse total, 30% possuem pós-graduação (especialização) e 15% possuem mestrado. No que tange à equipe de apoio (profissionais não docentes), 40% cursam ou já possuem nível superior.

Durante o processo de pesquisa, ficou evidenciado que a instituição possui uma quantidade de professoras com um período de permanência na unidade superior a cinco anos. No ano de 2017 houve uma modificação de perfil devido ao número de professoras que se aposentaram. Em 2018, do total de 21 professoras, sete são recém-chegadas do processo de remoção. Segundo o PPP, a motivação dessas professoras para serem realocadas para o CEI Paulo Freire se deu pela possibilidade de "integrar e contribuir com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade", à medida que elas encontraram afinidades de concepção com o mesmo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 27).

Sobre a equipe gestora, compreendendo os cargos de diretor escolar, assistente de direção e coordenador pedagógico, verificou-se uma rotatividade nos últimos dois anos em virtude das aposentadorias da diretora, que atuou nessa unidade por um período de 26 anos, e da coordenadora pedagógica, que permaneceu durante seis anos. Após a aposentadoria da diretora citada, esse cargo foi ocupado por uma diretora efetiva, mas ela se encontra designada em outra função na Secretaria Municipal de Educação. Segundo a legislação municipal vigente, um mesmo cargo não pode ser ocupado por dois profissionais efetivos, logo essa vaga precisa ser preenchida por um (a) profissional escolhido (a) pelo Conselho de Escola da unidade. Entre

2016 e maio de 2018, uma coordenadora pedagógica efetiva da rede se designou diretora, porém, em virtude da sua gravidez, uma nova eleição foi realizada e uma professora da unidade foi eleita diretora a partir de julho de 2018.

A função de assistente de direção na rede municipal paulistana é de escolha do diretor. Entretanto, a cada mudança de direção uma nova assistente pode ou não ser escolhida. Depois da aposentadoria da sua antecessora, a coordenação pedagógica ficou disponível e uma professora da unidade assumiu essa função até o período de remoção onde a vaga foi escolhida por um profissional efetivo do cargo. No ano de 2018, um profissional efetivo assumiu a coordenação pedagógica, no entanto, também se encontra próximo de se aposentar e uma nova eleição deverá acontecer até que um novo profissional efetivo assuma novamente o cargo.

Esse panorama expressa as nuances da rede paulistana. Como a unidade em questão se situa em um bairro bem localizado em relação à Diretoria Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação, para que um (a) profissional consiga se remover para esta região, é necessário ter muito tempo no cargo, haja vista que esse é o principal critério utilizado no processo anual de remoção. Sendo assim, ao ter a possibilidade de atuar nessa região, a maioria dos (as) profissionais já se encontram em fins de carreira, gerando um movimento cíclico de movimentação de pessoal. O quadro a seguir apresenta a composição atual dos funcionários do CEI, segundo o cargo que ocupam.

Tabela 2 - Dados dos Funcionários em 2018

Cargo/função	Número de servidores/as
Diretor	01
Assistente de diretor	01
Coordenador Pedagógico	01
Professores	21
Professoras readaptadas	09
Inspetor de aluno	01
Agente de apoio	02
Agente escolar	01
Auxiliar Técnico de Educação	05
Vigia	01
Cozinha	03
Limpeza	03
Total	51

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2018.

4.2. Trajetórias, marcas e características dos diferentes participantes

Aprofundar-se num contexto de um Centro de Educação Infantil para compreender quais as concepções de qualidade produzidas em meio ao processo de Autoavaliação Institucional Participativa foi algo bastante desafiador, pois como explicitado anteriormente, a abordagem qualitativa de pesquisa está imersa num contexto relacional entre sujeito e objeto, e sua construção ocorre eminentemente por meio da interação social. Tal abordagem é invariavelmente atravessada por dilemas éticos inerentes à pesquisa etnográfica, dada a importância de se estabelecer relações respeitosas junto aos participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo, evidencia-se a importância para que o pesquisador venha a aguçar os seus sentidos, de modo a identificar, nos pequenos detalhes da realidade encontrada em campo, informações preciosas que ajudem a responder os questionamentos da pesquisa.

Logo, a imersão no cotidiano do Centro de Educação Infantil Paulo Freire suscitou o questionamento e inquietação a respeito de quem são os sujeitos que dão vida àquele espaço. Dentre as estratégias que contribuíram para tal investigação destacam-se a interação do pesquisador com o grupo durante a pesquisa e o momento reservado para as entrevistas individuais. Desse modo, apresentamos não somente as características que marcam a instituição pesquisada, mas também quem são os profissionais que atuam no grupo, bem como suas trajetórias de vida e motivações para atuação no contexto local. Entendemos, enfim, que essas informações são fundamentais para a compreensão da concepção de qualidade construída e a centralidade da AIP nesse processo.

Devido à natureza ética da pesquisa, os nomes dos participantes serão mantidos de forma anônima, com a utilização das seguintes siglas: PD para os profissionais docentes; PG para os profissionais da gestão escolar; PA para os profissionais de apoio à educação. À frente da sigla será agregado um número correspondente, por exemplo: PD1, PG1, PA1.

Os familiares das crianças foram ouvidos em diferentes momentos do trabalho de campo, a saber: 1) interação do pesquisador em meio ao cotidiano da unidade; festividades e confraternizações; e aplicação dos IQEIP. Os dados obtidos foram registrados no caderno de campo.

A entrevista semiestruturada foi aplicada, também, com dez profissionais que atuam ou já atuaram na unidade educacional. A esse respeito, é possível dizer que não se trata de "amostras" (GUERRA, 2006), pois a pesquisa não busca representatividade estatística, mas representatividade social.

> A questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente "representativos", mas sim uma pequena dimensão de sujeitos "socialmente significativos" reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do gênero humano (GUERRA, 2006, p. 20).

O quadro abaixo apresenta informações a respeito dos profissionais da unidade que responderam à entrevista semiestruturada:

Quadro 9 - Informações dos Profissionais da Unidade

Participante/Cargo-Função	Tempo de atuação na U.E.	Tempo de atuação na S.M.E.	Tempo de atuação na E.I.
PD1	14 anos	16 anos	16 anos
PD2	3 anos	7 anos	5 anos
PD3	6 anos	15 anos	22 anos
PD4	8 anos	11 anos	11 anos
PD5	3 anos	12 anos	19 anos
PA1	4 anos	4 anos	4 anos
PA2	7 anos	10 anos	10 anos
PG1	2 anos	17 anos	3 anos
PG2	5 anos	12 anos	12 anos
PG3	6 anos	36 anos	30 anos

Fonte: elaborado pelo autor

As entrevistas foram realizadas individualmente, com uma parcela dos participantes da pesquisa, ou seja, um total de 10 profissionais de diferentes segmentos. O roteiro iniciava com a apresentação do TCLE, constando em seguida um formulário que solicitava o tempo de atuação na educação infantil, na SME e no CEI Paulo Freire. Um olhar mais apurado para esses dados revela que 10% dos entrevistados possuem apenas 4 anos de efetivo exercício na PMSP, ao passo que entre os demais participantes da pesquisa esse tempo de atuação oscila entre 7 e 36 anos.

Por outro lado, ao analisarmos o tempo de atuação neste CEI temos uma variação - contabilizando o total de respondentes - entre 2 e 14 anos. Esses dados quantitativos referem-se ao universo dos respondentes da entrevista, contudo, a imersão no campo permite ampliar esse quadro sob a perspectiva das relações estabelecidas com outros integrantes do grupo, ao que se complementa as informações colhidas a partir de uma base empírica. A esse respeito destaca-se:

> Tivemos algumas aposentadorias nos últimos dois anos e isso vem alterando o quadro de professoras do CEI, principalmente no período da tarde (PD - Caderno de Campo, 2018).
>
> A remoção para este CEI não é fácil, É preciso ter alguns anos de rede para ter a pontuação necessária (PD - Caderno de Campo, 2018).
>
> Gostamos muito das professoras deste CEI, o grupo é muito potente e atuam juntas há alguns anos (Mãe de aluno, Caderno de Campo, 2018).

Os relatos de duas professoras e de uma mãe de criança indicam, em acréscimo ao verificado no campo de pesquisa, que uma característica dessa instituição é a permanência de funcionários no grupo por muitos anos. Sob outro prisma, o PPP do ano de 2018 aponta que sete novas professoras se removeram para a unidade devido à uma identificação com os princípios compartilhados pelo grupo. É importante frisar, por outro lado, que a remoção de outra parte dos profissionais diz respeito às professoras que se aposentaram.

Tal fato é revelador e instiga a problematizar algumas questões. Em primeiro lugar, a dificuldade apresentada para a remoção neste CEI se explica, inicialmente, pela sua localização - conforme retratado anteriormente – em um bairro de classe média da capital paulista, muito próximo ao metrô e outros equipamentos públicos, como hospitais, museus, bibliotecas, entre outros, fazendo dessa unidade um objeto de interesse de muitas professoras em processo de remoção. Num plano mais geral, tal constatação não se aplica de forma isolada nesse contexto, pois ao analisarmos de forma mais atenta o processo de remoção dos profissionais da educação da cidade de São Paulo, é possível verificar que as DRES que estão mais próximas ao centro da cidade tendem a ter menos vagas disponíveis. Por outro lado, as unidades que se localizam nas extremidades da cidade possuem mais vagas e uma menor procura, revelando que o profissional que possui menor tempo de efetivo exercício na RMESP inicia sua carreira nas periferias da cidade, e ao passar de alguns anos, conforme sua pontuação no cargo aumenta, abre-se uma possibilidade de acesso a regiões mais valorizadas.

Essa realidade da rede paulistana penaliza duplamente as instituições situadas nas periferias. Ao mesmo tempo em que tais regiões sofrem mais diretamente com as mazelas da

desigualdade social e falta de acesso aos direitos básicos - como educação, saúde e cultura - as unidades educacionais localizadas nestes territórios são afetadas pela alta rotatividade de profissionais, o que dificulta não somente a construção de um projeto coletivo de educação, mas também a concretização de uma relação de pertencimento e compromisso desses profissionais com o espaço social em que atuam. Tal panorama contrasta com a constatação da mãe apresentada acima, quando afirma a potência do grupo de professoras do Centro de Educação Infantil Paulo Freire - uma característica conquistada mediante, entre outros fatores, os muitos anos de atuação na unidade, ao que se apresenta de fundamental importância junto ao campo da avaliação, especificamente, para à AIP.

É sabido, além disso, que o envolvimento dos diferentes participantes que compõe a comunidade escolar se constitui como ponto chave para uma proposta de avaliação focada na realização de uma análise integrada e conectada a uma certa realidade (LUDKE, 2009; FREITAS, 2005). Logo, a identificação e pertencimento dos profissionais com aquele contexto parece-nos fundamental, além de atribuir ao CEI Paulo Freire uma característica chave para o processo de discussão sobre qualidade, orientado pelos IQEIP, aspecto esse que será discutido na continuidade desta tese.

Outro ponto importante que marca o contexto pesquisado foi a permanência da diretora por 26 anos, aposentando-se no ano de 2016. Vale destacar, também, a Coordenadora Pedagógica, que atuou nesta unidade entre os anos de 2012 a 2017, aposentando-se em seguida. Nas entrevistas individuais, foi possível constatar o importante papel dessa dupla gestora para a condução e construção da proposta pedagógica e dos princípios que a orientam, bem como na implementação dos IQEIP.

> Um espaço em que estavam duas pessoas aqui que eram conhecidas na rede também. Essas pessoas, pelo conhecimento, pela propriedade que elas tinham na fala, de conhecimento da Educação, de conhecimento de concepção de infância, me chamaram muita atenção e eu acreditava que seria um espaço para eu me formar também. Não bastava a minha formação, mas me formar em Pedagogia que eu também tive que fazer isso; e, também, a formação aqui dentro, que foi essencial. Isso a gente não pode negar. Tem um caminho, um percurso criado que foi um caminho realmente de potencializar a questão da infância, da criança (PD4 – 08 de maio/2019).
>
> Eu chego aqui em 2015, e aí foi muito interessante, né? A forma como foi preparado aqui os indicadores, a coordenadora organizou antes e o empenho com as famílias. (PG2 – 25 de Julho/2019).
>
> As antigas gestoras dessa unidade são fenomenais, a atuação dela junto ao grupo fez com que esta unidade fosse reconhecida pelo trabalho de qualidade desenvolvido junto às crianças e com esta comunidade (Mãe de aluno, Caderno de Campo, 2018).

Ratificando as características do CEI Paulo Freire e do trabalho construído ao longo de

muitos anos, as entrevistas mostram, também, o quanto o trabalho da então diretora, e da coordenadora pedagógica, é reconhecido pelo grupo, bem como por parte das famílias que tinham seus filhos matriculados nesse momento. Quanto às interações estabelecidas com as famílias, muitas se deram em meio à aplicação do IQEIP, contudo tive a oportunidade de acompanhar uma festa junina em que estavam presentes algumas famílias que não tinham mais seus filhos matriculados, mas que pela tradição sempre compareciam nessas datas. Exatamente desse contato e diálogo uma das mães, como citado acima, retoma a importante atuação dessas profissionais.

No momento em que iniciei a pesquisa de campo no ano de 2018 a diretora efetiva da unidade estava sendo substituída por uma diretora designada, pois exercia outra função em uma diretoria regional de educação. Esse processo de designação ocorre por meio da escolha pelo Conselho de Escola do CEI, com a presença de representantes de professoras, equipe de apoio, equipe gestora e das famílias. Em relação à coordenação pedagógica, nesse mesmo ano um coordenador efetivo se remove, e foi com este profissional que tive a oportunidade de dialogar durante a pesquisa. Como retratado acima, assim como para o cargo de professora, os profissionais da gestão também devem acumular um tempo significativo de rede para se remover para outra unidade.

Este coordenador recém removido relatou que a opção por esse CEI se deu em função de ser próximo à sua residência, contudo, já estava no final de carreira, e se aposentou no início do ano seguinte. Com a sua saída, foi necessário realizar, novamente, outra eleição para a escolha de uma nova coordenação pedagógica, quando uma professora da mesma instituição foi eleita para tal função, até que no próximo processo de remoção um novo profissional efetivo assumisse o cargo. Em 2020 uma nova coordenadora pedagógica se remove para o CEI, e novamente se afasta para ocupar uma função na SME. Com a sua saída, a mesma professora que estava designada no ano anterior é reconduzida pelo conselho ao cargo.

Na RMESP, a função de Assistente de Direção, que em outras redes é mais conhecido como vice-diretor, não se constitui como cargo. Logo, cada diretor tem autonomia para escolher o seu assistente, que necessita ser um professor efetivo na rede, possuir habilitação específica e ter no mínimo três anos de efetivo exercício atrelado a essa organização. É muito comum, ainda, que cada novo diretor removido ou designado seja acompanhado pela alteração do Assistente de Direção. Assim, as sucessivas trocas de direção ocorridas neste CEI foram acompanhadas por alterações do profissional que atuava como Assistente de Direção.

Temos ainda, no quadro de profissionais que atuam nas unidades educacionais, os cargos que compõe a equipe de apoio, como por exemplo: os Auxiliares Técnicos de Educação,

Agente Escolar, Agente de Apoio, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e Inspetor de Alunos. Com exceção do Auxiliar Técnico de Educação, todos os outros cargos citados estão em vacância, ou seja, não há realização de novos concursos. Em relação as suas atribuições, esses diferentes atores, em linhas gerais, contribuem para todas as ações de apoio à educação e executam atividades similares ao cargo de ATE[27].

Neste panorama, consideramos fundamental apresentar trajetórias profissionais desse grupo, visando a sua articulação com as concepções de qualidade que estão em jogo nessa realidade, bem como as motivações que implicaram e foram decisivas para a remoção dessas profissionais para o CEI em questão. Podemos identificar que a decisão para atuação em uma unidade educacional implica numa escolha que envolve uma combinação de fatores, como por exemplo, a proximidade com a sua residência, as representações de qualidade que cada instituição carrega, a atuação da equipe gestora, o fácil acesso de transporte público, entre outros.

Contudo, no contexto das entrevistas, em face dos questionamentos a respeito da trajetória pessoal na educação e como foi a escolha por esta unidade educativa, se percebeu entre os entrevistados - apesar da multiplicidade de motivações - elementos comuns que dizem respeito à representação de qualidade do CEI e ao conhecimento dos profissionais que ali atuam.

> Essa Unidade, foi pela fama que ela tem. O marketing, né? Que a gente pode falar assim, que ela tem um marketing muito forte no sentido de que ela é uma escola muito potente, né? [...] Tem um caminho, um percurso criado que foi um caminho realmente de potencializar a questão da infância, da criança (PD4 – 08 de maio/2019).

> Este CEI na época era bem famoso, sempre foi muito famoso na rede e eu resolvi vir pra cá. Queria saber o que se trabalhava aqui, que tipo de experiência educativa que tinha nessa Escola. Em 2014, se não me engano, eu consegui me remover para cá. Ah, eu ouvia falar que o trabalho era muito bom, era diferenciado, não era questão da região que era bem localizada, se dizia que tinha uma experiência pedagógica excelente aqui, eu queria muito saber o que se fazia aqui, né? Uma experiência enorme pra gente numa escola de excelência (PD3 – 16 de maio/2019).

> Eles falam que aqui é o CEI modelo, que aqui é um trabalho diferenciado porque as professoras trabalham com turmas mistas, né? Não é a mesma faixa etária, elas mesclam as crianças até para ter um convívio de diferentes faixas etárias e a gente até percebe aqui no conviver com as crianças que uma ajuda a outra, o menor precisa um pouquinho do grande, o grande fala "aí, cuidado com o bebê"; isso facilita também o espaço que as professoras têm, o trabalho pedagógico que elas fazem aqui (PA2 – 16 de Maio/2019).

> Tinha uma amiga minha aqui nesse CEI, e eu conhecia a Diretora. Tem um nome do

[27] Segundo o DECRETO Nº 54.453, de 10 de Outubro de 2013, o Auxiliar Técnico de Educação pode atuar em duas áreas: Inspeção Escolar ou Serviços de Secretaria. Cabe ao Diretor de Escola atribuir atividades, conforme as necessidades da Unidade Educacional e habilidades do servidor.

> trabalho que é feito, de como que ela fazia e tal. E a minha amiga me falou: "nossa venha para cá, tem a tua cara". Ela me falou muito bem daqui e eu ia mudar porque eu estava fazendo toda a preparação para a PUC. [...] Estava mais perto para eu estudar, para eu conciliar e pela proposta também que era realizada aqui né (PG2 – 25 de Julho/2019).
>
> Quando eu fui fazer a escolha, tinha uma vaga para este CEI, e aí eu queria porque era mais perto ainda e eu já conhecia a história do CEI Paulo Freire, então eu tinha muito interesse em trabalhar aqui desde 2007 (PD5 – 25 de Julho/2019).
>
> Nada, não tinha nenhuma referência. Quando minhas duas colegas do Jabaquara souberam que eu viria para cá, que tinha saído a minha remoção para cá: "Nossa que legal que você está no CEI Paulo Freire, é uma escola bem-conceituada, modelo". Eu falei: "Nossa, eu nunca ouvi falar e estou perto da minha casa". Também não tinha muito contato com a educação infantil, eram meus primeiros anos, né? Eu falei: "Nossa, que bom então eu vou conhecer". E aí, como eu vim parar aqui foi dessa forma, meio que assim, sem pensar (PD2 – 22 de Maio/2019)
>
> Eu conhecia o trabalho que é desenvolvido aqui, e achava muito bacana e aí nessa remoção eu consegui, porque foi por ofício né, então a gente era uma das primeiras a escolher, e aí eu cheguei em 2016 aqui no Suzana. Cheguei morrendo de medo, falei "Ah, meu Deus, vai dar tudo errado, eu tenho faculdade e tenho que fazer tudo isso", aí cheguei lá, eu liguei aqui na escola, na verdade eu liguei em várias escolas, eu não fui muito bem recebida no telefone pelas outras escolas, eu fiquei "Ai, nossa", e aqui o... Acho que foi o Wagner, ele me atendeu, ele foi super receptivo, e falou "Ai, venha aqui, venha conhecer a escola e tal", chegou no dia pra escolha, aí eu escolhi lá, eu não sabia o qual... A trajetória da escola, não sabia de nada, só sabia o endereço e chegava lá, como chegar lá... E, aí eu fui descobrindo qual era a minha atribuição. (PD5 – 25 de Julho/2019).

O conjunto dos dados organizados acima apresentam uma gama de motivações que orientaram o processo de escolha por essa unidade educacional. Encontramos, como já destacado anteriormente, menções que se relacionam a logística da própria vida, como a proximidade da residência ou da universidade que pretendia-se estudar. Contudo, há uma recorrência de mensagens que, de um lado, ratifica o papel assumido pela dupla gestora e a sua importância para a condução da proposta do CEI; e de outro, uma representação de qualidade ou princípios da proposta que vão ao encontro das concepções dessas profissionais no que diz respeito à tradução de uma educação infantil de qualidade, como citado, por exemplo, pela PD4 e pela PD5.

Os aspectos citados e que motivaram a escolha por essa unidade, mesmo que ainda no campo da representação - pois o processo de remoção não havia sido consolidado - já atribuíam à essas profissionais elementos de segurança para que encontrassem, no futuro local de trabalho, um espaço de atuação que dialogasse com as suas próprias concepções. Este é um fator fundamental, pois estamos tratando da maior rede municipal de educação da América Latina, 3087 unidades educacionais de educação infantil, o que sinaliza que cada instituição possui suas especificidades e conta com um caminho diferente entre o apregoado enquanto princípios da rede e o vivido cotidianamente com bebês e crianças, percurso esse que sofre uma série de

mediações das mais variadas ordens (ABUCHAIM, 2012).

Sob outra perspectiva, há uma excepcionalidade quando tratamos do Coordenador Pedagógico que chegou no CEI no ano de 2018. Como já mencionado, este profissional já estava no final da carreira, e sua principal motivação para esta mudança foi a proximidade à sua residência. Na interação com este profissional[28], principalmente, nos momentos que antecederam a entrada em campo, foi possível identificar certa estranheza quanto as especificidades da proposta pedagógica do CEI Paulo Freire, bem como da sua organização.

> Se mostrou surpreso, por exemplo, com a flexibilidade de horários na entrada e saída das crianças, o que acontece de acordo com a necessidade das famílias. Este acredita que é importante que se fixe um horário para entrada e retirada para todas as famílias igualmente. Porém, acredita que mudanças não são realizadas de modo imperativo e seria necessário o apoio a gestão da unidade, direção e assistente para que essa prática pudesse ser alterada. Relata também com muita surpresa o quanto as famílias são participativas, não apenas nos momentos de reunião de conselho e APM, mas no cotidiano do trabalho com as crianças (Caderno de Campo, Março – 2018).

Este registro, de certo modo, ratifica o quão heterogêneas são as diferentes instituições de educação infantil da RMESP. Considerando que este profissional tem mais de duas décadas de atuação, ainda lhe causa espanto, por exemplo, a participação das famílias no Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres. Até porque, como destacado por Monção (2021), a participação dos diferentes segmentos neste colegiado - especialmente, as famílias das crianças - ainda se constitui como um desafio. Por outro lado, foi possível perceber, através de expressões e gestos, o quanto o Coordenador Pedagógico se incomodava com a flexibilidade dos horários de entrada e saída das crianças, afirmação que encontra apoio quando destacava a intenção de alterar essa prática.

Temos ainda os profissionais terceirizados, respectivamente, das atividades de limpeza e cozinha. Num plano mais geral, podemos sinalizar que estes profissionais, devido à natureza da sua contratação, possuem uma relação mais distante e de pouco pertencimento com o seu local de trabalho. Essa relação não é homogênea, sendo possível perceber nuances mais bem detalhadas na continuidade desta tese. No ano de 2018, esta unidade contava com 3 profissionais da cozinha e 3 profissionais para a limpeza. No curso da pesquisa, foi bastante difícil estabelecer relações que pudessem reverberar em um convite para a entrevista, logo utilizei como estratégia a observação e coleta de dados com outros profissionais, de tal forma a contribuir para a discussão da proposta da tese.

[28] Os registros dos diálogos e interações com o referido coordenador pedagógico se deu nos momentos que estava no campo de pesquisa e registrados no caderno de campo. Apesar de inúmeras tentativas, não consegui agendar uma entrevista com este profissional. Foi possível identificar uma recusa, que quando detectada foi respeitada pelo pesquisador.

As trajetórias dos diferentes profissionais que atuam no CEI Paulo Freire permitem-nos afirmar que, com exceção do coordenador pedagógico - que apresentou apenas uma motivação para a escolha dessa unidade - os outros profissionais docentes e de apoio apresentaram motivações diversas que se somavam aos princípios que organizam o trabalho pedagógico desta instituição. Vale destacar, também, o conhecimento prévio a respeito da dupla gestora que atuou na unidade por muito tempo. A excepcionalidade do coordenador pedagógico admite-nos inferir que, a depender do cargo ocupado, o profissional irá se preocupar distintamente com a realidade e características do espaço em que se vai atuar. Ou seja, para as professoras e equipe de apoio, buscar informações sobre o seu futuro espaço de atuação constitui-se como um ponto fundante, pois essa escolha vai lhe conferir uma maior satisfação profissional, enquanto para os cargos da classe dos gestores educacionais, a importância atribuída a essas características não se sobrepõe a outras, como a proximidade do local de trabalho com a sua residência.

Os dados coletados também mencionam conceitos, princípios e características da organização do trabalho pedagógico desta unidade, conferindo-os como marcas da qualidade que essa realidade carrega. “CEI modelo”, “fama” e “marketing”, num primeiro momento, podem ser consideradas expressões esvaziadas, no entanto, essas representações têm uma influência direta na maneira como a instituição compreende as concepções de infância, criança e educação infantil. Em capítulo específico discutiremos com mais profundidade como esses diferentes adjetivos se relacionam ao conceito de qualidade.

Esta sessão teve por objetivo apresentar os caminhos pelos quais se deu a constituição do CEI Paulo Freire, além de expor as características, motivações e trajetórias profissionais que marcam o coletivo, destacando-se a equipe docente, quadro de apoio e equipe gestora. Esses pontos são fulcrais, pois se relacionam diretamente com as concepções de qualidade (re) construídas, cujo princípio corresponde à implementação dos IQEIP no ano de 2013.

4.3. Perfil das famílias

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, as famílias que compartilham a educação e o cuidado das crianças são naturais de São Paulo e dos demais Estados brasileiros, especificamente do nordeste do país, e possuem um ou dois (as) filhos (as) nascidos (as) na cidade de São Paulo. No tocante às famílias migrantes, a unidade conta com uma mãe de origem cubana e duas famílias de origem francesa.

No que diz respeito às atividades compartilhadas entre os membros das famílias e as crianças, verifica-se uma multiplicidade de práticas ou ausência delas, como ler com as

crianças, cantar, brincar, passear no parque, ir ao cinema, teatro, museus, entre outras. Quando acontecem atividades desse tipo, a responsabilidade fica quase que exclusivamente para as mães. Ainda segundo a análise contida no Projeto Político Pedagógico, pais e mães das crianças que frequentam a instituição trabalham no setor de serviços, além de universidades, escolas, hospitais, bancos e consultórios particulares.

Uma questão importante expressa no documento norteador das ações da escola reside no fato que a procura por essa instituição específica não se restringe às famílias que moram na região, mas também ocorre com famílias que somente trabalham no bairro. Ou seja, a instituição está inserida em um local intermediário entre as casas das famílias e seus respectivos trabalhos. No processo de locomoção também foi verificado pela unidade que além de carro, ônibus e metrô, muitos responsáveis utilizam meios de transporte alternativos como as bicicletas. As famílias que utilizam o transporte escolar privado são aquelas que moram nos bairros próximos à unidade educativa.

Por fim, a instituição tem constatado a existência de uma preferência das famílias por essa unidade, haja vista o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido por esse Centro de Educação Infantil Direto e por sua proposta pedagógica, considerada de qualidade. Nesse sentido, mesmo com possibilidades de arcar com os custos de uma escola particular, muitas famílias têm optado em matricular seus filhos no CEI, mas tendo a certeza que o trabalho desenvolvido é altamente qualificado. Como pesquisador, também pude notar essa representação, pois no meu contato com as famílias, principalmente no dia da festa cultural, acompanhei alguns diálogos de mães e pais que apresentavam suas preocupações sobre a unidade que as crianças de 3 anos e 11 meses frequentariam no próximo ano.

4.4. Parceria com as famílias

A pesquisa de campo realizada durante o ano de 2018 evidenciou uma relação colaborativa entre a instituição e as famílias das crianças, aspecto esse que será mais bem discutido no percurso desta tese. No entanto, foi possível perceber um alinhamento entre o observado e as concepções expressas no Projeto Político Pedagógico, que considera a parceria entre família e unidade educacional um dos critérios para a garantia de uma escola da infância de qualidade. Desse modo, podemos destacar que

> O objetivo do CEI é desenvolver a capacidade dos pais e filhos de serem participantes competentes, parceiros iguais e ativos no desenvolvimento e na avaliação do trabalho

> que vem sendo desenvolvido com seu (sua) filho (a) nesta instituição educativa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 44)

Essa concepção expressa a importância das famílias e suas histórias de vida no processo de desenvolvimento das crianças e nas práticas de avaliação da qualidade. Segundo o mesmo documento, esse diálogo é fomentado de diferentes formas: na entrevista inicial de matrícula; no momento de adaptação das crianças; nos períodos de entrada e saída; nas reuniões de pais e educadores; e, principalmente, nos períodos de avaliação institucional organizado pelo documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. A comunicação com as famílias também acontece em outros canais/meios, a exemplo da agenda, mostras culturais, e outros pensados e planejados no decorrer do ano letivo.

O conselho de escola, nas suas reuniões mensais, deliberou diferentes ações que intensificam e dão sentido a essa parceria, como: o "Projeto Música" realizado durante o ano de 2017, no qual o pai de uma criança compôs e compartilhou com as crianças mensalmente um amplo repertório de músicas brasileiras; os piqueniques com as crianças e suas famílias; e o mutirão, realizado também em 2017, que promoveu melhorias e manutenções nos espaços e mobiliários da unidade.

4.5. Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres

As instâncias deliberativas da rede municipal paulistana, notadamente o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM), são regulamentadas, respectivamente, pelas portarias SME 2.565/2008 e SME nº 8.707, de 20/12/16. A primeira busca assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, e com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar oportuniza a participação desse grupo nas tomadas de decisões, no estabelecimento de metas e soluções para os problemas provenientes do cotidiano escolar, destacando o disposto no artigo 15 da Lei Federal nº 9.394/96.

A segunda reorganiza diferentes normas que regem a Associação de Pais e Mestres das unidades educacionais públicas paulistanas e no seu artigo 1º é definida como

> A Associação de Pais e Mestres, pessoa jurídica de direito privado, constituída por tempo de duração indeterminado, também designada A.P.M., sem fins lucrativos, tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, no atendimento ao educando e na integração Unidade Educacional-Comunidade (SÃO PAULO, 2016a, s/p).

Entre as diferentes competências da APM destaca-se a gestão financeira da unidade educacional, garantindo a adequada aplicação dos recursos financeiros e publicização dos balancetes. Na rede paulistana, a gestão da APM tem duração de dois anos, ao passo que o Conselho de Escola dura um ano. Após o encerramento desse período, realiza-se um novo processo de composição e eleição dessas instâncias. As reuniões se organizam mensalmente para o Conselho de Escola e bimestralmente para a APM, com exceção das reuniões extraordinárias que podem acontecer a qualquer período com 48 horas de antecedência.

No que diz respeito ao Conselho de Escola, a unidade "conta com um grupo forte e envolvido e que apoia sempre a mobilização e envolvimento de novos pais e familiares" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 45). São objetivos para o ano de 2018:

> [...] ampliar e fortalecer ainda mais esta participação, mobilizando a presença dos pais/familiares que não estão como membros para que também acompanhem a reunião; conhecer e se apropriar do PPP da Unidade e seus diferenciais e promover espaços de formação para o grupo do Conselho para seguir apoiando sua atuação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 45).

Sobre a Associação de Pais e Mestres, objetiva-se a continuidade da divulgação dos investimentos e sua utilização, inclusive dos recursos provenientes da colaboração das famílias. Entre as estratégias utilizadas para esse fim, são enviados bilhetes mensais para as famílias com a prestação de contas, e a partir da iniciativa do presidente do conselho fiscal, pai de aluno (a), elaborou-se uma planilha *online* no site do CEI para visualização de todas as famílias.

4.6. Proposta Curricular

A proposta curricular do Centro de Educação Infantil Paulo Freire prescrita no Projeto Político Pedagógico pretende "construir uma educação onde a dimensão do sensível esteja presente, onde possamos construir um lugar que acolha a potência da primeira infância" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 30). Essa escolha, de acordo com o documento, justifica-se pelo afastamento das crianças, principalmente as que moram nas grandes cidades, das experiências sensoriais e lúdicas que a natureza de meninos e meninas necessita.

Com efeito, o processo de globalização tem engendrado na vivência das infâncias uma exposição excessiva ao consumo e ao mundo adulto, bem como a intensificação dos espaços privados e a ausência de espaços públicos onde as crianças possam viver e experimentar práticas lúdicas com seus pares e, assim, partilhar e produzir a cultura infantil. Logo, a organização do

trabalho pedagógico nesta unidade se pauta na construção de um lugar de vivência da infância a partir do tripé de experiências artísticas, sensoriais e lúdicas.

Em sinergia com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIS (2010) - este CEI considera a criança como centro do planejamento das ações educativas, sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura e que através das relações e interações que estabelecem, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e dá sentidos sobre a natureza e a sociedade. A partir dos princípios éticos, estéticos e políticos, as práticas cotidianas visam a promoção e vivência da infância por meio de experiências ricas e significativas; favorecer o desenvolvimento de todas as dimensões humanas; garantir os direitos à proteção, saúde, liberdade, respeito, dignidade, o direito de escolher, se manifestar, criar, se expressar, brincar, interagir, viver e aprender; construir aprendizagens a partir das interações e relações que estabelece com o mundo, garantindo a ampliação de saberes e conhecimentos oriundos das crianças, famílias e educadores; promover a integração da unidade educacional com a comunidade e as famílias a partir de atividades e ações que garantam a participação efetiva, diálogo e escuta (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

No que diz respeito à organização curricular para a educação à infância, essa unidade de Educação Infantil, tal como pontua as DCNEIS (2010), defende que as interações e as brincadeiras se constituem como motores para a organização do trabalho pedagógico nesta etapa, além da garantia de experiências que, segundo as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2010, p. 25-27) expressam:

> 1. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
> 2. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> 3. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
> 4. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
> 5. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
> 6. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> 7. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
> 8. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao

> tempo e à natureza;
> 9. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> 10. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
> 11. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
> 12. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos

Esse conjunto de experiências considera a criança na sua integralidade, ou seja, compreende o processo de construção de conhecimento como permanente por meio das interações que as crianças estabelecem com os objetos, ambientes, com as outras crianças e com os adultos, que têm um papel fundamental para a consolidação de um clima de confiança nas capacidades infantis.

Para a consolidação da proposta curricular, a instituição possui um plano de implementação que está organizado com base nos seguintes aspectos: eixos; ações cotidianas que consolidarão os princípios e os objetivos da proposta educativa; estratégias de alcance.

Constituem-se como eixos as interações orientadas na Pedagogia em Participação, considerando a criança como ponto central do processo educativo; currículo baseado nas Linguagens da Arte: Cantigas, danças, movimentos, gestos, expressões, criações, Música, jogos dramáticos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 50).

Neste mesmo documento as ações cotidianas, por sua vez, estabelecem os seguintes encaminhamentos pedagógicos: planejar experiências cotidianas que contribuam para a conquista de aprendizagens significativas, por meio das interações, da participação, do protagonismo infantil; organizar espaços e ambientes que possibilitem a exploração, investigação, buscas e descobertas; desenvolvimento de projetos que pautadas na ludicidade e nas experiências sensoriais; disponibilizar materiais ricos, diversos e intencionalmente organizados e planejados; qualificar a escuta sensível das diferentes manifestações infantis a partir da observação e respeito as suas individualidades.

As estratégias de alcance têm por ensejo a: construção do currículo através das histórias contadas, brincadeiras, cantigas, jogos, acalantos; espaços que favoreçam a brincadeira de faz de conta; disponibilização de objetos, tecidos, caixas, e brinquedos; ampliação do repertório de músicas da cultura infantil; considerar o planejamento como um conjunto amplo de vivências orientado pelas brincadeiras e interações; construção de cenários e ambientes que favoreçam o jogo simbólico; registro que acompanhe a riqueza das interações infantis que ocorrem nos

ambientes através de um olhar observador e atento do educador; promoção de situações significativas de aprendizagem, ampliando e enriquecendo os conhecimentos das crianças e desafiando a sua curiosidade e imaginação; propor experiências com a cultura e arte nas suas diferentes manifestações; promoção de experiências que primem pela construção de conceitos e atitudes de respeito e solidariedade, desenvolvendo uma consciência de preservação e conservação do ambiente; projetos que incentivem a descoberta e curiosidade das crianças; possibilitar momentos de planejamento individual e coletivo para as educadoras, bem como sua sistematização e avaliação periódica.

Para o ano de 2018, a proposta de trabalho que permeia as ações do Centro de Educação Infantil Paulo Freire se constitui na continuidade das práticas que aperfeiçoam as vivências infantis, no que toca ao trabalho com a arte e suas linguagens, à brincadeira e à ludicidade. Ademais, a participação coletiva tem sido um mote importante na identidade dessa unidade, que reconhece que apenas com a atuação de todos que compartilham a educação e o cuidado das crianças, é possível construir uma escola de qualidade social. Nesta linha de entendimento, o processo de avaliação de qualidade realizado nos anos anteriores tem dado potência a esse movimento.

4.7. Avaliação do desenvolvimento das crianças

O processo de avaliação e registro das aprendizagens e experiências vividas pelas crianças no cotidiano do CEI dialoga com a política educacional da cidade de São Paulo, principalmente com os pressupostos apontados nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016); na Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando Olhares (2013); e no Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015). À luz desse propósito, concebe-se a ação avaliativa como um modo particular de observar as crianças e suas interações com o mundo e com as pessoas que elas interagem rotineiramente, estando, portanto, a serviço da qualificação das práticas educativas e do fortalecimento das concepções de criança, infância, currículo e Educação Infantil que se defende.

Em consonância com essa acepção, o processo avaliativo se organizará a partir do registro do desenvolvimento das crianças e de suas experiências no cotidiano do CEI, com ênfase no caráter qualitativo em detrimento aos aspectos quantitativos. De modo processual e contínuo, esse olhar investigador será importante para o processo de fortalecimento e consolidação do Projeto Político Pedagógico.

O contexto das observações dar-se-á numa perspectiva sistêmica e global das

aprendizagens e vivências infantis a partir das interações que são construídas nos diferentes espaços da unidade e com diferentes sujeitos. A materialização desse processo ocorrerá por meio de observações, fotos, vídeos, portfólios e relatórios de acompanhamento com periodicidade semestral.

A elaboração de uma documentação pedagógica de cada criança também prevê, segundo o PPP da unidade, o diálogo com as famílias por meio de reuniões bimestrais e da entrega final da documentação ao fim de cada ano letivo. Em que pese a necessidade de uma conversa em particular com determinada família, ela será chamada para compartilhar suas percepções e encaminhamentos necessários com a orientação da coordenação pedagógica.

Em adição, o calendário da rede municipal paulistana conta com dois dias previstos para Análise Coletiva dos Registros (ACR). Este dia não letivo tem por objetivo que cada unidade educacional se debruce sobre os registros e instrumentos avaliativos utilizados durante o semestre a fim de compor uma documentação pedagógica qualificada de cada criança. No ano de 2017, a unidade educacional em questão efetivou algumas parcerias externas para orientação acerca dos relatórios descritivos, além da utilização das tecnologias na Educação Infantil, inspirada no documento *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil* (SME, 2015).

4.8. Formação continuada dos (as) educadores (as)

A formação continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil (0 a 3 anos) se organiza a partir do Projeto Especial de Ação (PEA), regulamentado pela portaria 901/2014 e pela Instrução Normativa nº 22, de 11 de dezembro de 2018. O projeto, elaborado anualmente por cada unidade educacional, tem como princípio a definição de ações formativas durante o ano letivo, com foco no aprimoramento das práticas educativas e na melhoria da qualidade social da educação. Esse momento compõe a jornada de trabalho dos profissionais do CEI, pois é composto de três horas semanais, uma hora por dia, a critério de cada unidade educacional.

A estrutura do projeto é destacada no artigo 5º da portaria:

> a) Identificação: Unidade Educacional, Diretoria Regional de Educação e ano letivo; b) Especificações do Projeto: nome, data de início e término, número de horas, dias da semana e horários; c) Envolvidos: coordenação e participantes e, no caso de Professores, jornada de trabalho; d) Justificativa e articulação com o Projeto Político-Pedagógico; e) Objetivos; f) Descrição das fases/etapas: cronograma de execução e avaliação; g) Procedimentos Metodológicos coerentes com a proposta apresentada; h) Resultados esperados observados os estabelecidos nos Programas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação; i) Acompanhamento e Avaliação semestral:

> periodicidade, indicadores e instrumentos para registro do processo; j) Referências bibliográficas; k) Assinatura dos participantes; l) Parecer da Equipe Gestora da U.E.; m) Despacho de autorização do Supervisor Escolar; n) Homologação do Diretor Regional de Educação (SÃO PAULO, 2014, s/p).

Em diálogo com o Projeto Político Pedagógico do CEI Paulo Freire, o Projeto Especial de Ação do ano de 2018 teve como tema "As diferentes linguagens no contexto infantil e as manifestações culturais brasileiras vivenciadas pelas crianças". A escolha se deu fundamentalmente pela possibilidade de dar continuidade ao processo formativo iniciado no ano anterior,

> Assegurando a todos os bebês e crianças a vivência de experiências significativas, de viver situações acolhedoras, de segurança, agradáveis e desafiadora, afirmação da cidadania, respeito aos direitos humanos e desenvolvimento de atividades que levem a liberdade e autonomia; e vivências que possibilitem apropriar-se das diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade (PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO, 2018, s/p.).

As estratégias adotadas para o seu desenvolvimento ocorreram por meio de leituras, relatos de experiências, vivências e estudos de teorias que fundamentam o projeto no âmbito das concepções e pesquisas. As reuniões pedagógicas se caracterizam por momentos formativos que, em consonância com o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Especial de Ação, possibilitam mais um espaço de diálogo e de qualificação das práticas educativas. Cada unidade educacional insere no seu calendário de atividades quatro paradas para esse fim. Nessas datas, há dispensa das atividades com as crianças. Para o ano de 2018, o CEI Paulo Freire planejou: oficinas de brinquedos; brincadeiras e histórias; oficina de danças e músicas que compõem as manifestações da cultura brasileira; palestras com profissionais de outras instituições e visitas em museus e teatros disponíveis na cidade.

4.9. Espaço físico

Os diferentes espaços físicos que compõe a unidade educativa pesquisada são amplos, arejados e organizados, de modo a possibilitar diferentes experiências para bebês e crianças. Desse modo, "o espaço do CEI se constituirá em ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, pois na relação com outras crianças e com os ambientes educativos a criança elabora dúvidas, sonhos e faz descobertas individuais" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 52).

O terreno é dividido com uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atende crianças de quatro e cinco anos. As duas plantas são iguais, porém, geograficamente a EMEI se situa na parte dos fundos. A unidade conta com cinco salas que, segundo o PPP, são

ambientes de referência das turmas para os horários de entrada, saída e repouso. No entanto, nos demais horários, podem ser utilizados por outros grupos. A distribuição das salas de referências e suas respectivas turmas podem ser visualizadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 10 - Salas de Referências

SALA	TURMA
SALA 1	BI A
SALA 2	BII A
	MGI A
SALA 3	BII B
	MGI B
SALA 4	MGII B
	MGII C
SALA 5	MGI C
	MGII A

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 20.

Vale destacar, ainda, que as salas agrupam duas turmas com duas professoras, com exceção das salas do berçário, que têm somente uma turma com uma professora.

4.9.1. Espaços e materiais

A sala da turma que acompanhei durante o ano de 2018 está organizada para o trabalho pedagógico com crianças de três anos de idade. Possui espaços amplos, armários para as professoras e prateleiras com diferentes materiais aos olhos e altura das crianças. Em alguns momentos, há duas e no máximo três mesas com cadeiras, além de um espaço para interação dos meninos e meninas. No contexto de organização diária das professoras, o ambiente está em constante mudança, a depender dos materiais, das propostas planejadas ou o que surgir das experiências e proposições sugeridas pelas próprias crianças. As figuras a seguir apresentam uma visão geral da sala.

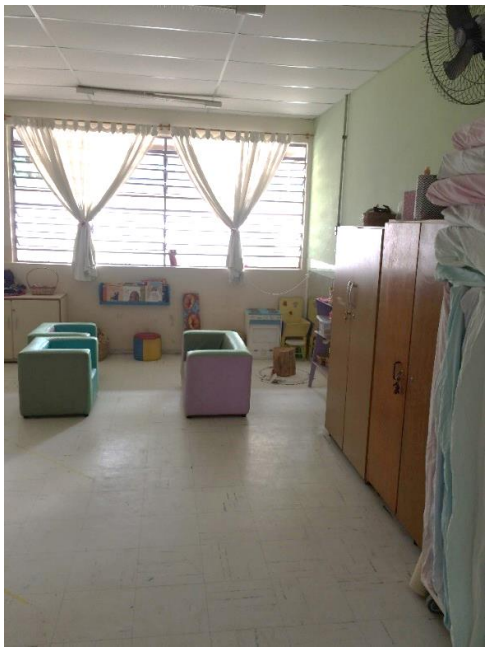
Figura 1 - Visão Geral da Sala

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 2 - Visão Lateral da Sala

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 3 - Visão da Porta de Entrada



Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

A sala de referência conta com uma diversidade de materiais que são acessados pelas crianças em diferentes momentos da jornada educativa: livros, brinquedos em miniatura, quebra-cabeça, blocos de montar, cestas com objetos e elementos da natureza (como pinhas, gravetos, entre outros), tronco de árvores que são utilizados como banquinhos nas interações entre as crianças, tocos de madeiras, sofás, fogão, pia de madeira, tapetes, bonecas negras e brancas e carrinhos.

Figura 4 - Cesto de Troncos de Árvore

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 5 - Bonecas

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 6 - Carrinhos de Madeira

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

4.9.2. Espaços internos

Cada sala da unidade possui uma organização com espaços e materiais próprios. Há também ambientes com recursos disponíveis que podem ser utilizados pelos diferentes grupos, de acordo com as experiências e jornadas de cada turma ou agrupadas em mais turmas, a exemplo da sala de música, que conta com materiais que contribuem para as vivências sonoras e a interação entre as crianças, como demonstram as figuras a seguir:

Figura 7- Instrumentos da Sala de Música

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 8 - Materiais Utilizados na Sala de Música

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 9 - Armário com Instrumentos e Outros Materiais da Sala de Música

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018

4.9.3. Espaço anexo ao refeitório

Anexo ao refeitório, foi organizado mais um espaço de interação e brincadeira para toda a unidade. Durante a realização da pesquisa de campo, observou-se que esse ambiente também é utilizado pelas famílias antes da entrada da turma em suas respectivas salas, uma vez que o

local dispõe de brinquedos e outros objetos que propiciam a descontração e a brincadeira entre crianças e adultos. A diversidade de materiais produz uma atmosfera positiva de exploração, interação e produção de novas experiências e aprendizagens.

Figura 10 - Espaço Anexo ao Refeitório

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 11 - Materiais do Espaço Anexo ao Refeitório

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

4.9.4. Espaços externos

Os espaços externos do CEI Paulo Freire são amplos, seguros e garantem uma organização diária que possibilita o contato com a natureza e seus elementos de forma

harmoniosa, atendendo as necessidades do brincar ao ar livre e do desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Figura 12 - Espaço Externo do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 13 - Espaço Aberto com Balancê do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 14 - Espaço Externo com Escorregador do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Já o solário é um espaço anexo às salas de referência, e está organizado como uma extensão da sala. O ambiente é utilizado diariamente no intuito de acolher as crianças no momento da entrada. Amplo e convidativo, principalmente pela sua superfície com areia, o solário possibilita muitas brincadeiras de comidinhas, casinhas e castelos que, juntamente com os materiais não estruturados, dão potência à imaginação e às brincadeiras de meninos e meninas. As figuras abaixo permitem visualizar a composição e os materiais disponíveis nesses espaços.

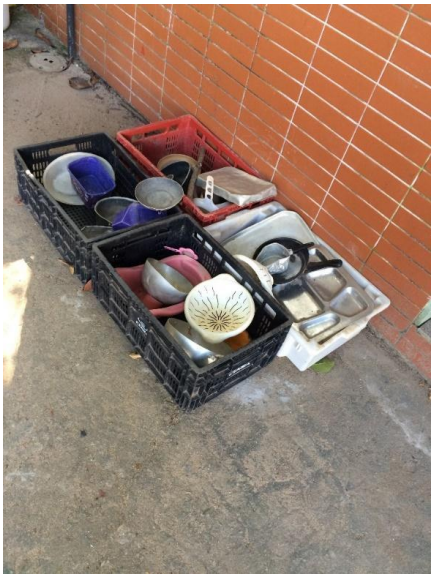
Figura 15 - Solário do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 16 - Espaço com Cobertura de Pano do Solário do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 17 - Materiais do Solário do CEI Paulo Freire



Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018

4.9.5. Hall de entrada

O hall de entrada é bastante convidativo e sinaliza uma concepção de espaço acolhedor para as crianças e suas famílias. O ambiente possui sofás, painéis com informações importantes para a comunidade educativa, uma bancada onde fica disponível o Projeto Político Pedagógico

da Unidade, portfólios com projetos de anos anteriores e diferentes documentos que registram a história e os princípios que orientam o trabalho da instituição.

Figura 18 - Hall de Entrada do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018

4.10. Parque sonoro

O projeto "Parque sonoro" teve origem a partir das formações promovidas pela Divisão de Educação Infantil, desde o ano de 2014, nas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. As experiências desse percurso formativo, realizado nas unidades educacionais com a orientação de formadoras (es) com experiência em arte educação, fomentou a publicação do documento "Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana". O material apresenta "concepções e propostas de como trabalhar a percepção sonora no cotidiano da Educação Infantil" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 03).

O desenvolvimento desse projeto não está descolado de uma concepção de criança potente, criativa, que interage e conhece o mundo por meio das múltiplas linguagens. Logo, a apropriação dessa publicação pelas unidades escolares corrobora ao movimento de efetivação da qualidade social da Educação Infantil. Nessa perspectiva,

> A música como linguagem precisa ser explorada nas Unidades de Educação Infantil a fim de proporcionar aos bebês e crianças a expressão do seu imaginário e o prazer

> de descobrir e inventar novos sons. Essas experiências possibilitam que as crianças explorem e vivenciem situações de um processo criativo musical por meio da exploração dos sons do ambiente, pesquisando, criando, imaginando, individualmente ou em grupos, sons e objetos sonoros construídos com diferentes materiais do cotidiano e reciclados (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 8)

Entre os anos de 2016 e 2018, o Centro de Educação Infantil Paulo Freire realizou um processo de adequação dos espaços, materiais e de formação para instalação desse novo ambiente para as vivências musicais de bebês e crianças, tal como ilustram as imagens a seguir.

Figura 19 - Materiais do Parque Sonoro do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 20 - Parque sonoro do CEI Paulo Freire

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Uma vez delineada a realidade do contexto investigado, o próximo capítulo se ocupa do debate em torno das questões centrais pertinentes ao processo de coleta de dados, ou seja, o percurso metodológico adotado para cumprir com os objetivos desse trabalho.

5. PERCURSO METODOLÓGICO: ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

5.1. Etnografia e pesquisa qualitativa

O desenho da pesquisa e as escolhas metodológicas que se inserem no trabalho e no fazer do pesquisador (a) se constituem como uma jornada geradora de incertezas, pois estão imersas num tecido social mais amplo e fortemente imbricado por referentes políticos, econômicos e éticos. Desse modo, também não está descolado do lugar e dos referenciais que nos constituem socialmente. No campo político, é necessário destacar que o contexto de produção desse trabalho está fortemente marcado por uma agenda de desmonte das políticas educacionais, inclusive, no campo da Educação Infantil e nos processos de Avaliação Educacional.

Desse modo, essa investigação apoia-se numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN 2006; LÜDKE; ANDRÉ,1986). Entre diferentes enfoques, estilos e métodos, as investigações qualitativas, em um viés epistemológico, se caracterizam por um processo dinâmico e relacional entre sujeito e objeto, tendo como objetivo a compreensão de uma realidade construída, em sua gênese, por meio da interação social. Nas palavras de Chizzotti (2003), o termo qualitativo

> [...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível; após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Essa abordagem ratifica a premissa de que estudos a partir de fenômenos humanos possuem características específicas que podem ser analisadas para além de uma métrica determinada e estatística. Nesse sentido, as pesquisas qualitativas podem ou não utilizar técnicas de mensuração, no entanto, intentam interpretar o sentido do evento a começar pelos significados concedidos, pelos sujeitos, ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006).

Para Godoy (1995), as pesquisas de cunho qualitativo não têm como objeto de interesse a enumeração e medição de eventos objetos de investigação, pelo contrário, partem de demandas e inquietações mais amplas que se estreitam de acordo com o desenvolvimento do

estudo. Entre suas características destaca-se a coleta de dados descritivos de sujeitos, espaços específicos e modos de interação entre o pesquisador e seus lócus de interesse. Nessa perspectiva, objetivam-se compreender os fenômenos a partir das concepções dos participantes da situação objeto de análise. Por isso, compreendemos que a pesquisa de abordagem qualitativa, pelo fato de considerar a subjetividade como quesito fundamental que se manifesta no espaço e no tempo em que os sujeitos estão inseridos, remete à ação

> [...] de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas no seu advento, tanto quanto na sua transformação como construções humanas significativas (MINAYO, 2000, p. 10)

Dessa forma, encontramos na etnografia uma metodologia de pesquisa que pode contribuir para a captação das concepções e percepções de qualidade negociadas a partir da implementação de uma política pública de Educação Infantil no município de São Paulo, especificamente a metodologia auto avaliativa, proposta no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. A etnografia possibilita uma imersão na realidade pesquisada e nas relações multimodais tecidas e efetivadas pelos diferentes sujeitos que compõe o cotidiano educativo e, assim, constitui-se um espaço privilegiado para o entendimento do "papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados" (ANDRÉ, 2008, p. 41).

É oportuno sublinhar alguns princípios inerentes à pesquisa etnográfica, a exemplo da interação entre o(a) pesquisador(a) e o objeto de investigação. Neste caso, o (a) investigador (a) é o meio principal tanto na coleta quanto na análise dos dados. Tal processo é mediado pelo instrumento humano que, no cotidiano da pesquisa, responde às circunstâncias variadas, revendo questões, modificando técnicas e as premissas que orientam seu trabalho empírico. Outro elemento que concerne à pesquisa etnográfica diz respeito ao destaque no processo de investigação, e não propriamente em sua finalização. As perguntas que permeiam os trabalhos centram-se na dinâmica, ou seja, o que ocorre no momento presente (ANDRÉ, 2012).

Ainda no tocante a essa metodologia, convém ressaltar os aspectos relacionados aos significados que as pessoas e, neste caso específico, as crianças, dão aos fenômenos investigados. Para o (a) pesquisador (a), cabe tentar apreender, da maneira mais fidedigna possível, as experiências e as visões pessoais dos sujeitos da pesquisa. Nessa linha de raciocínio, o objetivo da pesquisa etnográfica é a descoberta de novos conceitos, novas relações, na tentativa de compreensão dos

> [...] mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Com base nessa acepção, fazer etnografia é como tentar

> [...] ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

O instrumento de coleta de dados que compõe a etnografia é, entre outros, a observação participante, que tem como importante característica a interação do pesquisador com a instituição pesquisada e, em decorrência dessa participação, o (a) investigador (a) realiza uma *descrição densa* (GEERTZ, 2008) das variadas experiências observadas no campo de pesquisa. Na presente pesquisa, as observações realizadas em campo foram registradas após cada visita realizada, de modo que essa ação foi importante para a escrita fiel e mais rica de detalhes possíveis, tanto das questões observadas quanto das relações estabelecidas com a turma que acompanhei semanalmente, entre os meses de abril e dezembro de 2018, contabilizando um total de 170 horas de observação.

Em síntese, a pesquisa de base qualitativa, orientada pelos princípios metodológicos da etnografia, permite uma compreensão do contexto investigado segundo as perspectivas dos próprios indivíduos nele inseridos.

5.2. Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas apresentam-se como uma fonte de coleta de dados amplamente difundida nas pesquisas com abordagem qualitativa. Apesar desse aspecto, Duarte (2004) indica que a sua utilização demanda planejamento, solidez teórica, habilidade e destreza nas diferentes fases que compõem essa metodologia, a saber: coleta, transcrição e análise dos dados.

Conceitualmente, a modalidade de entrevista é definida por Laville e Dionne (1999, p. 188) como uma "[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento". Orientado pela acepção de Duarte (2004), compreende-se que o recurso das entrevistas é basilar quando se

objetiva esquematizar práticas, crenças e valores de contextos sociais específicos, cujas contradições não estejam visivelmente explicitadas. Assim,

> [...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Como bem argumenta Minayo (2000), a entrevista não pode ser concebida como um simples momento de coleta de dados, posto que esse processo subjaz um núcleo interativo em que as informações dadas podem ser afetadas pelo tipo de relação estabelecida entre entrevistador (a) e entrevistado (a). Frente a essa tensão, essa pesquisa valeu-se da elaboração de um roteiro semiestruturado para auxiliar na ocasião da entrevista, sendo esse documento construído e orientado principalmente em função do objeto foco da tese. Sobre esse aspecto, alguns cuidados foram necessários, tais como: atenção a linguagem utilizada, estrutura, forma e organização das perguntas (MANZINI, 2003).

Para verificação e avaliação do roteiro elaborado, foi definida a aplicação de um pré-teste com os sujeitos que se aproximam das características do grupo pesquisado. Após a aplicação da entrevista piloto, realizamos uma avaliação considerando a clareza das perguntas, estrutura e objetivos. Esse momento foi de suma importância para garantir que o roteiro de perguntas atendesse aos objetivos propostos neste trabalho.

A amostra adotada para a aplicação das entrevistas se deu, fundamentalmente, em função do objetivo dessa pesquisa. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados foram todos (as) aqueles (as) envolvidos na AIP, a saber: professoras (es), equipe de apoio e equipe gestora. As famílias foram ouvidas no contexto das interações estabelecidas semanalmente e nas duas etapas que organiza os IQEIP e registradas no caderno de campo.

Ao considerar os aspectos éticos que envolvem as pesquisas em ciências humanas e sociais, alguns procedimentos foram adotados para a realização das entrevistas, no empenho de assegurar um diálogo respeitoso e a fidedignidade dos dados coletados. Em primeiro lugar, foi escolhido um espaço que preservasse a privacidade do entrevistador e entrevistada (o) e, posteriormente, foram apresentados os objetivos do trabalho e a importância da participação desse sujeito. Em seguida, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando que a entrevista seria gravada. O (a) entrevistado (a) poderia desistir a qualquer momento e todos os dados coletados não seriam utilizados para fins da

pesquisa. A opção pelo registro das entrevistas se apoia na acepção de Rojas (1999) ao destacar que a gravação confere precisão e originalidade aos dados e, assim, o pesquisador pode atentar-se para os gestos, silêncios e reações do (a) entrevistado (a).

O início da entrevista era marcado pela solicitação de informações que permitem identificar o (a) entrevistado em um momento oportuno, como nome, cargo, tempo de atuação na unidade, tempo de atuação na SME, tempo de atuação na Educação Infantil, a natureza do cargo (efetivo ou designado). Esses dados são relevantes na etapa de transcrição das entrevistas.

5.3. Análise documental

A análise documental se configura como uma técnica de coleta de dados fundamental numa abordagem qualitativa, pois os documentos podem fornecer informações importantes para o aprofundamento da pesquisa, além do contexto pesquisado (LUDKE, 1986). Nas palavras de Gil (2008), trata-se de um processo de exame de diferentes materiais que não foram interpretados e analisados, tendo a possibilidade de reelaborá-los tomando como princípio o objeto da pesquisa.

Após a coleta dos documentos que serão utilizados na pesquisa, é necessário a compreensão coerente desse material à luz dos objetivos e do problema de pesquisa. Para Cellard (2008), esse movimento ocorrerá a partir do percurso analítico, que tem como premissas: elementos da problemática da pesquisa, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.

O procedimento da análise documental associado aos demais instrumentos de coleta de dados utilizados nesta tese contribuirá para os objetivos desta investigação. Desse modo, no que tange à análise das diferentes concepções de qualidade imbricadas no processo de AIP na rede municipal de São Paulo, foi necessário organizar os documentos a partir de duas frentes: a primeira, em nível municipal, com as publicações que organizam e situam a Educação Infantil no município de São Paulo, em especial, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana; em segundo, os dois relatórios de pesquisa elaborados pela equipe da Fundação Carlos Chagas que registra o processo de aplicação da AIP em toda a rede municipal.

Constituiu-se, também, como fonte de coleta de dados, os registros produzidos nos dois momentos previstos na metodologia de aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana:

- Momento 1: Autoavaliação com a presença de toda a comunidade escolar;

- Momento 2: Elaboração do plano de ação.

O movimento de compreensão e reflexão sobre a realidade pesquisada revelou a necessidade dos levantamentos dos documentos institucionais que organizam e dão identidade a unidade. Dessa forma, o *corpus* da análise contou com:

- O Projeto Político Pedagógico;
- O Projeto Especial de Ação;

5.4. Método de análise dos dados

A partir dos dados coletados durante o período de um ano, por meio de uma incursão na realidade vivenciada, analisaremos esse *corpus* constituído pelos: registros do caderno de campo, os materiais coletados durante as observações, as entrevistas semiestruturadas e os documentos coletados à luz da análise do conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2011; GUERRA, 2006; FRANCO; 2008). Para Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo "[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Em outras palavras, a análise do conteúdo objetiva desconstruir a estrutura e os elementos do conteúdo para elucidar suas múltiplas características e extrair sua significação (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Endossando essa discussão por uma outra perspectiva, Oliveira argumenta:

> O objetivo principal da análise de conteúdo pode ser sintetizado em manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo quanto da expressão desse conteúdo, para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

A definição dessa metodologia se fez necessária pela quantidade de mensagens e diferentes dados coletados no percurso investigativo. Franco (2008) assinala que a mensagem pode se materializar de diferentes formas, verbal na sua forma oral e escrita, gestual, documental, figurativa, ou seja, os instrumentos de coleta de dados adotados nesta tese, desde o caderno de campo até as entrevistas, constituíram-se a partir dessas múltiplas nuances. Assim, a análise do conteúdo contribui para uma atitude de vigilância crítica (BARDIN, 2011) frente a essa gama de comunicações que, em última instância, pretende descrever as situações, além de interpretar o sentido daquilo que foi expresso.

Neste trabalho, recolheremos um conjunto de dados provenientes de diferentes fontes que, em diálogo com os referenciais adotados, permitirão organizar categorias de análise que

visibilizem as concepções sobre a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, impulsionadas por um processo de Autoavaliação Institucional Participativa.

Para Bardin (2011), o desenvolvimento da análise do conteúdo se dá em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste numa fase inicial de arranjo e sistematização das ideias, percurso que incide nas diferentes possibilidades frente aos documentos disponíveis. Nessa etapa, torna-se imprescindível a retomada das hipóteses e dos objetivos que orientam a pesquisa, haja vista a gama de material disponível. Desse modo, esta ação contribuirá na produção de indicadores e na sua interpretação.

A pré-análise se organiza, a princípio, por meio da leitura flutuante, que consiste em uma tarefa inicial de apropriação do texto, no qual emergem os primeiros contornos que irão compor as unidades de sentido. Atendendo aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, o analista do conteúdo organiza o material disponível segundo esses princípios, explicitados no quadro abaixo.

Quadro 11 - Critérios da análise de conteúdo, baseados em Bardin (2011)

Critério	Definição
Exaustividade	Inclusão de todos os documentos disponíveis para análise, é necessária uma especial atenção para que nenhum dado seja excluído.
Representatividade	Quando é necessário definir uma amostra de um dado que se apresenta em grande volume. É preciso de forma rigorosa que essa amostra represente o universo inicial.
Homogeneidade	O conjunto de documentos elegidos necessitam atender a critérios de escolha e ser incluídos em uma mesma temática.
Pertinência	Os documentos presentes no processo de análise devem atender aos objetivos da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2018.

Considerando os critérios acima elencados para a seleção do *corpus* de análise, que no contexto desta pesquisa se organizou a partir dos documentos oficiais, anotações no caderno de campo, entrevistas, atas e outros documentos produzidos no CEI Paulo Freire, iniciou-se a segunda etapa da análise do discurso, a saber: a exploração do material.

Esta fase implica em uma fase crucial do processo analítico, pois pode não incidir na qualidade das interpretações e inferências produzidas. O conteúdo passa a ser analisado a partir das seguintes unidades: *temáticas*, destacadas pelo pesquisador a partir do conteúdo manifesto, que permitirá agrupamentos por analogia; *registro*, expressa as regras de sentido do recorte

dado através das palavras, frases, segmentos de texto e temas; *contexto*, parte ampliada que permite compreender os recortes das unidades de registro e a produção das unidades de significação (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008).

A última fase do processo de análise do conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados que já passaram por um percurso analítico nos dois momentos anteriores. Porém, nesta etapa, o pesquisador já possui resultados significativos que o permitem fazer inferências e interpretações a partir dos objetivos previstos. Nas palavras de Gomes (2012), essa dinâmica analítica deve contemplar o nexo e a interligação entre os fatos; o contexto de produção e o papel dos atores e, no que concerne à escrita do trabalho de pesquisa, é necessário que os sujeitos se reconheçam na trama investigada. Ainda segundo Gomes (2012), algumas ações podem contribuir para o processo descritivo, inferencial e interpretativo, são estes:

- Organização dos fragmentos de texto que compõe as unidades temáticas, visibilizando seu núcleo de sentido;
- Descrever os temas inseridos em cada unidade, os eixos que nortearam os temas, o que dizem e o seu lugar nas categorias no sentido mais alargado;
- Escrita de parágrafos de modo que expresse as descrições com os temas inferidos;
- Com o aporte de um referencial teórico coerente com os objetivos do estudo, produzir uma síntese interpretativa sobre os resultados alcançados.

É importante frisar que a metodologia da análise do conteúdo, mesmo orientada pelas fases apresentadas anteriormente, organizou-se, na prática, pelas especificidades de cada investigação, pelo seu problema de pesquisa e pelo tipo de comunicação que será realizada. Entretanto, cabe ao pesquisador realizar suas opções e justificá-las à luz das suas escolhas teórica, epistemológica e metodológica.

5.5. Pesquisa com crianças, entrada em campo e o percurso ético adotado

É salutar explicitar que a realização da pesquisa de campo só foi possível após o cumprimento do protocolo ético exigido nas investigações com seres humanos, sendo submetida e aprovada na Plataforma Brasil.

Esta pesquisa de doutorado atende aos princípios éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. O projeto foi submetido na Plataforma Brasil sob o número 82892618.9.0000.5465 e o parecer, nº 2.554.774, sendo referendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campus de Rio Claro. Após aprovação do projeto, iniciou-se o processo de autorização no Centro de Educação Infantil Paulo Freire, no qual foi realizada a pesquisa de campo. Em diálogo com a diretora da unidade, via contato telefônico, me apresentei e a indaguei sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa de doutorado na instituição. Muito receptiva, a diretora solicitou que enviasse o projeto por e-mail e informou que, posteriormente, marcaríamos uma data para uma reunião presencial, juntamente com a coordenação pedagógica. Nesse ínterim, houve uma lacuna temporal de duas semanas, pois os profissionais da educação da rede municipal de São Paulo passaram por um período de catorze dias em greve. Como principal reivindicação, estava o projeto enviado à câmara de reforma da previdência dos servidores públicos da cidade, iniciativa imersa no contexto de crise profunda e retirada de direitos da classe trabalhadora.

Depois desse período, apresentei a proposta da pesquisa para o coordenador pedagógico, e nosso diálogo foi muito propositivo, sendo possível captar informações que validavam os critérios adotados para a escolha dessa unidade. Nesta interação, o coordenador expôs questões centrais para as problematizações desse estudo. Esse profissional ainda destacou que a proposta pedagógica daquela instituição estava em um processo de adaptação, pois a considerava "muito diferente" das outras unidades onde trabalhou. Também se mostrou surpreso, por exemplo, com a flexibilidade de horários na entrada e saída das crianças, o que acontece de acordo com a necessidade das famílias. Segundo o coordenador, seria importante que se fixe um mesmo horário para entrada e saída de todas as famílias. Porém, pensa que mudanças não são realizadas de modo imperativo e que, para isso, seria necessário o apoio da gestão da unidade, da direção e da assistente para que essa prática pudesse ser alterada. Ainda relata, com muita surpresa, sobre a grande participação das famílias, não apenas nos momentos de reunião de conselho e APM, mas também no cotidiano do trabalho com as crianças. Contudo, essa exposição foi seguida da informação de que o ano de 2018 seria o seu último, pois estava em vias de se aposentar. Tais observações, que serão mais bem discutidas no desenvolvimento da tese, me desafiaram a conhecer e me aprofundar no cotidiano da instituição. Combinamos, então, que na próxima semana eu me apresentaria ao grupo e partilharia o projeto no horário coletivo de formação.

Na data marcada, fui ao encontro dos (as) profissionais do CEI Paulo Freire, expliquei os objetivos da pesquisa, o porquê da escolha da unidade - critérios esses já mencionados neste

capítulo - e o grupo se mostrou muito receptivo, manifestando-se favoravelmente à investigação e enfatizando o contexto político atual, os frequentes ataques que a educação pública vem sofrendo, especialmente a Educação Infantil e inclusive no campo da avaliação. Conforme relatado ao longo desse capítulo, uma das características dessa instituição diz respeito ao fortalecimento da gestão democrática desenvolvido nos últimos anos. Isso exposto, foi necessária a apresentação do projeto à equipe e ao conselho de escola, para que toda a comunidade educativa pudesse aprovar o desenvolvimento da pesquisa. No dia 06 de Abril de 2018 a proposta de pesquisa foi aprovada com a seguinte redação, "[...] o conselho aprovou a referida pesquisa neste CEI, ressaltando a importância da preservação das identidades envolvidas de acordo com o Comitê de Ética e solicitou que haja um encontro de formação com o pesquisador, sobre o tema, aberto às famílias e aos profissionais do CEI" (ATA DO CONSELHO DE ESCOLA – 06 de Abril de 2018).

Nesta mesma reunião, elucidamos sobre os procedimentos de coletas de dados que utilizaria para o cumprimento dos objetivos expostos na investigação: levantamento dos documentos institucionais, acompanhamento do cotidiano de uma das turmas e as entrevistas semiestruturadas. Como o grupo já havia dialogado sobre o meu projeto, a coordenação pedagógica me informou que a professora do minigrupo II, se dispôs a me receber para que pudesse acompanhar o cotidiano do seu trabalho junto às crianças. Passado o momento inicial de tensão com o grupo, afinal, não nos conhecíamos, me senti bastante acolhido e desafiado a iniciar esta jornada.

No dia 19 de abril, às 8h da manhã, cheguei na unidade e me dirigi à sala do minigrupo II, que estava no momento de acolhimento das crianças. A sala de referência é dividida por duas turmas, cada uma com 15 crianças, e apesar de ocuparem espacialmente o mesmo lugar, cada professora organiza juntamente com as crianças o planejamento e as experiências que serão desenvolvidas diariamente. Nesse dia, a turma que acompanhei contava com seis meninos e quatro meninas.

> O início da manhã é bastante agitado, há uma intensa movimentação nos diferentes espaços da unidade, crianças, famílias, professoras, gestão e demais funcionários/as estão agitados com a organização do início do dia. As famílias se movimentam para levar bebês e crianças nas suas respectivas salas, sinto-me ainda um estranho e alvo de olhares de curiosidade pelos adultos/as e crianças. Entro na sala, cumprimento a professora, está agitada recebendo e organizando os diferentes espaços e materiais para iniciar mais um dia. Algumas crianças já chegaram e conforme sua preferência estão localizadas nos diversos espaços da sala, algumas desenham, outras brincam com brinquedos diversos, tais como: quebra cabeça e jogo da memória e outras ainda brincam de areia no solário com panelinhas, potinhos e colheres (CADERNO DE CAMPO, abr. 2018).

Para a maioria das crianças, a hora do acolhimento acontece entre 8h e 9h da manhã, podendo haver alterações a depender da organização diária das famílias. Enquanto acompanhava esse momento, foi possível perceber uma intensa curiosidade por parte das crianças, afinal, quem era aquele sujeito estranho que estava na nossa sala? A professora organizou uma roda de conversa para que eu pudesse me apresentar às crianças.

> Sentamos todos em roda e a professora disse que tinha uma pessoa nova na sala, logo, todos os olhares se voltaram para mim. Em seguida falei meu nome e uma onda de risada no canto de olho se espalhou no rosto das crianças, acharam meu nome um pouco difícil, repeti algumas vezes para que pudessem compreender. Destaquei que estava muito feliz em poder acompanhá-los, que era um pesquisador e que estava lá para saber mais do que gostavam, das brincadeiras e suas preferências. Em seguida pontuei que iria uma vez na semana e os questionei se aceitariam minha presença naquele espaço. Senti que estavam achando tudo aquilo ainda muito estranho, porém muito curiosos, sem exceção balançaram as cabeças indicando que permitiam, ainda sem entender o porquê minha presença com eles/as (CADERNO DE CAMPO, abr. 2018).

A roda de conversa relatada acima expressa muito mais do que uma simples apresentação de um pesquisador com as crianças. Envolve uma relação ética com um grupo geracional historicamente marginalizado e vistos unicamente como sujeitos de pesquisa**.** Conforme elucidado anteriormente, apresentei o percurso de autorização e consentimento junto às diferentes instâncias da unidade educacional e, nesse processo, não poderia deixar as crianças às margens, pois são com elas, de fato, que dividirei horas, semanas e meses de vivências e interações. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas (GRAUE; WALSH, 2003).

Obviamente essa conversa inicial, mediada por mim e pela professora, envolveu relações de poder. Desse modo, dificilmente alguma criança seria contrária à minha presença, no entanto, tive o desafio de aguçar os meus sentidos e perceber como as nossas relações se desenvolveriam, ou seja, o choro, o silêncio, a apatia, o afastamento, seriam indícios de que minha presença estava sendo rejeitada pelas crianças. E, assim, atendendo aos princípios éticos, me mudaria de turma e em última instância elegeria outra unidade educacional para realização da investigação. Nessa esteira,

> Estes direitos e respectivos princípios éticos expressam continuidades, mas também mudanças no entendimento das crianças e, por consequência, nas relações entre adultos-investigadores e crianças, dado que estas são agora conceitualizadas não como meros objectos [sic] de investigação, mas como sujeitos com direitos e actores [sic] sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação [...] (FERREIRA, 2010, p. 161)".

Após esse momento de interação inicial com as crianças, acompanhei a turma para o refeitório onde foi servido o café da manhã. Nessa hora, estabeleci as primeiras relações com as merendeiras, equipe de apoio, equipe de limpeza e com as professoras das demais turmas. Aos poucos percebi que a minha presença estava sendo compreendida por todo o grupo:

> Fui abordado por um pai de aluno perguntando se eu era o rapaz que faria uma pesquisa, após a minha afirmativa, expliquei em linhas gerais o objetivo da pesquisa e iniciamos um diálogo. Ele destacou que o ano de 2018 era o primeiro ano que seu filho frequenta o CEI e que estava bastante satisfeito com a organização, trabalho e concepções da unidade. Frisou que o conselho de escola é bastante atuante e que uma das ações desse grupo foi produzir uma síntese dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana que seria apresentada a todas as famílias (CADERNO DE CAMPO, abr. 2018)

Os contatos iniciais, destacados com os diferentes sujeitos que compartilham da educação e do cuidado de bebês e crianças, denotam que a escolha do local de pesquisa foi acertada, e que aquela unidade educacional me permitiria levantar elementos que serão aprofundados no contexto dessa tese de doutorado. Entretanto, cabe destacar que reconhecer as crianças como atores sociais tem corroborado a defesa de uma pauta de pesquisa que, entre outras questões, identifica, na utilização da etnografia, uma contribuição ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Desta forma, respeitado os princípios éticos e teórico-metodológicos em pesquisa, explicitamos a seguir a organização dos dados obtidos com a pesquisa de campo, realizada durante os anos de 2018 e 2019.

5.6. Tratamento dos dados obtidos com a pesquisa de campo

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, vigente desde 2013, constitui uma referência central para a análise dos dados coletados durante o trabalho de campo, realizado entre os anos de 2018 e 2019, no Centro de Educação Infantil Paulo Freire. Tendo em vista as concepções de qualidade elaboradas mediante o processo de autoavaliação institucional participativa executado na referida instituição, o percurso de organização e categorização dos dados empíricos será apresentado no presente capítulo.

O material analisado conta com mais de 100 páginas de transcrições das entrevistas, além dos registros do caderno de campo e dos documentos que organizam o trabalho da unidade

educacional. Diante de tal desafio, é fundamental adotar uma atitude de vigilância crítica, buscando evitar uma compreensão espontânea ou superficial dos dados de campo. Sendo assim, e como citado anteriormente, recorremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como uma saída para solucionar muitos dos questionamentos em relação aos caminhos mais adequados para iniciar todo este trabalho, afinal, como organizar essa quantitativos de dados? Como nossas escolhas implicariam na pesquisa?

Em primeiro lugar, retomamos os objetivos da investigação, e a partir da metodologia de análise indicada iniciamos o processo de sistematização dos dados. Como já havíamos realizado a leitura flutuante de todo o material, partimos manualmente para o levantamento das Unidades de Registro, ou seja, os temas que foram surgindo a partir das suas semelhanças e diferenças. O quadro abaixo ilustra os temas levantados, além dos critérios que orientaram a organização desses agrupamentos, tendo como referência o conjunto de registros - orais e escritos – obtidos durante o trabalho de campo.

Quadro 12 - Unidades de registro: temas iniciais

Temas	Critérios adotados para o agrupamento
Trajetória profissional	Relatos das experiências profissionais anteriores a chegada ao CEI Paulo Freire
Motivações para remoção	Critérios adotados para a inscrição no processo de remoção e escolha desta unidade para remoção
Conhecimentos prévios sobre os IQEIP	Conhecimentos prévios em relação à proposta de AIP desenvolvida pela rede municipal de São Paulo
Instalação do processo de AIP na unidade educacional	Considerações de como foi a mobilização, adesão, compreensão e dúvidas
Desenvolvimento da AIP: autoavaliação e elaboração do plano de ação	Registro do desenvolvimento das primeiras etapas da AIP, especificamente no ano de 2019

Relação Instituição-Família	Aspectos que marcam as relações estabelecidas entre a unidade educacional e as famílias em diferentes situações
As famílias no desenvolvimento da AIP	Características que evidenciam como as famílias participam no processo de autoavaliação.
Concepções de qualidade	Princípios que marcam a concepção de qualidade e as características que marcam esta instituição
Qualidade e AIP	Referência da relação existente entre a qualidade e o processo de desenvolvimento da AIP
Qualidade e PPP	Referência da relação existente entre a qualidade e o Projeto Político Pedagógico
Qualidade e Formação	Referência da relação existente entre a qualidade e a formação dos diferentes segmentos
Desafios e Limites da AIP	Apontamentos que evidenciam as potencialidades e desafios para o desenvolvimento da AIP
Participação dos diferentes segmentos na AIP	Referência de como os diferentes segmentos participam do processo da AIP
Desenvolvimento da gestão democrática	Características que marcam a participação dos diferentes segmentos para o desenvolvimento da gestão democrática

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando esse movimento analítico, temos à nossa disposição quatorze temas iniciais. Em seguida, partimos para a formulação das Unidades de Contexto, as quais se caracterizam por sua maior amplitude, constituindo uma fase intermediária a partir da qual serão definidas as categorias finais. Nesse sentido, retomamos os temas iniciais para compreender as

relações que estabelecem entre si, de modo a possibilitar o seu reagrupamento na direção das Unidades de Contexto, cuja centralidade em face aos objetivos dessa tese foi fundamental.

Quadro 13 - Reagrupamento para as unidades de contexto

Temas Iniciais	Reagrupamento para Unidade de Contexto
Trajetória profissional	Trajetória profissional e remoção para o CEI Paulo Freire
Motivações para remoção	
Conhecimentos prévios sobre os IQEIP	Antes, durante e depois: compreensão do desenvolvimento da AIP
Instalação do processo de AIP na unidade educacional	
Desenvolvimento da AIP: autoavaliação e elaboração do plano de ação	
Concepções de qualidade	AIP, processos formativos e qualidade: do prescrito ao vivido
Qualidade e AIP	
Qualidade e PPP	
Qualidade e Formação	
Participação dos diferentes segmentos na AIP	Participação e gestão democrática como princípios para o desenvolvimento da AIP
Relação Instituição-Família	
As famílias no desenvolvimento da AIP	
Desenvolvimento da gestão democrática	
Desafios e Limites da AIP	Desafios e Limites da AIP

Fonte: Elaborado pelo autor

O processo de tratamento dos dados realizado foi fundamental para as inferências e interpretações que conduziram a pesquisa como um todo. Logo, optamos pelos quadros acima expostos, uma vez que essa estratégia tornou possível a elaboração das categorias finais. Sem perder de vista os objetivos traçados nessa pesquisa, as reflexões a respeito das categorias de

análise foram suscitadas por meio de cada procedimento adotado, juntamente às novas leituras realizadas, as quais se fundamentaram no referencial teórico. A objetividade foi um dos elementos mais estimados que perpassou todo o processo analítico empreendido sobre as categorias, daí a opção por especificar os critérios e o modo como cada uma delas foi concebida, pois "um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos" (BARDIN, 2011, p. 120 e 121).

Assim, apresentamos abaixo as categorias de análise adotadas a partir de uma revisão da fase intermediária, ou seja, as Unidades de Contexto:

Quadro 14 - Categorias e eixos temáticos finais

Categorias de Análise	Eixos temáticos
Entre as recomendações e a continuidade da política: a experiência do CEI Paulo Freire	Características do CEI Paulo Freire num contexto anterior aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
	A experiencia de implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: entre o prescrito e o implementado
	Potencialidades e desafios da Avaliação Institucional Participativa a partir da experiência do CEI Paulo Freire
	As demandas externas como ponto de atenção para a efetivação da qualidade negociada
	Comissão de acompanhamento: uma prática de regulação do pacto de qualidade assumido coletivamente
Avaliação Institucional e seus pontos de tensionamento e negociações	Conselho de Escola e APM
	Entrada e saída das crianças
	Alternância da gestão: entre mudanças e permanências
Avaliação Institucional Participativa e Qualidade: referentes qualitativos	Espaços e materiais
	Organização dos tempos e das transições
	"Eu vou chorar quando for pra EMEI!": a qualidade da educação infantil pela ótica das crianças

Partindo dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), o conjunto

de dados coletados foram agrupados a partir dos núcleos de sentido, premissa essa que também subsidiou a construção do roteiro de entrevista semiestruturada. Tal abordagem se justifica, sob o ponto de vista metodológico, pela possibilidade de análise de discursos extremamente diversificados que, no contexto desta pesquisa, referem-se não somente às entrevistas, mas também aos registros dos cadernos de campo, aos registros oriundos do acompanhamento da autoavaliação e à elaboração do plano de ação, além dos documentos que norteiam o trabalho da instituição. Sendo assim, o capítulo seguinte apresenta a análise dos dados em diálogo com o referencial teórico adotado e o percurso metodológico escolhido.

6. ENTRE AS RECOMENDAÇÕES E A CONTINUIDADE DA POLÍTICA: A EXPERIÊNCIA DO CEI PAULO FREIRE

Este capítulo tem por objetivo discutir e descrever os movimentos e reações que permearam o processo de implementação e desenvolvimento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana em um Centro de Educação Infantil, tomando como referência: o documento orientador dessa política; as recomendações para o seu aperfeiçoamento; os dados que compõe essa tese de doutorado; e o referencial teórico discutido nos capítulos anteriores.

Este percurso intenta destacar os elementos que podem balizar a construção de uma política de autoavaliação a partir de uma perspectiva democrática e participativa, de modo a sinalizar as reações de uma determinada realidade que materializa e indica as potencialidades de aperfeiçoamento e qualificação, da qualidade de cada instituição educativa e da própria política.

Como já mencionado anteriormente, os percursos de construção dos IQEIP incidiram, por sua própria natureza, a partir da mobilização e atuação da rede municipal paulistana, a saber, especialmente: todos/as os profissionais que atuam na educação infantil, nas suas diferentes modalidades; as equipes das DREs e da SME; além de assessoras externas. Desde o planejamento inicial até a versão final do documento, o debate tecido pelo grupo de trabalho responsável teve como fundamento a experiência de aplicação das 441 instituições conveniadas e diretas que aceitaram tal desafio.

Nesse processo, os diferentes seminários realizados ora internamente na SME, ora nas treze regiões da cidade, tiveram como objetivo difundir e aprofundar as matrizes pelas quais esta política se sustenta, além de captar - a partir da experiência de aplicação dos IQEIP por parte dos CEIS e EMEIS - subsídios que contribuíssem, de fato, para a construção da versão final do documento que representasse a proposta de AIP da cidade de São Paulo. Tomando como base os objetivos dessa proposta, apresentaremos, em primeiro lugar, como foi o processo de mobilização e realização da autoavaliação nesta unidade, e em seguida discutiremos as potencialidade e desafios da AIP por meio da experiência do CEI Paulo Freire.

6.1. Características do CEI Paulo Freire num contexto anterior aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

O desenvolvimento de uma proposta de AIP, como já mencionado, incide na participação de toda a comunidade educativa, o que indica a necessidade de mobilização de todo o coletivo, desde o planejamento até a execução das diferentes etapas que a compõem. Desse modo, entendemos que a participação deve ser vista como um fio condutor para a transformação do espaço educativo enquanto lugar de experiência democrática (FREIRE, 2003), e no reconhecimento de todos que integram a relação educativa como portadores de saberes complementares e necessários uns aos outros (CAGLIARI; GIUDICI, 2014).

Nessa linha de entendimento, tal como aponta Síveres e Santos (2018), entendemos que a gestão democrática e as instâncias de participação podem se constituir como um aspecto importante para a implementação da AIP, contudo, em realidades onde as práticas democráticas são menos amadurecidas, esse movimento também pode fortalecer e ampliar uma perspectiva de gestão mais horizontalizada, ou seja, em todos os cenários o investimento no debate coletivo sobre a qualidade pode ser benéfico.

No CEI Paulo Freire, como destacado anteriormente, foi construída, ao longo do tempo, uma proposta pedagógica que passou a ser referenciada pela RMESP. Inclusive, conforme exposto anteriormente, as professoras declararam que este aspecto foi determinante para a escolha dessa unidade como local de trabalho. Muito dessa representação de qualidade construída se deu pelo desenvolvimento de um projeto de gestão democrática como "valor". Tal fato é importante pois, apesar de legalmente garantido como princípio de gestão das escolas públicas brasileiras, ainda encontramos muitos desafios para a sua efetivação; no entanto, defendemos que o desenvolvimento da gestão democrática não se constitui como um dado factível, pelo contrário, se materializa, por um lado, enquanto movimento de participação e gestão compartilhada, e por outro lado, fundamenta a concepção de qualidade e a finalidade da própria instituição.

Nesta perspectiva, tendo em vistas as práticas de fomento à participação e gestão democrática, no quadro abaixo mapeamos aspectos, apontados nas entrevistas, considerados relevantes neste CEI ainda num contexto anterior aos IQEIP.

Quadro 15 - Práticas de Gestão Democrática anteriores à aplicação dos IQEIP

Ampla participação dos diferentes segmentos, inclusive as famílias, no conselho de escola e na associação de pais e mestres
Entrevista com as famílias no ato da matrícula, visando um melhor conhecimento de cada realidade e desenvolvimento das crianças
Possibilidade de as famílias participarem no processo de adaptação/acolhimento
Livre acesso à equipe gestora para tratar dos mais variados assuntos
Possibilidade de aleitamento materno no CEI
Questionários de avaliação enviados para as famílias no fim do ano letivo, com objetivo de reavaliar o Projeto Político Pedagógico

Fonte: Estratégias compiladas através dos depoimentos dos diferentes segmentos entrevistados.

Esses canais de diálogo já evidenciavam uma preocupação, por parte da equipe, em incentivar movimentos participativos para garantir o que prevê a legislação vigente, no que diz respeito à gestão democrática e, especialmente, por entender que o compartilhamento da educação de crianças pequenas prescinde da participação do tripé: crianças, unidade educacional e famílias, o que envolve "a prática de uma dinâmica relacional complexa" (BONOMI, 1998, p. 161), afinal:

> A democratização das relações internas nas unidades de educação infantil é uma experiência vital para a aprendizagem de novas formas democráticas de relacionamento no contexto educacional, sem perder de vista que o pano de fundo da gestão democrática é o estabelecimento de uma sociedade democrática sem desigualdades, com oportunidades e qualidade de vida para todos (MONÇÃO, 2019, p. 175)

É importante destacar que, no cotidiano da pesquisa etnográfica, foi possível perceber diferentes situações que denotam o quanto essas práticas construídas ao longo de anos visibilizam a relação da unidade com as famílias. A exemplo, o momento da chegada das crianças no CEI, há uma relação de proximidade e afeto presente entre todos, que se aproxima do conceito de "acolhimento" que Stacciolli (2013) define como um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, um princípio chave no processo educativo, que se materializa numa escola que respeita os direitos de todos os segmentos, oportunizando a todas as crianças possibilidades de viver, interagir e ao mesmo tempo singularizar-se (BARBOSA, 2007).

> [...] Eu não convivi diretamente com a antiga diretora, no trabalho, digamos assim, mas ela me contou um pouco do processo de como ela foi fazendo essa construção

> com as famílias. Então, desde abrir as portas para as famílias entrarem e levar as crianças até a sala, buscar as crianças na sala, que gera contato desde com as professoras, mas também esse contato diário com a gestão, que você vai se apropriando com a escola, que é diferente de quando você para no portão. Então, ela sabia quem era cada familiar, ela tinha contato com a gente, ela perguntava coisas, ela se interessava um pouco por saber e ali o contexto também propiciava isso também, pela quantidade de crianças... E aí, quando a coordenadora chega (a que foi responsável pela implementação da AIP) agrega nisso. A escola constrói um espaço ali, que é um espaço das famílias, uma recepção, onde as famílias podem sentar, podem estar... O Conselho da escola vai se constituindo como um espaço de participação efetiva, das famílias poderem dar opinião e ver que aquilo, de uma certa maneira é contemplado na Unidade, então eu acho que tudo isso... Quando chega nos Indicadores, ele vem de um processo que já é natural da escola né, as famílias já estão acostumadas a ir na escola, participar da vida dos filhos, então isso entra como uma coisa da cultura (PG1 – 11 de novembro/2019).

Tal contexto, imerso num complexo de relações busca ao longo dos anos, como apontado pela PG – 1, o fortalecimento tanto das relações entre os diferentes segmentos, bem como na consolidação de instâncias de participação concretas, que mesmo tensionadas têm por objetivo a construção de uma educação infantil de qualidade. Tal fato singulariza esta realidade, em contraponto com pesquisas que têm como objeto de estudo a gestão democrática na primeira etapa da educação básica, onde o estabelecimento de relações ainda se orientam apenas para a permanência da criança na creche (MONÇÃO, 2021; MORAES, 2014).

Nesse sentido, a AIP tem um papel importante, de um lado em ajudar cada instituição a compreender como se situam as práticas de gestão democrática naquela realidade, e de outro lado, contribui na busca de estratégias para a sua ampliação e/ou qualificação. Isso porque "o desafio da avaliação institucional é também o desafio da gestão democrática" (SIVERES; SANTOS, 2018, p. 237). Logo, a SME deve assumir a responsabilidade de apoiar esse movimento, principalmente, oportunizando momentos de formação para a equipe gestora, ou seja, a responsabilidade pela qualidade de cada instituição de educação infantil deve ser garantida na articulação dos diferentes níveis de atuação que compõe a RMESP. Em nível de cada unidade, as práticas desenvolvidas no CEI Paulo Freire podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada e dinâmica do que se constitui a gestão democrática. Para além dos CE, o momento das matrículas ou a presença das famílias no período de acolhimento das crianças são pontos que revelam como cada unidade concretiza e se relaciona com essas famílias, o que efetivamente ajuda a sustentar o fortalecimento da gestão democrática.

Esta afirmação é corroborada por Festa (2019), quando em sua pesquisa destaca que os resultados da AIP têm relação direta com o tipo de gestão desempenhada, ou seja, mais próxima ou mais distante da perspectiva democrática. Por outro lado, essa mesma pesquisadora também aponta que, a partir da autoavaliação foi possível aproximar a gestão com o cotidiano das

educadoras e das crianças, e desse encontro constatamos a possibilidade de maior horizontalidade nas relações, logo, constituindo-se como mais um mecanismo de aproximação com os princípios democráticos.

Ribeiro e Campos (2017) adicionam a esse debate a necessidade da integração da autoavaliação institucional participativa às outras políticas desenvolvidas pela prefeitura. Por exemplo, dentre os apontamentos dos indicadores de qualidade[29] destaca-se a importância atribuída à articulação das unidades com a rede de proteção social, na qual diferentes atores, como os conselhos tutelares e os postos de saúde de referência de cada unidade educacional, podem estabelecer uma perspectiva de gestão democrática mais plural e abrangente.

O panorama inicial exposto até aqui teve como objetivo apresentar quais características situavam a realidade do CEI Paulo Freire num contexto anterior aos IQEIP, no que diz respeito aos elementos que compõe a gestão democrática. No que se refere a implementação da política de AIP, a Unidade Educacional aceitou o desafio de participar desse processo ainda quando a sua adesão era facultativa, o que será mais bem delineado na sessão seguinte.

6.2. A Experiencia de implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: entre o prescrito e o implementado

A partir da experiência do CEI Paulo Freire, analisaremos como a proposição de estratégias de mobilização e organização da autoavaliação pode alcançar a participação dos diferentes segmentos que compartilham a educação e cuidado das crianças pequenas. A implementação e consolidação de políticas públicas só tem potencial para sua efetivação se assumida de fato pelas redes de ensino e unidades educacionais (SÍVERES, SANTOS, 2018). Logo, não temos como objetivo apresentar um "receituário", pelo contrário, com base no contexto explicitado anteriormente, tentamos compreender como a realidade desvelada no presente trabalho, com as suas especificidades, responderam à política de AIP da SME da cidade de São Paulo.

Tal exercício reflexivo teve como base as ações e estratégias adotadas pelo CEI Paulo Freire em relação ao previsto no documento orientador do IQEIP, compilados no quadro abaixo.

[29] Nesse caso, trata-se da Dimensão 9 dos indicadores de qualidade, denominada "Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade".

Quadro 16 - Comparativo da organização e mobilização dos IQEIP previsto no Documento Orientador versus o que foi desenvolvido no CEI Paulo Freire

DOCUMENTO ORIENTADOR	AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CEI PAULO FREIRE
Constitua um grupo em sua Unidade Educacional que será o responsável pelo processo de organização da autoavaliação	"Levamos a proposta, inicialmente para os funcionários, para os professores e para os pais do conselho" (PG3 – 03 de Setembro/2019).
Realize com esse grupo a leitura minuciosa de todo o documento.	"A gente leu aquele livrinho que tem sobre os indicadores e a gente começou a estudar, ver como cada um se identificava, ou não identificava, com as dimensões" (PD4 – 08 de Maio/2019). "E nós nos preparamos, a gente chamou os pais do conselho, apresentou o documento, cada pai também se responsabilizou por uma dimensão, para aprofundar mais aquela dimensão. Os funcionários também se organizaram nas dimensões, a gente fez um estudo prévio, mesmo do documento do MEC ainda" (PG3 – 03 de Setembro/2019). "Através da discussão no PEA" (PG2 – 25 de Julho/2019).
Defina a data para realização da autoavaliação de acordo com o calendário escolar. Mobilize as famílias/responsáveis e a comunidade para participar da autoavaliação com uso de cartazes, bilhetes, blog da UE, reuniões, rádio local etc.	"Nós agendamos um sábado, quando ainda nem estava garantido um dia no calendário, a gente conseguiu marcar para um sábado" (PG3 – 03 de Setembro/2019). "Realização de palestras com as famílias" (PD4 – 08 de Maio/2019). "Foram elas (famílias), que ficaram responsáveis e já conheciam cada dimensão. O ano passado, inclusive, eles se organizaram no grupo do

	whatsapp - as famílias, e meio parece que se dividiram. Porque à medida em que as pessoas vão conhecendo, vão se apropriando, né?" (PG2 – 25 de Julho/2019).
Organize previamente todos os materiais necessários para a realização da autoavaliação, como cópias das dimensões e indicadores, cartazes ou slides para apresentação da proposta à equipe e comunidade, lápis de cor, giz de cera, cartolinas, cartões coloridos para a plenária.	"Para as famílias, a gente mandou uma carta explicativa dizendo o que era a avaliação de qualidade e a importância da participação das famílias. As famílias do Conselho fizeram um boca a boca nos horários de entrada e saída chamando" (PG3 – 03 de Setembro/2019).
	"A diretora conversou com os pais diretamente na porta da escola, teve várias conversas com os pais, a coordenadora também se empenhou muito; ela se empenhava muito para que os pais participassem" (PD3 – 16 de Maio/2019).
	"se disponibiliza o material para os pais para eles tomarem ciência do conteúdo, do que vai ser tratado, ali na frente mesmo convida os pais a participar; eles escolhem as dimensões que eles querem participar" (PD2 – 22 de Maio/2019).
	"No dia da autoavaliação e elaboração do plano de ação havia um espaço separado para as crianças enquanto as famílias participavam da autoavaliação. Em determinado momento fui até esse espaço e as crianças brincavam de Corre Cutia" (Caderno de Campo, 05 de maio/2018).
Defina os espaços a serem utilizados no dia da autoavaliação e identifique esses locais com cartazes. Lembre-se que serão necessários espaços para debates de nove pequenos grupos e um espaço maior para a plenária com todos os participantes.	"Depois mandamos bilhete, convite, carta, colocamos uma faixa na porta da escola, vários cartazes; cartazes com perguntas nos corredores: 'O que é avaliar?', 'Qual o potencial da avaliação da qualidade?'. A gente colocava algumas perguntas e as famílias diziam: 'O que é isso?'; e aí a gente aproveitava para conversar" (PG3 – 03 de Setembro/2019).
Preveja um espaço com materiais e brinquedos para que crianças que eventualmente acompanhem seus familiares possam ficar durante o decorrer da reunião.	"As salas estavam organizadas para a discussão de cada uma das dimensões da qualidade, bem como o refeitório que foi utilizado para as plenárias" (Caderno de Campo, 05 de maio/2018).

Convide membros de sua Diretoria Regional de Educação/DRE para participar da autoavaliação.	"convidar as famílias, o Conselho Tutelar, a APAE, vários órgãos da região; pessoal da DRE, que é nosso vizinho, faz parte daquele território, e começamos a mandar os convites" (PD2 – 22 de Maio/2019).
Elabore previamente uma apresentação (por meio de cartazes, murais, retroprojetor, apresentação digital) a ser feita no dia da autoavaliação que explicite a proposta e os objetivos da reunião e explique a metodologia de trabalho.	"O documento, não sei se todo mundo chegou a acessar, a ler, ele é esse daqui. Ele foi produzido a partir dos indicadores de qualidade do MEC, foi adaptado pra realidade da Rede Municipal de São Paulo e ele vem norteando esse processo. Ele é um norteador, é um documento guia que a gente utiliza para fazer esse processo de avaliação. O que que consiste isso? É a gente fazer um auto avaliação do trabalho que a gente faz aqui, a gente olhar a partir dessas diretrizes que são as dimensões, a gente olhar para o que a gente faz na escola e a gente ver o que pode melhorar e como a gente pode melhorar" (PG3 – 03 de Setembro/2019). "Então a gente tem duas etapas, onde a primeira, que é a gente fazer a auto avaliação, então eu vou olhar cada item e avaliar como esse item está e depois no sábado dia, 26 de Maio, é o segundo momento, que é quando a gente vai propor ações pra gente melhorar aquilo que a gente avaliou, então hoje esse não é o foco, embora quando a gente começa avaliar as ações, elas já comecem a surgir, a gente pode até já apontar isso no registro, mas hoje o foco principal é a gente fazer uma análise de como tá cada questão, e aí a gente vai ter um tempo no dia 26 pra gente pensar ações pra cada curso" (Caderno de Campo, 05/maio de 2018)
Escolha nove relatores e nove coordenadores, sendo um relator e um coordenador para cada uma das nove dimensões. Eles podem ser definidos previamente (incluindo familiares/responsáveis e pessoas da comunidade) ou no dia da autoavaliação; no entanto, é importante que o coordenador tenha lido o documento com antecedência para se apropriar da metodologia.	"[...] já fomos definindo quem é que iria coordenar, quem iria fazer o registro, referindo-se ao momento do estudo prévio do documento" (PG3 – 03 de Setembro/2019).

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro acima apresenta como o CEI Paulo Freire se apropriou das orientações

previstas no documento do IQEIP, no que diz respeito ao processo de implementação da AIP. Como citado anteriormente, a política prevê e incentiva a autonomia das unidades educacionais para encontrarem o caminho que melhor se aplique a sua realidade, todavia, a adesão ou não dos princípios apregoados no documento, de um lado, pode mostrar uma maturidade institucional na qualificação da proposta, e em contrapartida, pode denotar uma incompreensão dos objetivos e princípios que organizam essa modalidade de avaliação e as melhores estratégias para desenvolvê-la de forma qualificada. Vejamos esse percurso mais detalhadamente a seguir:

- Em relação à constituição de um grupo para assumir a responsabilidade do processo de organização da autoavaliação: a referência utilizada foi o Conselho de Escola, haja vista a sua responsabilidade na tomada de decisões e no estabelecimento de metas e soluções para os problemas do cotidiano. Ou seja, conforme expresso pela PG3 – 03, a primeira aproximação com o documento se deu via colegiado. Esse movimento indica a integração de uma instância importante da gestão democrática com o processo de avaliação da qualidade. Após a deliberação do conselho de escola, todo o coletivo iniciou um processo importante de estudo e aprofundamento da proposta que inclui todos os segmentos; esse movimento indica um amadurecimento e uma potência dessa realidade , pois, ao contrário do que a produção científica acerca do tema tem apresentado, a participação das famílias na AIP ainda se constitui como um obstáculo a ser superado, principalmente quanto tratamos da inclusão deste importante segmento nos níveis decisórios (MORAES, 2014).

- Quanto ao processo de estudo e leitura do documento: tanto a PD – 4 e a PD - 2, quanto a PG – 3, apresentaram o modo como a unidade organizou o estudo do documento, que envolveu o horário destinado à formação coletiva, que na rede paulistana é nomeada de Projeto Especial de Ação. Nesse processo iniciou-se também uma primeira aproximação das docentes e das famílias com as diferentes dimensões da qualidade, aspecto importante para a futura organização das coordenadoras e relatoras de cada dimensão. Esse processo se alinha ao previsto no documento, principalmente, pelo seu potencial formador. Uma ação diferenciada foi o processo formativo realizado com as famílias, que também se responsabilizaram pelo estudo do documento. Nos últimos anos, PD4 aponta que as famílias que atuavam no CE organizaram um grupo de *whatsapp* com a finalidade de não somente estudar o documento, mas também o divulgar para os familiares recém-chegados ao CEI. Essa iniciativa nos parece fundamental para atingir os objetivos propostos pela autoavaliação, uma vez que garante uma

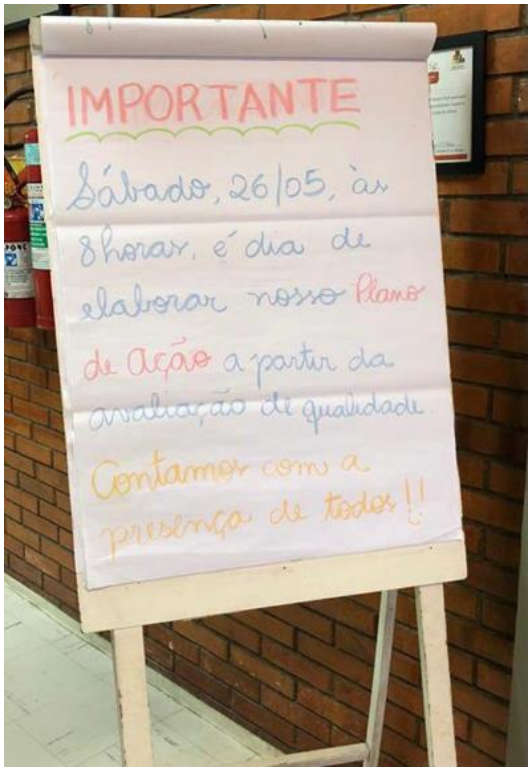
participação já alinhada com o contexto anterior aos indicadores, quando já havia uma preocupação quanto ao conhecimento, por parte das famílias, da proposta pedagógica, garantindo um vínculo que se materializa, conforme aponta o Quadro XX, na participação nos órgãos deliberativos, na entrevista realizada no momento da matrícula e nos questionários de avaliação enviados anualmente. Compreendemos, enfim, que essas características contribuíram para a mobilização de toda a comunidade para a autoavaliação.

- No que se refere à data da autoavaliação e a mobilização para a participação da comunidade educativa: definida a data da autoavaliação, via conselho de escola, é possível compreender, por meio dos discursos dos diferentes segmentos, como se deu a mobilização para que toda a comunidade educativa conhecesse a proposta da AIP, o que pode ser observado, também, nas imagens apresentadas abaixo:

Figura 21 - Cartaz de divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

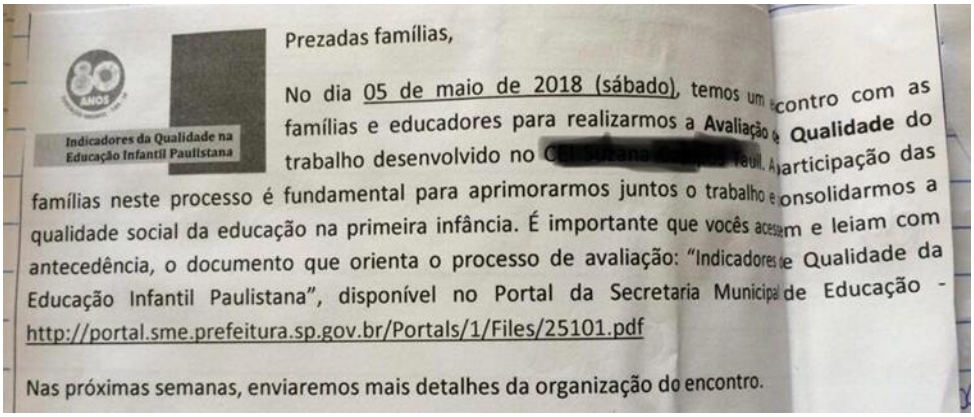
Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 22 - Comunicado colocado na entrada da unidade para destacar a data do Plano de Ação



Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018

Figura 23 - Bilhete enviado no caderno de comunicação entre a família e o CEI



Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para mobilizar a participação da comunidade educativa, houve um alinhamento do previsto no documento, com um destaque para o grupo de famílias que compõe o conselho de escola, que também colaboraram no processo: "as famílias do Conselho fizeram um 'boca a boca' nos horários de entrada e saída

chamando" (PG3 – 03 de Setembro/2019). Essa estratégia é relevante, pois de acordo com o Relatório Técnico de acompanhamento da aplicação dos IQEIP na cidade de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2014 apenas uma unidade educacional mencionou a participação dos pais do Conselho de Escola nessa comunicação. O restante das unidades que responderam ao questionário utilizou como ações de convite à comunidade escolar: reuniões, carta convite, blog da unidade educacional, bilhetes e contato direto com as famílias (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

- Participação de membros externos à unidade educacional: o documento orientador prevê o convite aos membros da DRE e/ou Entidade Mantenedora, especificamente, para os CEIs Conveniados à prefeitura. A esse respeito, a PG -3 citou que foi enviado convite à SME e à DRE - que ficam no mesmo território - Conselho Tutelar e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), bem como um grupo de profissionais parceiros que atuavam com a alimentação escolar. Segundo essa mesma profissional, estiveram presentes no momento da autoavaliação representantes desses diferentes grupos, com exceção da APAE. Posteriormente, com o grupo de alimentação, foram organizados momentos de formação e debate, tendo como referência os princípios de uma alimentação saudável presente do documento objeto de avaliação.

É importante destacar que os indicadores de qualidade ratificam, em sua "Dimensão 9 – Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, Família, Comunidade e Cidade", a premissa segundo a qual a qualidade da educação infantil se constitui como um compromisso de toda a sociedade, e a importância da unidade educacional ao articular uma rede ações para a garantia de direitos das crianças, segundo a perspectiva de uma "cidade educadora". Principalmente, porque

> [...] é um conceito que vai além da Unidade Educacional e pressupõe sua integração a outros espaços, sendo a diversidade de fontes de cultura existente fundamental para o fortalecimento da escola pública na articulação ao desenvolvimento comunitário, na perspectiva do atendimento integral aos bebês e às crianças na Cidade de São Paulo (IQEIP, 2016, p. 61).

No acompanhamento da autoavaliação e da elaboração do plano de ação no ano de 2018, não estiveram presentes membros externos à unidade educacional, o que pode denotar ainda uma dificuldade de efetivar a presença desse grupo, uma vez que o processo ocorre anualmente. Contudo, a ausência não refuta a importância do debate, até porque o estabelecimento das relações com os agentes externos pode acontecer em outros momentos. Ainda nessa direção, o

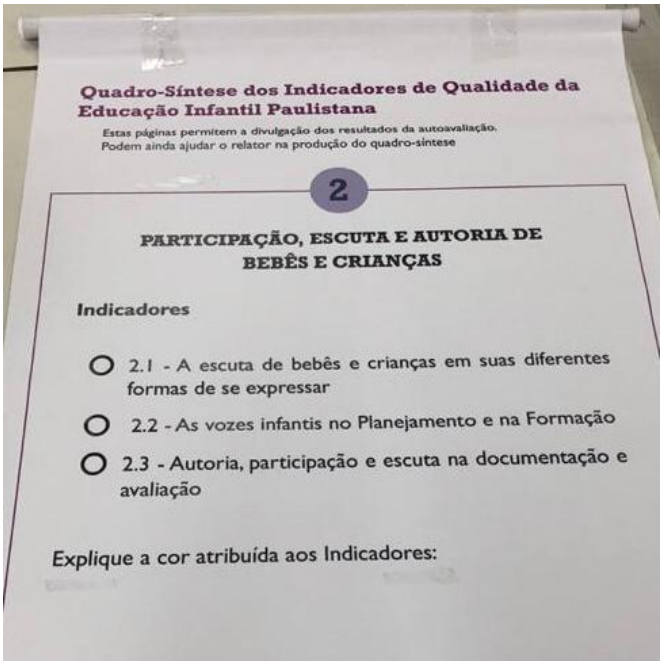
estabelecimento de uma outra cultura de avaliação se qualifica de modo processual, essas rupturas, ou mesmo descontinuidades, podem e devem ser objeto de reflexão pelas unidades educacionais e pela SME. Por fim, as presenças e ausências se constituem dentro de um quadro de aprimoramento da autoavaliação, e não um obstáculo.

- Organização para a realização da autoavaliação: a unidade foi estruturada com salas destinadas para a discussão dos pequenos grupos; refeitório preparado para o acolhimento e a plenária final; painéis gráficos com os quadros síntese das dimensões avaliadas; e organização na entrada da instituição com cópia das dimensões para todos os participantes. Ou seja, foi demonstrada uma preocupação e cuidado para que as famílias se sentissem acolhidas, de modo que o processo de avaliação pudesse transcorrer da melhor forma possível, assim como representado nas figuras abaixo, e validado nos discursos dos diferentes segmentos de como a unidade se organiza para esses momentos.

Figura 24 - Salas organizadas para a discussão nos pequenos grupos

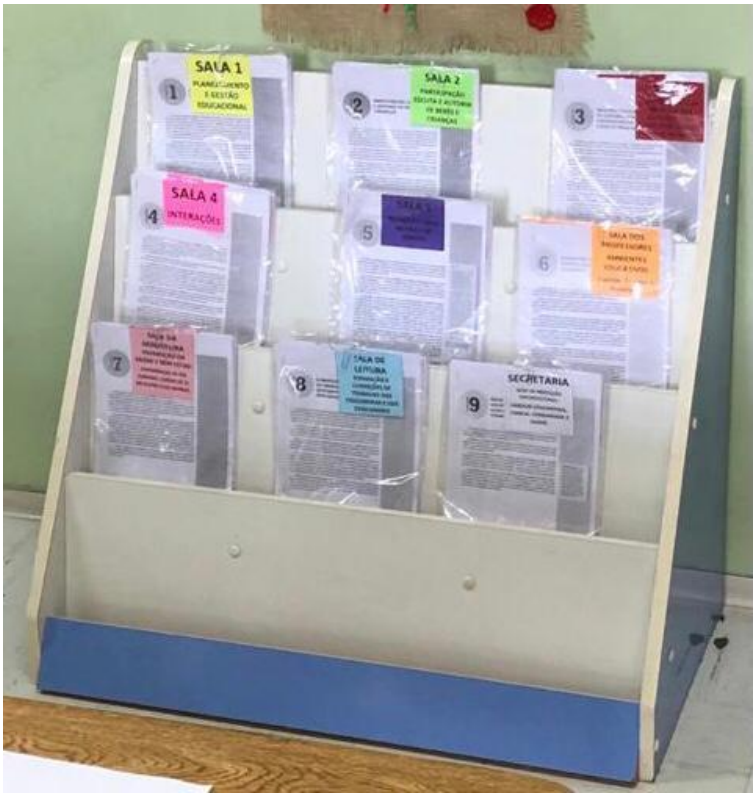
Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 25 - Cartaz para o registro da síntese da avaliação



Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 26 - Organização das cópias das dimensões para o acompanhamento da autoavaliação



Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Em relação ao acolhimento do dia da autoavaliação, já é de costume neste CEI que todos os segmentos contribuam para um café coletivo. A mesa estava posta e, por volta de 20 minutos, enquanto os diferentes participantes chegavam, houve um momento de confraternização e diálogo entre as famílias, os profissionais da unidade e as crianças, que em menor número também estavam presentes.

Considerando a experiência de aplicação dos IQEIP, todas as atividades ocorreram de modo muito tranquilo, tal como registrado abaixo:

> Percebi uma atmosfera de muita tranquilidade nos dois momentos que compõem a autoavaliação, a diretora da escola assumiu os encaminhamentos, enquanto a coordenação pedagógica ficou no apoio, de certa forma observando as falas e ações de todos. Espaços e materiais estavam organizados, todas as famílias receberam uma pauta com a organização do dia, o que de certa forma contribuiu para a discussão e andamento dos trabalhos de forma muito qualificada (Caderno de Campo, 26 de Maio/2018).

Este contexto contribui para a compreensão de que a organização e os encaminhamentos para a autoavaliação já haviam sido incorporados pelo grupo, de tal modo que as etapas que compõem o processo ocorreram muito próximo ao indicado no documento orientador. Tal fato é importante, pois segundo Nascimento (2016), ao descrever as reuniões de autoavaliação em duas creches da cidade de São Paulo (direta e conveniada), destaca o quanto a desconsideração de encaminhamentos importantes presentes no documento orientador pode afetar o envolvimento de todos os segmentos na autoavaliação, em especial as famílias. Em uma dessas creches verificou-se, por exemplo, a ausência de cópias das dimensões avaliadas para todos os presentes, bem como uma falta de orientação, por parte da gestão, para encurtar o processo de avaliação e excluir algumas dimensões. Nesse tipo de conduta, como nos alerta a pesquisadora, a autoavaliação se orienta muito mais por um viés burocrático, desvirtuando assim seus objetivos e princípios ético-democráticos.

6.3. Potencialidades e desafios da Avaliação Institucional Participativa a partir da experiência do CEI Paulo Freire

Anteriormente, demos visibilidade para o processo de organização da unidade educacional para as etapas que compõem os IQEIP. Desse modo, podemos pontuar que ao construir um conjunto de ações e estratégias muito próximas ao previsto do documento orientador esta realidade, aliada a um percurso construído coletivamente de movimentos e práticas de gestão democrática, ampliou-se por meio da AIP o debate sobre a qualidade da

educação infantil.

Isto posto, analisaremos, com base no acompanhamento dos momentos que compõe os IQEIP, e nas entrevistas individuais, as potencialidades e desafios presentes nessa modalidade de avaliação. O acompanhamento das etapas que envolvem o processo foi importante, pois deu-nos a oportunidade de triangular os dados oriundos das entrevistas individuais e do acompanhamento do cotidiano educativo.

Em primeiro lugar, é possível apontar, com base no percurso analítico adotado até aqui, que o CEI Paulo Freire possui uma proposta de AIP sistematizada e referenciada pelos diferentes segmentos como fundamental para o debate e produção da qualidade da educação infantil. Essa construção pode ser identificada pela compreensão desse grupo dos sentidos que orientam o seu trabalho, sua missão e seus objetivos fundamentais (DIAS SOBRINHO, 2003).

O investimento nas práticas de gestão democrática foi fulcral para a validação da implementação dos IQEIP em 2013. Além disso, a organização dos momentos que antecedem o processo de autoavaliação e elaboração do plano de ação se deu muito próximo do previsto no documento orientador, o que possibilitou um processo de autorreflexão, referenciado pelo coletivo como potente, tal como apresentado nos relatos abaixo.

> Quando a gente começou o processo de avaliação, mais do que essas participações espontâneas das famílias e também em alguns momentos pontuais, a gente começou a ter espaço de muito diálogo com a famílias sobre questões da proposta pedagógica, o que não tinha até então. Até então, eram mais questões do desenvolvimento dos bebês e das crianças, e eram mais as famílias que demandavam questões para dialogar com a gente, do que a gente que levava para as famílias aspectos da proposta pedagógica. A gente só conversava na entrevista inicial, nas reuniões, mas não tinha um processo efetivo das famílias questionarem projetos ou questionarem por que não tinha visibilidade os percursos das crianças nos projetos das turmas. Então, eu penso que, a partir da avaliação da qualidade, as famílias foram se empoderando nesse processo, porque elas foram conhecendo... Eu acho que o documento, ele é revelador do que é uma escola de qualidade para a infância, ele diz o que é qualidade, ele fala o que é qualidade. Então, as famílias que se interessaram, que leram o documento, que se apropriaram das dimensões de qualidade, sabiam qual é a qualidade que elas desejavam para a escola dos seus filhos (PG3 – 03 de Setembro/2019).

> Sim, eu acho que tem uma contribuição muito grande, do ponto de vista de que, é como eu falei, ele procura avaliar questões específicas da Unidade, são questões muito específicas que, às vezes, a gente nem pára pra olhar que aquilo acontece na Escola; porque está tão assim integrado ao cotidiano, a gente não percebe como é feito, como deixa de ser feito. E, quando a gente pára pra avaliar os indicadores, a gente acaba apontando coisa que não acontece na Escola. Por exemplo, quando a gente fala... Na dimensão que eu fico, que fala da questão das linguagens, muitas vezes a gente percebe que nem todos os professores trabalham, por exemplo, as brincadeiras folclóricas, só alguns professores que trabalham isso (PD3 – 16 de Maio/2019).

A ampliação da participação das famílias aparece como central na fala da PG3, o que pode ser relacionado com a percepção nos momentos da autoavaliação e elaboração do plano de ação, no qual foi percebido uma apropriação, por parte desse grupo, das dimensões objeto de discussão.

A parte final de cada etapa é composta pela plenária, quando cada grupo apresenta, no primeiro dia, a avaliação feita daquela dimensão para aprovação do coletivo, e no segundo dia, expõe as estratégias pensadas para encaminhar os problemas e questões que necessitam de maior envolvimento e resolução.

O documento orientador indica, para exposição dessa síntese, os coordenadores/as e relatores/as, que no contexto das pesquisas se debruçaram sobre a política de AIP da rede municipal paulistana e em outras localidades. Esse momento é de responsabilidade dos profissionais internos às unidades, todavia, no CEI Paulo Freire, em muitas dimensões as próprias famílias se encarregaram de apresentar o debate realizado, indicando o envolvimento desse grupo no processo de avaliação da qualidade.

Por outro lado, PD3 apresenta uma das potencialidades da AIP, que se orienta para a construção de um projeto coletivo com identidade própria. Nesse sentido, não basta que cada professora realize seu trabalho individualmente da melhor forma possível, é importante organizar momentos de uma análise coletiva e integrada da qualidade do trabalho desenvolvido. Essa visão é fundamental, pois os professores/as ocupam um papel importante, sendo estes/estas que de fato materializam o trabalho pedagógico com as crianças.

Do ponto de vista quantitativo, é possível destacar que ainda há uma inconsistência, principalmente, da participação das famílias. No ano de 2018, em que tive a oportunidade de acompanhar os trabalhos, havia em média 35 famílias na autoavaliação, e por volta de 20 na elaboração do plano de ação, além dos profissionais da unidade; já os demais membros da comunidade - como o conselho tutelar e outros órgãos da assistência social - não foram identificados. Esse dado no contexto da cidade de São Paulo é bem expressivo, visto que a participação das famílias ainda é muito incipiente em muitas realidades. Por outro lado, os dados indicam que no CEI Paulo Freire, nos anos iniciais da implementação da proposta de AIP, esse percentual variou entre 60% e 70% das famílias. As alterações da equipe gestora nos últimos anos pode explicar essa variação, contudo, a participação desse grupo ainda é expressiva e, do ponto de vista qualitativo, tem um papel fundamental, constituindo uma referência de qualidade importante para o trabalho até hoje realizado pela instituição.

Um dos pontos indicados por Campos e Ribeiro (2017) como um desafio diz respeito à alta rotatividade de profissionais nas unidades diretas e conveniadas. Os dados do contexto

investigado na presente pesquisa confirmam essa hipótese, quando verificamos que a baixa rotatividade de professoras no momento da implementação contribuiu significativamente para a compreensão e fortalecimento da participação, o trabalho coletivo e a qualidade como pontos fulcrais e fundamentais para ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Porém, nos últimos anos, com a chegada de novas professoras, em virtude da aposentadoria das mais antigas, e com as sucessivas trocas da equipe gestora, verificamos uma alteração na condução dos trabalhos. No entanto, tal fato não indica um rompimento das ações desenvolvidas em relação à AIP, sendo evidenciadas, contudo, alterações em relação ao pacto de qualidade estabelecido nos anos anteriores. Essa discussão foi mencionada pelas famílias no momento da autoavaliação, percebendo a necessidade de dar coesão ao trabalho construído ao longo dos últimos anos.

A participação dos diferentes segmentos, apesar de fortalecida, apresenta algumas nuances a ser evidenciadas nesse contexto. Os relatos indicam que, na ocasião da implementação da AIP, os profissionais de apoio à educação, junto aos profissionais da limpeza e alimentação, foram convocados a participar da autoavaliação. Contudo, apenas os profissionais de apoio tiveram a oportunidade de discutir mais profundamente o documento, enquanto a equipe de limpeza e alimentação não foram incluídas. PG1 explica melhor essa tensão:

> A equipe de apoio participava bastante. A gente, quando eu estava lá, a gente começou, foi um pedido delas até que veio da própria avaliação dos Indicadores que a gente passasse a ter uma reunião semanal de formação. Então, eu comecei a fazer isso com a CP. O que a gente fazia no PEA com as professoras, a gente redimensionava e fazia com elas uma vez por semana. Isso abriu espaço para gente ir ouvindo algumas questões que elas traziam e vendo como também mediar isso na própria discussão dos Indicadores. E aí, eu acho que isso também fez com que abrisse um espaço para que elas se colocassem mais na discussão. As equipes de cozinha e de limpeza não participavam, eu acho que onde a gente esbarrou aí. A gente esbarrou nas reuniões pedagógicas. Alguns momentos em que elas não precisavam estar no dia, então as funcionárias da cozinha não precisam estar no dia que é reunião; e aí a gente perde esse elo que o pedagógico tem com a cozinha. Às vezes, a Limpeza estava, mas elas tinham bastante dificuldade em permanecer com o grupo, a gente chamou mesmo, falou: "A gente quer que vocês participem". Elas ficaram em alguns momentos, uma hora durante a reunião e depois tinham uma preocupação muito grande, "Ah, não, é o dia que eu preciso bater máquina na escola. Eu preciso limpar... Eu preciso aproveitar que não tem as crianças." E aí, mesmo que a gente fale, "Tudo bem, a gente faz isso outro dia", não flui. Nos Indicadores, elas não estavam, que em geral era de fim de semana, e de sábado elas não trabalham. Mas, o que eu acho um pouco assim, como também tinha essa relação mais próxima, dentro da escola, inclusive das famílias, quando surgiam essas questões de limpeza, elas nunca surgiram de maneira ofensiva, era sempre como... "Ah, não, tem que pensar, né, são terceirizados, então vamos pensar uma troca de funcionário porque não está funcionando", era algo de pensar, "Como vamos falar isso com respeito para pensar uma melhoria." Então, acho que essa relação foi muito interessante, isso eu acho que elas sempre receberam bem assim, "Olha, isso apareceu nos Indicadores, então vamos ver aqui como a gente faz";

> nunca senti resistência, mas efetivamente a participação, a gente não conseguiu viabilizar (PG1 – 11 de Novembro/2019).

Esse relato é bem expressivo das dificuldades e desafios da participação das profissionais da limpeza e alimentação, havendo uma dimensão da terceirização do serviço público que vem se intensificando nos últimos anos e que precisa ser analisada de modo mais amplo, bem como do impacto na qualidade da educação infantil. Para além das questões apontadas, há uma contradição presente no documento, pois por um lado, sinaliza que todos/as os/as profissionais são considerados educadores/as, e por outro, constatamos que as relações de trabalho são precárias e inviabilizam esse princípio. Questiona-se, assim, como garantir a formação desse grupo com uma carga de trabalho de 10 horas diárias, salários baixíssimos, e ainda, exigir a participação nos momentos de autoavaliação e elaboração do plano de ação em um dia fora da sua carga horária semanal, aos sábados.

Nesse sentido, ao analisarem os dados dos diferentes profissionais nas unidades diretas e conveniadas, Ribeiro e Campos (2017) apontam que nos CEIs conveniados a participação das equipes de cozinha e alimentação foram maiores do que na rede direta. Isso se explica pelo fato de que na rede conveniada todos os funcionários são contratados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo este um fator que os convoca a participar das atividades de AIP realizadas em suas respectivas unidades.

Considerando a equipe de apoio à educação, verificamos também, no relato da PG1, que foram destinados movimentos semanais de formação para que esse grupo pudesse se apropriar do documento e participar efetivamente. Esse movimento foi importante para tal segmento, pois como ainda estão atuando na unidade, foi possível perceber, nos momentos de autoavaliação e elaboração do plano de ação, uma participação efetiva, com a proposição de encaminhamentos para as questões discutidas. Por outro lado, essa prática de formação não se consolidou em todos os anos, tendo ocorrido, ao que parece, no início do processo de implementação dos IQEIP.

Essa inconstância é compreensível, considerando que não se constitui como algo simples de ser executado, uma vez que a participação exige condições para que ela ocorra e seja exercitada e apreendida, na rede municipal temos unidade de CEIs e EMEIs com um número alto de bebês e crianças matriculadas, e desse modo, considerando a demanda de trabalho, organizar tais momentos nas unidades torna-se complicado. De todo modo, visando a qualificação da política, cabe ao órgão central a inclusão da equipe de apoio à educação de forma satisfatória, garantindo a todos, por exemplo, uma formação continuada, a qual não está prevista na carga horária semanal dessa categoria.

A imersão na realidade do CEI Paulo Freire permite inferir que a atuação da equipe foi decisiva na implementação da autoavaliação, devido à sua responsabilidade de criar condições

para que a AIP possa ser experenciada pela comunidade educativa de forma participativa e democrática. Essa experiência não é normativa, pelo contrário, advém de um compromisso compartilhado de luta pela qualidade social da escola pública (SORDI, 2009). Podemos identificar, a partir do cruzamento dos dados que integram esta pesquisa, o papel da equipe gestora na implementação da AIP, conforme representado abaixo:

> A CP é uma pessoa formadora. É a pessoa que vai potencializar toda essa questão aqui dentro do conhecimento, de você conhecer e de você também se envolver com as questões que são da Educação, né? Porque, às vezes, a gente fica tanto na sala que parece que as coisas ficam meio perdidas, no sentido de que você não vai além; mas a gente tem que buscar. Isso também é muito forte, né? Que a coordenadora levava, trazia muita coisa pra gente saber, pra gente conhecer, muitas coisas de formação, outras formas de também se trabalhar o pedagógico, e nessa ela trouxe também os indicadores (PD4 – 08 de Maio/2019).
>
> A CP, ali, tinha um papel fundamental, ela tinha muito domínio, articulava muito todo esse processo já com as famílias; tinham uma mobilização, uma organização prévia (PG1 – 11 de Novembro/2019).
>
> Eu acho que o papel do coordenador, eu não tenho dúvida disso. Porque, agora com outro coordenador, já foi de outro jeito. E, dependendo do comprometimento desse coordenador, o que ele acha dessa avaliação, o que ele acha desses indicadores, concorda ou não? Porque é nítido, muita diferença (PD5 – 25 de Julho/2019).
>
> Foi possível identificar nos momentos da autoavaliação e na elaboração do plano de ação um protagonismo da diretora da escola, das professoras, da equipe de apoio à educação e das famílias em detrimento do coordenador pedagógico que, de certo modo, parecia deslocado naquela experiência (Caderno de Campo – 05 de Maio/2018).

Em primeiro lugar, tal como afirmado por Sordi (2009), a equipe gestora, em especial, a coordenação pedagógica, apoiada pela direção da escola, assumiu o protagonismo no desenvolvimento da AIP, qualificando o debate sobre a qualidade. Esta figura é estratégica, pois "[...] pode contribuir no sentido de levar aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, a repensarem este espaço, sua produção, suas dificuldades e possibilidades (XAVIER, 2011, p. 78).

A longo prazo, esse movimento contribuiu para a constituição de uma proposta pedagógica orientada pelo princípio da participação. Esta afirmação dialoga com o que aponta Xavier (2011), ao discutir o papel dos Orientadores Pedagógicos[30] na rede municipal de

[30] Orientador Pedagógico, na rede municipal paulistana, é o mesmo que Coordenador Pedagógico - profissional que responde pela coordenação e canalização do esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Nesse sentido, o coordenador torna-se um agente formador no processo pedagógico que une a escola, o professor, alunos e suas famílias (LIBÂNEO, 2008).

Campinas, pois considera como positivo a presença de membros da equipe gestora por um longo período na mesma unidade educacional - por um lado, devido ao conhecimento mais apurado do contexto que atuam, e do outro, ao fortalecimento e articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Essa análise é justificada pela alta rotatividade de profissionais da equipe gestora na rede campineira, que se assemelha com São Paulo, quando possibilita a remoção de unidade educacional anualmente, pelos cargos em substituição ou por ocasião dos concursos públicos que ocorrem no meio do ano letivo.

Por outro lado, haja vista o que foi detectado na interação do pesquisador nos momentos que compõem a AIP, em especial, a realizada no ano de 2018, a chegada da nova coordenação, ainda que desconectada com as práticas ali constituídas, consolidou uma prática de avaliação incorporada pelo grupo. Constatada a fragilidade da atuação da coordenação pedagógica neste momento, a diretora assume a articulação dos trabalhos com o grupo de professoras que atuam a mais tempo no CEI, ou seja, reajustando um quadro de liderança construído, que por diferentes aspectos foi alterado, tal como o campo da avaliação que se situa numa "cultura plural inscrita em sistemas dinâmicos de comunicação e de práticas sociais" (SOBRINHO, 2005, p. 22).

Desse modo, defendemos que a qualificação da AIP se constitui como um processo de rupturas e movimentos que favorece a construção de outra cultura avaliativa, cujos procedimentos são, inevitavelmente, mais trabalhosos e demorados. Além disso, "precisam ser aprendidos, ao mesmo tempo em que são exercitados" (DALBEN, 2010, p.43). Tal afirmação indica-nos que, conforme verificado, mesmo com a ausência de uma liderança, o sentido daquela ação, quando já incorporada pelo coletivo, se apresenta como um valor importante.

Tal constituição do "lugar da avaliação" nesse contexto é importante porque invariavelmente, por diferentes motivos, a rotatividade de profissionais pode desestabilizar práticas construídas há anos. Como já referido, a diretora e a coordenadora que motivaram o grupo para a AIP não foram as mesmas que estavam no momento da pesquisa. Inclusive, este fator foi apontado pela PD – 5 e ratificado no caderno de campo, quando aponta a presença e atuação do coordenador, de certa forma deslocado do restante do grupo. Nessa direção, a PD – 5 declara que "dependendo do comprometimento desse coordenador, o que ele acha dessa avaliação, o que ele acha desses indicadores, concorda ou não? Porque é nítido, muita diferença".

Essa afirmação aponta para um desafio que necessita ser enfrentado pela rede municipal. O desenvolvimento e cumprimento dos objetivos que pretendem uma política pública de avaliação não podem depender da simples concordância ou discordância dos diferentes segmentos que a compõem, pelo contrário, é preciso investir num processo de formação sólida

que caminhe no sentido de evitar essas distorções. Em oposição ao que foi verificado no trabalho de campo, quando mesmo diante de uma atuação muito reservada da coordenação pedagógica o propósito da avaliação foi incorporado pelo grupo, a oscilação entre uma ação pedagógica mais atuante e uma outra atuação mais discreta ou pouco participativa pode gerar quebras no processo participativo.

Assim, considerando a rede paulistana na sua complexidade e na sua dimensão, em termos de quantidades de unidades de educação infantil e suas diferentes especificidades, as práticas pedagógicas da equipe gestora podem romper com percursos construídos ao longo do tempo ou, em última instância, burocratizar ou potencializar uma ação fundamental de debate sobre a qualidade da educação infantil.

6.4. As demandas externas e a qualidade negociada

As demandas externas incluídas em um plano de ação correspondem aos aspectos que estão para além da capacidade técnica, financeira ou administrativa de cada unidade educacional. Na perspectiva da qualidade negociada, a construção de um projeto se dá a partir de um processo de responsabilização bilateral que envolve os atores internos às instituições, sem abrir mão, contudo, do compromisso do Estado em relação à educação (FREITAS, et al., 2009, p. 36). Desse modo, o diálogo entre cada instituição, a DRE e a SME é fundamental para o encaminhamento das questões enviadas, anualmente, para as referidas instâncias, conforme estabelecido pelo calendário letivo.

Segundo as falas das educadoras que foram entrevistadas na presente investigação, o compartilhamento das responsabilidades é compreendido em conjunto com a percepção de que as ações dependem, localmente, de cada equipe. Nesse sentido, tais ações costumam ser levadas a efeito, enquanto aquelas encaminhadas para as instâncias regionais e centrais não recebem a mesma atenção.

> A Escola, a própria Escola, nosso limite está aqui dentro, é o nosso limite de ação. Quando saem as ações para SME a gente já tem dificuldade, ou para outros órgãos, por exemplo o CEFAI, a gente já tem mais dificuldade. As coisas aqui dentro, a gente resolve, aos pouquinhos nós conseguimos caminhar, mas quando as ações são voltadas para os órgãos fora da Escola, a gente encontra mais dificuldades (PD3 - 16 de Maio/2019).

É importante destacar que, se por um lado PD3 aponta para um encaminhamento efetivo das questões internas, Festa (2019) nos alerta que a ausência de apoio externo às demandas

também pode, em algumas situações, indicar um descompromisso com o que é interno à unidade. Nossa discussão se orienta para o sentido oposto, a saber: o quanto o contexto de pesquisa, ao se apropriar da metodologia proposta pelos IQEIP, tem construído, ao longo do tempo, um percurso formativo embasado pela categoria da participação, que tem como objetivo principal promover uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada.

Ao lançar mão das questões que compõem o roteiro de perguntas, respostas e análises dos IQEIP, cada unidade educacional expõe e dialoga sobre seus avanços, bem como aquelas situações que precisam ser desenvolvidas ou colocadas como pontos de atenção, e até mesmo as demais que se configuram como desafios para a construção do PPP. A seriedade e possível envolvimento da equipe educativa e da comunidade com as questões surgidas, e o compromisso da reflexão, contrastam com a falta de retorno sobre as situações que, por não dependerem das ações localizadas na unidade educacional, são encaminhadas para a DRE ou SME.

Esse contraste sinaliza a dimensão política da avaliação, afinal, não é um ato meramente técnico. Ou seja, se implementada sem legitimidade política, será difícil a sua aceitação, e desse modo os seus resultados. Freitas (2012) aponta que o nível municipal é o mais adequado para se combinar a legitimidade técnica e política, pois assim torna-se mais viável a participação dos profissionais da educação e dos técnicos para a elaboração do sistema de avaliação. Contudo, na realidade paulistana, o que temos identificado é que a alteração na condução das políticas de educação infantil, na ocasião da eleição de 2016, não impactou na continuidade e previsão de aplicação dos IQEIP pelas unidades educacionais, contudo, no que diz respeito ao seu aperfeiçoamento, qualificação e acompanhamento, este é quase inexistente.

As pesquisas que se debruçaram sobre os IQEIP até então publicadas apontam que tal questão, sobre a ausência de devolutivas, políticas integradas de promoção da qualidade ou sistematização de planos de ação por parte dos órgãos regional e central, precisa ser equacionada, podendo ocasionar uma desconfiança do processo até aqui validado por toda a rede municipal.

A pesquisa de Martins (2016) aponta como desafio a qualificação e acompanhamento do processo de desenvolvimento da política, bem como do plano de ação oriundo do percurso avaliativo. Isso porque foi identificada, na análise dos dados, certa incredibilidade de muitos profissionais do quanto o quadro de demandas pode se converter na melhoria da educação infantil. Ou melhor, segundo Vieira (2017, p. 206), quando analisa a experiência de AIP de um município no Espírito Santo, “o processo avaliativo não se encerra nesse movimento de análise de resultados e definição de ações, exigindo continuidade por parte dos CMEI e também da Secretaria de Educação, visto que se configura como política pública municipal”.

No CEI Paulo Freire essas questões são mencionadas por muitos profissionais, entre os múltiplos discursos destaca-se:

> E eu acho que é muito importante, mas eu não vejo as pessoas, às vezes, acreditando nos indicadores justamente pelo que eu falei, porque o plano de ação... A gente não tem um retorno. A gente não tem um retorno da SME e da DRE; eu acho que aí é que começa a se perder, porque o que a gente pode fazer dentro da Unidade, na medida do possível, tenta concretizar as ações que a gente coloca e que a gente elabora com as famílias (PD4 – 08 de Maio/2019).

> Olha... Ela é legal porque nos faz pensar sobre nosso, o que a gente trabalha e o que me deixa assim é que eu não vejo mudança. Poucas coisas você pontua, o que poderia ser melhor, por questões que extrapolam as nossas alçadas; porque você depende da rede, da SME, então extrapola, não sei se isso é contabilizado. Eu gostaria de saber como é feito esse levantamento depois que pega essas avaliações, dentro da instituição a gente tenta fazer o melhor possível, a gente ainda crê que aquilo que a gente está fazendo, pelo menos quando acontece a avaliação, a gente discute "oh"; a gente fica tempos discutindo cada dimensão, como se aquilo a gente vai realmente conseguir mudar, né? Poucas coisas eu vejo... O que está dentro da nossa alçada aqui, a instituição, a direção consegue fazer, a gente busca fazer, mas o que extrapola disso fica muito difícil, eu não vi ainda efetivamente a mudança (PD2 – 22 de Maio/2019).

> E, talvez, essa própria questão do que é demanda para fora, né, que a gente ainda não tem uma devolutiva. Então, acho que isso também é uma coisa que precisaria avançar em relação ao documento, que é, se a gente encaminha demanda para fora, algum retorno a gente tem que ter, senão não faz sentido a gente encaminhar demanda para fora (PG1 – 11 de Novembro/2019).

Os diferentes profissionais acima ratificam a inexistência de uma devolutiva da SME quanto às demandas enviadas pela unidade anualmente. No documento orientador, uma lacuna existente é a menção de como esses dados seriam utilizados pelo órgão central. É ingênuo pensar que, diante da dimensão da RME, seria possível uma devolutiva individual para cada CEI e EMEI da cidade, contudo, seria necessário um diálogo aberto em que fosse apontado como tratar esse vasto material.

O conjunto de informações advindas dos IQEIP tem o potencial de se converter em políticas públicas, centradas nas necessidades dos coletivos que atuam diretamente na educação infantil, com vistas às melhorias dessa etapa. Um primeiro movimento viável seria a sistematização e planejamento de ações a curto, médio e longo prazo a partir das demandas encaminhadas pelas unidades educacionais.

Essa transparência, como aponta Ribeiro (2014), é fundamental para que não se corra o risco de se prestar um desserviço ao processo democrático construído, ou seja, numa via contrária ao proposto no documento.

> Caso contrário, há uma grande possibilidade de que esta avaliação, dada as suas especificidades que exigem árduo envolvimento e trabalho da equipe escolar,

> principalmente daquelas que ainda não incorporaram à sua prática a gestão democrática, fique relegada ao cumprimento de um protocolo apenas para se cumprir uma determinação legal, destinando o plano de ação, tal e qual muitas unidades ainda fazem com PPP da unidade, ao confinamento de uma gaveta, fazendo com que a autoavaliação perca toda a sua riqueza enquanto instrumento político e democrático que revela as ansiedades da comunidade educativa frente à melhoria na qualidade da educação infantil (MARTINS, 2016, p. 124).

Ainda a esse respeito, Ribeiro e Campos (2017) destacam que se as unidades educacionais e os seus profissionais não têm retorno das devolutivas enviadas e das providências tomadas por parte das instâncias acima de seu campo de decisões, tal silêncio pode ser traduzido como falta de apoio, gerando, consequentemente, um desprestígio frente aos familiares e à comunidade educativa como um todo.

Como contextualizado, apesar da importância das devolutivas para o fortalecimento das equipes e da própria política, as profissionais entrevistadas apontam que essa questão precisa ser equacionada. No entanto, não descartam ou invalidam o debate interno à instituição promovido pela AIP. Em que pese o envolvimento e comprometimento das equipes das escolas, há de se considerar que o desprestígio dado pelas DREs e SME às questões apontadas no processo de construção dos indicadores, bem como a falta de encaminhamentos pautados nas discussões ocorridas em cada unidade podem, ao longo do tempo, autorizar também o menor envolvimento das unidades educacionais no processo como um todo.

Por outro lado, tal como apresentado anteriormente, a mobilização e qualificação da proposta ocorrem ano a ano com a participação dos diferentes segmentos, ou seja, investir na melhoria da qualidade por meio da autoavaliação também pode se constituir como resistência frente ao silêncio da SME. “São os sujeitos que movem as instituições, e estes somente se comprometerão e empenharão na superação das vulnerabilidades evidenciadas se atribuírem algum sentido a elas” (SORDI, 2009a, p.36). A imersão na realidade do CEI Paulo Freire permite-nos inferir, então, a existência de uma consciência desse coletivo quanto à governabilidade interna, ou seja, não é possível almejar qualquer tipo de mudança sem que o grupo esteja comprometido com um projeto de transformação.

Dessa forma, é possível a ponderação de que os processos vivenciados por meio dos IQEIP aproximam cada unidade educacional, e as pessoas envolvidas, do sentido e da consciência sobre o exercício de suas atividades voltadas para a construção coletiva de melhorias, funcionando como um poderoso instrumento de reflexões sobre cada realidade, o que leva ao sentimento de pertencimento e à construção de planos realmente conectados à identidade local. Sendo os IQEIP documentos institucionais emanados da SME, há que se considerar que, ao não priorizar os retornos e reflexões acerca das demandas externas, renuncia-

se a uma dimensão fundamental para o aprofundamento e aperfeiçoamento da política. Nesta esteira, é urgente, tal como aponta Festa (2019), que esse aspecto seja revisto para a continuidade da política.

6.5. Comissão de acompanhamento: uma prática de regulação do pacto de qualidade assumido coletivamente

O documento orientador dos IQEIP (2016) indica que após a elaboração do plano de ação, é importante definir uma comissão responsável composta por representantes da equipe da Unidade e da comunidade, isso porque, tão importante quanto avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido, é necessário um olhar atento para o acompanhamento dos resultados, identificando suas potencialidades e limites.

A versão federal dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) ratifica essa premissa, quando destaca a flexibilidade do planejamento, afinal, as ações podem caminhar em outra direção, sendo necessários ajustes, ou seja, é preciso ter claro o que está dando certo e o que precisa ser alterado. A opção por uma comissão, no nosso entendimento, dialoga com a concepção de gestão democrática e democracia participativa, principalmente, pela possibilidade desta vivência democratizar a própria sociedade, ou melhor evocando aquilo que Freire (2000) destaca como fundamentalmente humano no exercício educativo, o seu caráter formador.

Campos e Ribeiro (2017), a partir dos dados colhidos da experiência paulistana de aplicação dos IQEIP, identificaram que 62% de um total de 329 respondentes, representantes de equipes gestoras, não formaram uma comissão de acompanhamento, ou seja, para a continuidade da política essa constituição é essencial para a garantia de um olhar específico para os aspectos que foram discutidos e acordados coletivamente. Por outro lado, é necessário que as unidades se sintam apoiadas e incentivadas nesse processo, logo, a SME tem um papel fundamental, pois caso contrário corre-se o risco de tornar o processo burocrático e inexequível. Durante as entrevistas individuais, foi possível identificar de maneira unânime o quanto a mudança de governo afetou a continuidade da política, isso porque a equipe responsável pela elaboração e implementação dos IQEIP não foi a mesma que assumiu a condução dos trabalhos na Divisão de Educação Infantil, no ano de 2017 (pós-eleição).

> Eu vejo que temos limites quando a gente fica, vai ter ou não vai à reunião dos Indicadores né... Se a gestão[31] vai manter ou não vai... E quando estamos organizados,

[31] Neste contexto, gestão refere-se à alteração nos quadros dos profissionais que conduzem a política municipal de Educação Infantil na capital, os quais podem alterar os rumos da AIP.

> e aí não é só dessa Unidade, mas a nível de município, para garantir que permaneça né, então eu vejo isso como um limite grande. Isso tem que ser uma coisa que nós precisamos ir preparando, e não é só nessa Unidade, os pais precisam, e nós também, enquanto profissionais, estarmos articulados com outros para garantir, porque isso garante a qualidade... Isso é um dos aspectos, um ponto né, claro que tem outros, mas é um ponto importante, garante a qualidade do nosso trabalho, então perder algo tão novo que vem dando certo (PG1 – 11 de Novembro/2019).

O receio inicial, como verificado acima, era se haveria aplicação da autoavaliação no novo governo, e tal questão foi equacionada com a manutenção da proposta no calendário letivo da educação infantil paulistana. No entanto, não houve maior investimento de qualificação, formação e avaliação do processo vivido pela rede, identificando pontos passíveis de aperfeiçoamento.

A experiência do CEI Paulo Freire indica-nos momentos de maior ou menor sistematização, compreensão e definição das responsabilidades e potencialidades da comissão de monitoramento para a promoção da qualidade, com base nas ações e estratégias coletivamente firmadas. Os dados indicam que em determinados momentos da experiência, havia procedimentos delineados quanto ao papel desempenhado por esse grupo.

> Os mesmos grupos que trabalhavam na avaliação, eles ficavam na comissão de acompanhamento do Plano de Ação; então, os grupos sempre tinham funcionário, professor, familiares. E, aí, esse grupo já combinava essa questão do acompanhamento. E, aí, isso tinha, eu acho que tinha desde uma participação efetiva mesmo partilhada; então, não necessariamente, algumas coisas sim são responsabilidade da gestão, mas tem coisas que não. Então, o professor que está naquela comissão, ele pode muito bem seguir com aquilo, inserir uma situação lá, né? "Faltava falar das questões étnico-raciais no PPP", foram professores que elaboraram isso para o documento. Então, como esse grupo vai assumindo essas responsabilidades. Porque, o que eu sinto muito também, é que às vezes se faz um Plano de Ação, a maior parte das atribuições fica da gestão; ou se a gestão não cobra as pessoas que estão envolvidas, esse plano não se concretiza até o ano seguinte, então acho que ali o diferencial era esse, era responsabilidade partilhada mesmo (PG1 – 11 de Novembro/2019).

O relato acima revela, em primeiro lugar, que os mesmos grupos que avaliaram cada dimensão ficaram responsáveis pelo seu acompanhamento. Outro ponto importante, remete à garantia da participação dos diferentes segmentos nessa ação. Além disso, PG1 apresenta exemplos de ações planejadas e executadas a partir do plano de ação, como a inclusão no PPP dos princípios previstos na Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Essa legislação e o arcabouço conceitual que a orienta foram objetos de formação em

muitas ocasiões, sendo tal ponto mencionado pela professora que acompanhei durante o ano de 2018. Ademais, destaca-se o avanço no entendimento do grupo sobre a importância de dar visibilidade para as questões étnico-raciais e de gênero no cotidiano da educação infantil. Ainda que difícil e desafiador, esse caminho está sendo trilhado em diálogo com as questões presentes na Dimensão 5 dos IQEIP, que trata especificamente sobre essas categorias. “Hoje, nós nos sentimos mais fortes, mais potentes para falar da questão étnico, que foi uma questão bastante debatida nesses últimos indicadores” (PD4 – 08 de Maio/2019).

Por outro lado, PG1 sinaliza que há uma tendência dessas responsabilidades ficarem sob a competência da equipe gestora. Desse modo, uma das alternativas encontradas por esse grupo, ainda que com dificuldades, foi a inclusão das discussões em torno do Plano de Ação nas reuniões do conselho de escola, tal como sinalizado abaixo.

> A dificuldade é no processo de prestação de contas de quais ações já foram implementadas, quais ainda não. A gente começou a fazer isso nas reuniões do Conselho do CEI, então toda reunião do conselho eu reservava um pedaço da pauta do dia da reunião para dizer: “Olha, gente, então vamos lá né, do nosso plano de ação o que precisava ser feito”. E, aí, cada comissão ia dizendo o que já tinha sido encaminhado, o que não tinha sido, então isso também era um pouco difícil, porque só na reunião do conselho que a gente conseguia fazer isso. Algumas famílias participavam ativamente no dia da avaliação, mas depois não participavam tão ativamente na implementação das ações, algumas sim, mas nem todas, não com o mesmo grau de envolvimento. Então, o grau de envolvimento no dia da avaliação era imenso, mas aí depois ele ia demandando mais pra equipe gestora mesmo, ia ficando mais na responsabilidade da equipe gestora muitas coisas, então acho que isso ainda era um exercício a ser, né... Algo a ser construído, a ser aprimorado lá no CEI. Algumas iniciativas os pais já estavam tomando, muitas, muitas iniciativas. De organização do parque sonoro, da jardinagem, da intervenção no parque, muitas questões; da reforma no deck, da qualidade da areia que estava vindo, muitas coisas as famílias foram se envolvendo, fazendo junto, da pintura do muro. Então, muitas coisas as famílias foram se envolvendo; outras coisas, não, ficavam mais a cargo da equipe gestora, mesmo. (PG3 – 03 de Setembro/2019).

O estabelecimento de relações entre as instâncias de caráter deliberativo, como por exemplo, o Conselho de Escola e a AIP de dimensão participativa, pode contribuir para um modelo mais alargado e integrado de gestão democrática, ou seja, as reuniões mensais do conselho podem se constituir como um ponto de referência para o monitoramento do plano de ação, principalmente, pela presença dos segmentos externos à unidade educativa, como as famílias dos bebês e crianças. É tácito que essa estratégia por si só não seja suficiente, mas o movimento de ampliar o debate para outras instâncias é válido.

Tal integração, como verificado nesta experiência, possibilitou a execução de ações coletivas para a melhoria da qualidade dos espaços físicos, aspecto esse que será mais bem

delineado no capítulo final desta tese. No entanto, é possível identificar que esse movimento não é linear, necessitando de reflexão constante e, quando necessário, alguns ajustes, logo, a necessidade de um planejamento integrado ao longo dos anos para que esse movimento não se dissolva.

> Que eu acho que ele se perde, porque aí... Porque na avaliação do ano seguinte, a gente fala: "Tá, mas a gente fez isso ano passado ou não?"; né, como é que a gente retoma? "Putz, a gente pôs para o plano de ação e a gente não fez nada?" Só vai ver isso na próxima avaliação, eu acho que isso se perder, apesar de ter. "Ai, põe meu nome, eu entro na comissão do plano de ação", mas não existe um acompanhamento pelas outras equipes, entendeu? Não existe isso. A gestão, eu sei que vai, "Puxa, não, a gente conseguiu isso. Puxa, conseguiu isso"; mas buscar uma reunião para, sei lá, seis meses depois falar: "Oh, a comissão de ação lá do plano dos indicadores, vamos sentar aqui e vamos ver. Está dando certo o que você fez. Deu a sua sugestão? Está caminhando? Conseguiram fazer a campanha da vacinação? Porque é lógico que tem os que são de longo prazo, que não vai ser agora, mas o que também está sendo feito para ele atingir ao longo prazo? Então, eu acho que existe a falha depois, até a hora de formar o plano de ação está beleza, mas depois o acompanhamento, ele se perde (PD5 – 25 de Julho/2019).

PD5 expressa essa dificuldade de acompanhamento que a cada ano se complexifica, pois não é possível elaborar um plano de ação sem que se tenha um olhar detalhado e crítico das demandas e dos planos anteriores. No acompanhamento das duas etapas que compõem a aplicação dos IQEIP, não foi possível identificar o momento em que essa comissão foi constituída, tampouco um olhar apurado para o plano anterior. Houve sim, nas discussões internas a cada grupo, problemas já identificados em anos anteriores, mas sem uma proposição de como poderia ser equacionado. É óbvio, tal como retratado anteriormente, que há questões as quais demandam ações de setores externos ao CEI. Dessa forma, há um sentimento de descrença em relação a esses encaminhamentos, o que pode fazer com que haja menor investimento no diálogo e busca de novos encaminhamentos.

Outro ponto que se soma a esse debate diz respeito a responsabilidade compartilhada. Esse movimento não é um fato, pelo contrário, necessita ser aperfeiçoado e vivido com toda a sua complexidade, pois essa é uma prática pouco vivida no ambiente escolar (DALBEN, 2008). Festa (2019) questiona diferentes sujeitos que participaram da implementação da AIP na rede paulistana, buscando compreender em quais momentos os resultados do plano de ação haviam sido retomados. Do total de respondentes, 39% declaram que esse processo foi realizado nas reuniões pedagógicas; 27% nos diferentes momentos de formação; 15% em reuniões de pais; 8% em outras ocasiões; 7% em reuniões semestrais de planejamento e/ou avaliação; 2% nas reuniões de conselho de escola; 2% em momentos de devolutivas para as DREs.

A pesquisadora declara que como não houve um questionamento mais específico sobre a periodicidade, fica difícil detectarmos, por exemplo, se a retomada ocorreu em uma reunião pedagógica ou nas demais previstas durante o ano letivo. Todavia, a experiência do CEI Paulo Freire no diálogo com a perspectiva formativa e democrática da AIP permite inferir que esses diferentes momentos não se excluem, ou seja, devem ser integrados desde a formação continuada aos órgãos deliberativos.

A esse respeito, retomando a versão federal dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), destaca-se outras possibilidades de encaminhamentos que podem contribuir para a continuidade das ações que visam a garantia do pacto de qualidade assumido pelo coletivo das instituições. Entre eles, a proposição de que o painel com as cores definidas em cada dimensão fique exposto em um local visível, pois dessa forma, toda a comunidade poderá acompanhar as mudanças efetivadas durante o desenvolvimento do plano de ação. Como já citado, esse processo é flexível e está sujeito a alteração, todavia, dá visibilidade ao trabalho realizado.

> É importante que o uso dos indicadores seja visto como um processo pelo qual a instituição de educação infantil passa, e não como um evento que só ocorre nos dias de avaliação e planejamento. Para tanto, é importante que sejam definidos os responsáveis por esse acompanhamento (MEC, 2009, p. 29).

Cabe à equipe gestora acompanhar o trabalho da comissão de acompanhamento, propondo e viabilizando reuniões periódicas, bem como registrando todo esse processo, o que deve incluir uma análise criteriosa aos indicadores que forem avaliados em vermelho, sem esquecer e deixar de refletir sobre aqueles definidos como amarelo e verde. Ou seja, o painel visível a toda a comunidade também possibilita que se reconheça os aspectos que estavam e vermelho e que, após as ações definidas no plano de ação, podem ser reavaliados como amarelo ou verde.

Além disso, o que está em jogo é a capacidade de cada unidade educacional produzir uma documentação que registre e aponte as dificuldades encontradas, os desafios superados e os caminhos possíveis para a continuidade do diálogo, bem como as estratégias que garantam ações sistematizadas que imprimam um trabalho de qualidade. Ademais, vale ressaltar que esse processo tem o potencial de contribuir para a consolidação do Projeto Político Pedagógico de forma efetiva, e em condições adequadas, para garantir o direito humano à educação.

7. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TENSIONAMENTOS E NEGOCIAÇÕES

Como vimos no capítulo anterior, o processo de implementação da AIP no contexto do CEI Paulo Freire se constituiu enquanto algo muito alinhado aos princípios apregoados no documento orientador, no que diz respeito à dimensão participativa dos diferentes segmentos que compõem o cotidiano educativo. Desse modo, podemos inferir que esta unidade educativa, desde o ano de 2013, tem buscado formas de superar a lógica burocrática e centralizadora ainda presente na gestão das escolas públicas brasileiras (PARO, 2016), a partir de uma perspectiva contra regulatória da avaliação (FREITAS,2005).

Por meio da autoavaliação, foi possível evidenciar um compromisso coletivo e compartilhado para a identificação dos problemas e possibilidades de melhoria ou superação deles, tendo como objetivo a qualificação do trabalho pedagógico da própria instituição. Essa realidade tem nos mostrado, como discutido no capítulo anterior que o empreendimento sistemático e coletivo de uma proposta de AIP contribui significativamente para o fortalecimento da gestão democrática, das instâncias de participação, bem como da consolidação do PPP, enquanto documento que expressa princípios e práticas de um projeto de educação infantil compartilhado.

Desse modo, o presente capítulo tem como objetivo problematizar as concepções de qualidade produzidas a partir da AIP, tomando como referência a premissa de que a instituição de políticas públicas se configura a partir de negociações e tensionamentos multilaterais e multidimensionais. Essa discussão é fundamental, pois as pesquisas que se dedicam a discutir o desenvolvimento da AIP na educação infantil têm evidenciado que os principais pontos de tensão percebidos ocorrem entre os segmentos que compõem as instituições, ou seja, professores e equipes gestoras, enquanto as famílias apresentam uma participação muito mais reservada.

Em contrapartida, no contexto pesquisado, como já sinalizado, as famílias participam ativamente dos IQEIP, bem como das demais instâncias deliberativas, como o Conselho de Escola e a APM. Essa participação foi construída e disputada pelas famílias e profissionais internos à unidade educativa, exatamente por compreender que essas relações compõem uma dimensão importante da qualidade da educação infantil. Nesse percurso reflexivo, defendemos que as relações de tensionamento que vem à tona, por meio da AIP, se constituem como mecanismo fundamental de aprofundamento da democracia e das relações horizontalizadas no interior das instituições. Assim, a compreensão dos dissensos produzidos por este grupo, pode

fornecer subsídios para compreender a qualidade produzida por meio da autoavaliação.

Neste sentido, os dados foram organizados em três subtópicos, especificamente: Conselho de Escola e APM; momentos de entrada e saída; e alternância de gestão: entre mudanças e permanências.

7.1. Conselho de Escola e APM

O Conselho de Escola e a APM, em cumprimento à LDB 9.9394/96, são órgãos deliberativos que têm como objetivo assegurar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, com ampla participação da comunidade escolar. Tais características constituem, no contexto do CEI Paulo Freire, mecanismos importantes para o fortalecimento da gestão democrática, havendo consenso quanto à sua importância e à necessidade da ampla participação de todos os segmentos.

Cabe destacar que o fortalecimento dos conselhos de escola já vem sendo, há algum tempo, objeto de pesquisas, um documento precursor dessa demanda pode ser observado em Cisesk (1997), que retoma a gestão da ex-prefeita Luiza Erundina, apontando que uma das primeiras medidas de seu governo foi a restituição dos conselhos de escola, que haviam sido implementados no final do mandato do ex-prefeito Mario Covas, os quais foram suspendidos, contudo, pelo seu sucessor Jânio Quadros. A retomada desta importante instância se torna o principal mecanismo de democratização da educação na prefeitura de São Paulo, o que é evidenciado pelo então secretário de educação Paulo Freire em seu documento: *Construindo a educação pública popular, Caderno 22 meses*, no qual se ratifica o Conselho de Escola como base de uma gestão democrática: "É preciso que os conselhos cresçam em seu poder de decisão sobre as questões estruturais e pedagógicas das escolas e que possam interferir organizadamente nos destinos do ensino municipal" (SÃO PAULO, 1990, p. 9). Diante de tais questões, todas as entrevistadas da presente pesquisa mencionam, de algum modo, a relação com as famílias, cuja presença e participação efetivada nos colegiados é sinalizada como uma das características dessa unidade educacional.

> Bom, as famílias na Escola são bem participativas, elas participam do Conselho, de quase todas as coisas que têm aqui, da Comissão de Mediação de Conflitos, que eu sou parte. Eles procuram sempre participar, estar informados. Eles participam de tudo. São famílias bem atuantes (PD3 – 16 de Maio/2019).

A fala da PD3 expressa uma visão compartilhada de modo muito contundente, ao considerar a participação das famílias nos colegiados como um valor importante conquistado

por esse grupo, o que alarga a compreensão da participação para além dos conselhos. É possível observar, então, a construção de uma relação cotidiana, o que inclusive, se constituiu enquanto um fator de qualidade desse espaço, fazendo com que muitas professoras desejassem conhecê-lo. Sob outro ponto de vista, o processo foi construído e qualificado pela atuação da Diretora que esteve à frente da escola por vinte e seis anos, tal como aponta a PG3, que se refere ao seu trabalho: "A gente não faz atendimento a bebês sem a presença da família; que, quando a gente recebe um bebê no CEI, a gente recebe o bebê e toda a sua família, ela tinha isso muito forte como um princípio na gestão dela".

Essa trajetória indica-nos que, ao considerar a participação das famílias enquanto elemento que qualifica a gestão, tornando-a democrática, as mesmas passam a ocupar um papel importante nos colegiados, o que se constitui como a porta de entrada para outras formas de participação, tal como vimos no capítulo 3, que apresenta o percurso de implementação dos IQEIP, no qual a parceria com todos os segmentos foi fundamental. Nesse sentido, as famílias que compunham os conselhos assumiram um papel importante para o chamamento de seus pares para a autoavaliação. Entendemos, portanto, que a AIP amplia a concepção de gestão democrática, tal como aponta Campos e Ribeiro (2017), indicando que essa noção deve estar presente em diferentes âmbitos - no fazer pedagógico, na gestão de um trabalho em equipe, na abertura para a participação das famílias e para a escuta cotidiana de bebês e crianças.

A construção dessa parceria como princípio é valorizada e defendida por todo o grupo, contudo, é notório que algumas professoras se sintam desconfortáveis com o protagonismo assumido pelas famílias. Essa percepção não se relaciona com uma contrariedade da gestão democrática e das relações que foram construídas com esse grupo ao longo do tempo, mas sim das disputas que são travadas nesses espaços de decisão. Os conflitos são inerentes e potentes em um exercício de democratização, pois são nesses movimentos que a democracia avança, não havendo um processo linear para se pensar democraticamente.

Isso se evidenciou no momento da autoavaliação, pois foi consensual entre os diferentes segmentos a atribuição da cor verde para a "Dimensão 1 – Planejamento e Gestão Educacional", especialmente, nos itens: 1.3.1, que trata da atuação do Conselho de Escola no planejamento, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da unidade educacional; 1.3.2, que pergunta se a equipe da escola estabelece diálogo mediando os conflitos de forma ética e respeitosa, de modo a favorecer a gestão democrática; e 1.3.3, que alerta para a importância da unidade ter meios de prestação de contas em relação à gestão do recursos. Uma mãe que estava na avaliação dessa dimensão destacou o quanto o Conselho de Escola é ativo, e salientou: "A APM do CEI Paulo Freire é a APM mais transparente da rede, eu acho, duvido que tenha alguma

mais transparente que essa" (Mãe de aluno, 05 de Maio/2018).

No contexto do diálogo travado nesse grupo, tal adjetivo (transparência) também se referia ao processo de prestação de contas e utilização das verbas que a unidade recebe, e que naquele momento contava com a colaboração de uma família para a organização das planilhas e publicização nas reuniões de conselho e no site para que todos pudessem ter acesso.

Desse modo, para além da avaliação desta dimensão, que foi amplamente acordada por todos/as os tensionamentos e disputas percebidos nas entrevistas em grupo de professoras, há também um incômodo não dito de forma pontual, o qual diz respeito à notável organização das famílias, o que, muitas vezes, acabava aprovando demandas que contrariam os interesses das próprias profissionais da instituição.

> Por exemplo, quando a gente tem que decidir o nosso calendário: "Olha, esse dia vai ter reunião pedagógica", o pai fala, "Ah, mas numa sexta, por que não na terça ou na quarta?", aí muda... Aí o pai não quer numa sexta, quer numa terça, porque na sexta não tem como deixar o filho em casa, não tem como faltar no serviço. Numa reunião, por exemplo, de confraternização no final do ano, os pais bloquearam a nossa confraternização; não teve confraternização porque eles achavam que tinha que ter aula até o Natal (PA2 – 16 de Maio/2019).

O exemplo apresentado pela PA2 expressa as tensões mencionadas aqui, as quais se relacionam com aquilo apontado por Silva (2006) como a forte cultura patrimonialista que ancorou a constituição do Estado brasileiro e, consequentemente, das instituições. Como consequência desse modelo, as unidades educacionais têm autonomia para decidir seus calendários, festas e eventos, contudo, quando falamos numa gestão que se pretende democrática, essas decisões têm impacto na vida das famílias e devem ser discutidas por todos. Se estamos defendendo uma educação compartilhada, por que essa seria uma decisão apenas da instituição? Quando a família precisa se organizar para que alguém fique com seu filho ou sua filha no dia de uma reunião pedagógica, por que sua opinião não pode ser considerada? Qual o impacto da reunião pedagógica acontecer numa sexta ou numa terça? A quem interessa essa organização? Tais questões revelam que não é possível, de fato, defender uma gestão democrática sem renunciar a interesses individuais. Afinal, quando apresentado que as famílias não concordaram com a data da confraternização de fim de ano, podemos inferir que esse poderia ser um dia letivo no calendário, pois as crianças têm direito ao atendimento dos 200 dias letivos previstos em Lei.

Sob outra perspectiva, PD4 declara que as famílias têm uma participação efetiva, o que, por vezes, acaba garantindo os seus interesses a partir de uma capacidade de diálogo nesta instância. Contudo, é apontada, também, a necessidade das professoras se organizarem melhor

para os momentos de decisão, pois como muitas docentes têm acúmulo de cargo, nem sempre a sua participação plena pode ser contemplada. Essa informação coloca-nos uma outra dimensão da gestão democrática, que diz respeito ao fortalecimento do diálogo franco e aberto das questões que estão em pauta, pois o que está em jogo nesse cenário não é quem ganha ou perde, mas sim o quanto as concordâncias e discordâncias estão a serviço do direito à educação e aos direitos fundamentais das crianças a uma educação infantil de qualidade. Por outro lado,

> [...] de fato a gente caminha para a "Gestão Democrática"; claro que têm coisas que a gente precisa melhorar bastante, de ambas as partes, porque a gente fala que: "Nós não estamos em lados opostos"; cada um tem a sua função, mas agora nós estamos na defesa da Escola Pública e construindo a Educação Pública, Educação Infantil e que não dá para fazer isso sem essa aproximação. Então, assim, as famílias participam bastante aqui, mas nós estamos aprendendo também, porque eu acho que tem uma série de coisas que é papel e é função nossa, da escola, e a gente diz: "Olha, aqui é nosso, aqui é nosso pedaço". Só que, a gente precisa ser respeitado, mas esse outro somos nós todos. Então, isso é uma coisa que vai sendo construída, que não é fácil de ser feita, mas é possível e a gente vai aprendendo, porque a democracia é um exercício constante, né? De aprendizagem (PG2 – 25 de Julho/2019).

Como defendemos, apesar dos tensionamentos e disputas existentes, há uma dimensão processual da gestão democrática – a qual avança com a AIP - que não pode ser desconsiderada. Ao contrário do que a literatura apresenta, apesar da existência dos colegiados ser prevista em lei, a realidade é que em muitas instituições essa instância se efetiva de modo burocratizado e patrimonialista, ou seja, é conferido às instituições um poder que na maioria das vezes não é questionado. Logo, o movimento de subversão dessa lógica não é homogêneo, estando em disputa uma desestruturação de relações de poder orientada para uma outra perspectiva de gestão, que, por sua vez, avança exatamente a partir das negociações, tensões e conflitos vivenciados nos contextos das decisões tomadas nas reuniões do órgão colegiado.

Nesse sentido, as decorrências dessas contradições e disputas observadas entre os diferentes atores apontam para a necessidade de uma constante reflexão do grupo sobre a progressiva autonomia nas decisões administrativas e pedagógicas, tal como postula a LDB, quando institui as formas de participação. Para essa reflexão, o papel da gestão se faz fundamental, no sentido de elucidar interesses e escolhas que se fundam nos princípios do Projeto Político Pedagógico e nas decisões que contribuam ou não para sua efetivação.

O amadurecimento dessa instância ao longo do tempo é reconhecido, em diversos momentos, pelos funcionários e colaboradores do CEI Paulo Freire. Durante a pesquisa de campo, a diretora que estava em exercício teve sua designação interrompida por conta da sua gestação, sendo necessário convocar o conselho de escola para uma nova eleição. No que diz

respeito a esse processo,

> [...] os pais se organizaram previamente, junto com os membros do conselho, mas basicamente os pais estavam liderando; eram nove pessoas que estavam concorrendo, eles fizeram uma análise prévia das propostas. A partir daí, eles elaboraram quatro questões que a gente respondia na hora, individualmente, e a partir das respostas eles faziam outras perguntas ali. Ao final, eles avaliaram o que eles tinham tido de posicionamento. Foi um conselho que durou umas três horas e meia de reunião, foi bem longo. Então, foi bem interessante (PG1 – 11 de Novembro/2019).

Na continuidade desse relato, PG1 aponta também para os aspectos que permearam o debate na reunião de escolha da nova direção, centrando-se nas concepções de criança, infância e educação infantil dos candidatos. Tal fato denota a preocupação do grupo com o perfil do profissional que assumiria a direção em relação ao previsto no PPP. A situação foi narrada com uma visível expressão de satisfação por parte da entrevistada. Por outro lado, uma das professoras com quem convivi durante o ano na pesquisa de campo acrescentou a sua opinião a respeito desse mesmo fato, dizendo que "esses momentos aqui são bem sérios, afinal estamos falando da escolha de profissionais que devem somar e qualificar o trabalho aqui construído" (Caderno de Campo, 14 de Agosto de 2018).

Ou seja, dentro de um espaço de disputa, a atuação do conselho de escola se organiza entre a qualificação do diálogo e a suspensão de pautas individuais para a consolidação de concepções de qualidade que o grupo construiu ao longo do tempo, por meio de processos democráticos cíclicos e processuais, insistindo em formas igualitárias de participação nos processos de escolhas. Conforme destaca Bobbio (2009, p. 50), "a democracia mais distante do modelo não pode ser de modo algum confundida com um Estado autocrático e menos ainda com um totalitário".

Uma consequência dessa trajetória - e como bem destaca o capítulo 1, quando ressaltado que a vivência democrática é um aprendizado permanente - diz respeito ao fortalecimento do conselho de escola como um modo de ensejar uma participação ampliada, ou seja, em outras instâncias de participação da sociedade civil. Como apontado pelas professoras e equipe gestora, há pais e mães que participam de coletivos que atuam em defesa da escola pública e no Conselho Regional de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE). Este último é um colegiado que tem como objetivo o fortalecimento dos conselhos de escola, bem como a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, visando a maior qualidade da educação. Tal democratização se aplica ao acesso e gestão dos espaços escolares e colegiados intermediários a partir de uma perspectiva dialógica e de horizontalização das relações.

Cabe dizer, porém, que os conselhos de Escola/CEI que têm como premissa uma participação ampla e inclusiva retratam as limitações impostas por esse processo de escuta e disputa, uma vez que se trata, também, de um espaço político. Retomando o acompanhamento da autoavaliação, algumas demandas, entre elas as questões da alimentação, foram citadas pelas famílias como discussão que deveria ser levada para o CRECE.

Houve uma situação observada em que a unidade foi indicada para a realização de uma reportagem, por um programa de televisão, sobre uma campanha de vacinação. No diálogo com as famílias, as mesmas não autorizaram essa gravação, tendo organizado um texto coletivo onde indicavam a não concordância em utilizar as imagens das crianças para tal fim. A equipe de televisão, que chegou a visitar a unidade para fazer a reportagem, se retirou após a deliberação dos diferentes segmentos. A atuação das famílias neste caso foi fundamental, pois a emissora de televisão foi até o CEI por indicação da DRE, logo, cabe inferir que, talvez de forma isolada, a equipe interna à unidade não tivesse condições de impedir a realização da gravação, mas quando se soma a posição das famílias, esse movimento ganha força e a reportagem acaba sendo vetada pelo coletivo.

Na esteira do fortalecimento do colegiado e de uma participação efetiva, cabe pontuar que não basta reconhecer que todos os membros e representantes têm o mesmo valor e importância na tomada de decisões. Deve-se, sobretudo, dar voz para cada segmento envolvido, fazendo valer o exercício da escuta. Trata-se da condição *sine qua non* que todos possam defender seus pontos de vista, estando aberta a possibilidade de convencimento a partir dos argumentos e interesses colocados em pauta. Desse modo, o amadurecimento do conselho de escola também perpassa pelo entendimento de que, diante dos diversos interesses e pontos de vista, sejam conduzidas as decisões que melhor se aplicam à realidade daquela unidade educacional, suas crianças e comunidade.

Esse mecanismo de participação de todos e a valorização dos diferentes interesses envolvidos nas tomadas de decisões demonstram a maturidade alcançada de um grupo constituído democraticamente, rompendo com os modelos em que a gestão já tenha os argumentos e explicações que irão conduzir aos votos e escolhas já conhecidos e que escondem, na verdade, o caminho que a direção, acordada ou não com a equipe docente, já havia decidido, o que em geral é apenas pontuado no colegiado para os devidos registros burocráticos.

Os exemplos aqui mencionados demonstram que, se por um lado há alguma indisposição por conta de resoluções pautadas nos interesses das famílias, por outro se efetiva a escuta e encaminhamento de situações a partir da real exposição de decisões a serem tomadas e suas implicações. Esse caminho não pode ser desconsiderado quando se busca o

amadurecimento e a real participação nos colegiados. Assim como postula Souza (2019), a constituição de instâncias deliberativas pode ou não se concretizar como ferramenta que expressa condições para a gestão democrática. Contudo, no contexto pesquisado, foi possível identificar uma disposição maior para o diálogo e, como consequência, para a contradição, para a diversidade de opiniões e para o divergente, características essas que denotam uma participação pulsante que se qualifica, se aperfeiçoa, e se edifica pelo próprio desejo de mantê-la, e consolida nossas aspirações que tomam o espaço da educação infantil como lugar de construção de cultura e de democracia em ação.

7.2. Entrada e saída das crianças

Os momentos de entrada e saída das crianças integram uma concepção alargada de acolhimento no cotidiano das instituições de educação infantil. A organização desses momentos denota princípios importantes de atenção e cuidado indispensáveis no atendimento à criança pequena. Como já destacado, ao longo do tempo o CEI Paulo Freire estabelece uma relação de muita proximidade, diálogo e afeto com as famílias. Às oito da manhã o portão é aberto por uma funcionária e as famílias se dirigem às salas de referência.

Os espaços já estão preparados com diversos cantos que permitem experiências diversas e com diferentes materialidades. As crianças possuem autonomia para escolher as brincadeiras e, quando necessário, os responsáveis conversam com as professoras. É importante destacar o quanto essa rotina amplia as possibilidades de comunicação entre adultos e crianças, haja vista o ocorrido quando um dos meninos da turma, no momento em que chega à sala, com um brinquedo em mãos, ficou tenso porque não queria que o pai fosse embora. Logo em seguida, porém, outras crianças se aproximam e começam a conversar sobre super-heróis, e o pai aproveitou a situação para interagir com todas as crianças, até que pudesse se despedir de forma mais tranquila. Esta interação se desenvolveu em 10 minutos, e em seguida, o pai se despede das crianças e da professora, e a brincadeira continua normalmente (Caderno de Campo – 26 de Maio de 2018).

Esse tempo de despedida dos responsáveis é fundamental para as crianças, pois possibilita novas formas de comunicação entre adultos e crianças. A professora estava ali observando tudo, como uma espectadora, e, ao mesmo tempo, acolhia as outras crianças que chegavam. Nesse sentido, a abertura para a presença das famílias nos diferentes espaços e momentos do CEI diversifica a possibilidade para novas aprendizagens, interações e ampliação de relações, as quais não teriam outras oportunidades para acontecer.

Findado o período de acolhimento, que varia entre trinta e quarenta minutos, o portão é fechado, e quando uma nova criança chega ela é levada pela família até a sala, ou, a depender da sua autonomia, se dirige até sua sala sob a supervisão de um profissional de apoio à educação. Apesar do horário regular de atendimento ser das 8h às 17h, foi possível perceber uma percepção consolidada de flexibilização dos horários. Esta prática pode ser adotada pelas famílias ou não, pois se relaciona com uma organização familiar própria e que, na maioria das vezes, tem relação direta com a carga horária e tipo de trabalho realizado pelos responsáveis.

Essa flexibilidade de horário mostra o quanto este momento é importante, no entanto, ele não é um ponto linear e tranquilo nas relações estabelecidas no CEI, mas sim carregado de tensões e disputas. Foi possível identificar, nas entrevistas e nas interações cotidianas, certo desconforto de um grupo de professoras e equipe de apoio com esta prática. Entre os diversos relatos sobre essa questão, destacamos abaixo os mais significativos.

> Pra mim é inovador, até hoje, a presença da família dentro da unidade. Apesar de que na outra unidade que trabalhava a gente tinha muito a presença dos pais também, e tinha muita flexibilidade de horário também. Isso não me trouxe coisas ruins porque nós já tínhamos isso lá em mente, porque eles tinham trabalhos, horários diferentes e era pra atender mesmo a necessidade dessa família. Mas, aqui, a gente vê muito presente, né? Presente na APM, presente no conselho, é presente nos mutirões, é presente com o professor. Então, a família está aqui dentro sim. Eu não, eu acho bom, é lógico que a gente tem que trabalhar com a questão de respeito de tempo, tem alguns tempos do professor que ele precisa ficar só com a criança para poder criar o vínculo, para poder criar a nossa rotina, construir os conhecimentos com as crianças, mas a presença da família aqui é algo inovador, e **é algo que mexe com alguns professores, que atrapalha o jeito de trabalhar**. Então, eu acredito que muita gente que passa por aqui como HTE, coisa assim, percebe como é e talvez nem volte, porque talvez nem aceite essa forma (PD5 – 25 de Julho/2019, grifos nossos).

> Os pais estão sempre presentes aqui, são muito participativos. **Às vezes, até, assim, no meu pensamento, eu acho que, às vezes, até invadem um pouco**. Porque tem coisas que ultrapassa; por exemplo, a questão de horário, de você ter total liberdade de entrar na escola, de conversar com a gestão, com os professores, tem esse livre acesso, na entrada, na saída, pedido de acolhimento das crianças; então, eles estão sempre aqui, têm essa liberdade. É muito diferente das outras unidades que eu passei, que o pai só entregava a criança, somente na primeira semana que era o período de adaptação que tinha mais essa liberdade, mas eles não podiam ficar. Não podiam e acho que até por outras questões. E os pais também não teriam essa disponibilidade, é um outro público diferente. **Porque, aqui, quer queira quer não, a gente está numa região centralizada e os pais, tem muitos autônomos, trabalham em casa, então tem um horário mais flexível;** porque aqueles que precisam, que realmente chegam cedo, não têm esse tempo. Então, a comunicação fica mesmo via agenda, ou precisa ligar para passar um informativo, alguma coisa, aquelas crianças que vêm de perua mesmo. Mas, assim, grande parte tem livre acesso para qualquer dúvida (PD2 – 22 de Maio/2019, grifos nossos).

De acordo com PD2, a flexibilidade de horários é algo bastante inovador, contudo, a entrevistada não se mostrou surpresa, pois afirma já ter vivenciado uma dinâmica parecida em

outra instituição em que trabalhou. Sua fala expressa, de certo modo, que esta é apenas mais uma das formas de presença e participação das famílias no cotidiano da unidade. Em seguida, aponta a necessidade de investir nesta organização, considerando a necessidade das professoras de organizarem seu tempo e a rotina com as crianças, de modo que consigam estabelecer vínculos necessários para o desenvolvimento de diferentes experiências.

Todavia quando a entrevistada fala de invasão de um espaço, que seria da professora, é possível notar uma apropriação territorial, como se a presença das famílias no ambiente tido como das professoras interferisse diretamente em suas práticas, tolhendo-as um lugar que é de seu pertencimento, a sala de atividades. Cabe observar que tal cultura foi construída com base nos pressupostos de poder e ocupação, onde se hierarquiza quem é o "dono" do espaço que seria público, tensionando, assim, a negociação para o uso coletivo sem se valer dessa hierarquização. Talvez daí venha a sensação de constrangimento por parte das famílias, as quais pensam estar invadindo o recinto educacional com sua postura mais livre e participativa.

Entre os diversos rituais que permeiam o CEI, de forma geral, tem-se sempre um conjunto de normas construídas no imaginário e nas experiências das professoras, dos profissionais de apoio à educação, das famílias, assim como para qualquer outro grupo social. Rituais esses que são imprescindíveis para a convivência, para a organização do trabalho escolar e para o processo educacional, dando forma e construindo a identidade da instituição, não sendo diferente com o CEI Paulo Freire. Com base em suas experiências anteriores, cada indivíduo olha para estas construções de forma diversa. Apesar do conflito existente na fala da PD5, o diálogo já aparece tensionado, pois se compreende como algo positivo a presença das famílias, mesmo que ainda as contradições se evidenciam.

Por outro lado, PD2 inicialmente considera que a flexibilização dos horários invade o espaço que é da professora e das crianças. Além disso, faz uma leitura a partir das outras unidades em que trabalhou, e considera positiva a participação das famílias nos diferentes momentos da jornada educativa. Contudo, o que está em jogo em seu discurso é a noção de liberdade concedida, ou seja, incidindo na ideia de que é importante a presença das famílias, porém não em todos os momentos. Essa noção tem como pano de fundo a premissa de uma participação que é dada, e não compartilhada. Seu discurso também apresenta uma ideia equivocada e antagônica entre classe social e direito à educação, pois segundo a docente, essa realidade só se apresenta dessa forma por conta da região e das características profissionais das famílias. De outro modo, é possível afirmar que famílias de classes populares não participam da educação de seus filhos? Ou o fato de precisarem do horário integral significa que a única forma de comunicação estabelecida se dá via agenda ou telefone?

Sob outro prisma, o diálogo acerca dessa prática não diz respeito ao simples fato de limitar o horário ou deixar livre, mas sim a como essa organização pode ser feita a partir de critérios claros que atendam às demandas das famílias, das professoras e das crianças. Essa questão aparece no momento da autoavaliação, especificamente na Dimensão das Interações – 4.3.1: "As relações entre os adultos da Unidade Educacional são amistosas e respeitosas refletindo no atendimento às crianças". A relatora do grupo declara que essa questão já havia sido pontuada no ano anterior, pois a depender do horário da entrada da criança, a professora poderia estar no meio de uma contação de histórias, e tal fato poderia atrapalhar a organização do trabalho pedagógico. Com essa justificativa, o referido indicador ficou amarelo, destacando-se a necessidade de continuar dialogando sobre esse assunto, no plano da ação, para que se encontre estratégias que garantam o respeito à rotina com as crianças e a flexibilidade que se constitui como uma característica da proposta pedagógica.

No contexto do ciclo da AIP, ao analisar o plano de ação e os registros oriundos do processo, essa questão aparece como um problema a ser resolvido, contudo sem uma proposição efetiva de equacionamento da questão. A partir desse relato, podemos perceber o potencial da AIP como um espaço de deliberação e criação de consensos, capazes de influenciar as ações da unidade educativa que prezam pela qualidade do trabalho pedagógico, bem como pelo respeito às professoras, famílias e toda a equipe.

Entretanto, é necessária uma maior articulação entre o plano de ação – especificamente no que diz respeito ao ciclo da autoavaliação como um todo - e a qualificação do diálogo. Foi possível verificar que a flexibilização dos horários é uma característica desta realidade, conquistada e compreendida como um valor importante para boa parte do grupo, mesmo diante de vozes dissonantes, tal como expresso na fala abaixo.

> Porque, até mesmo o coordenador que estava, ele não era a favor disso, ele acha que tinha que entrar de oito às oito e meia, que tinha que ir embora de cinco e meia às seis, sei lá, à partir das cinco; embora, pode ir embora, né, mas chegar tem que ser de oito às oito e meia. Mas, é muito difícil mesmo, e eu acho que vem se consolidando muito na fala do que a antiga diretora dizia, quem passou pela gestão dela e da antiga CP, tem isso muito claro. E, eu acho que quando vem pautado na legislação, na questão da preocupação da família e da criança, quando você tem um olhar da educação infantil de acolhimento, de desenvolvimento, e não de uma formação que vai passar para o vestibular, acho que essa educação infantil entende que essa família tem que estar aqui dentro, enquanto a gente ver a educação infantil como uma escolarização, a gente não consegue visualizar isso (PD5 – 25 de Maio/2019).

Em suma, estamos diante de relações de tensionamento flexíveis, que ora se apresentam como conflitos específicos sobre os significados das práticas e consensos de uma

determinada realidade, e ora se constituem em alinhamentos onde o grau de tensão diminui. É exatamente nesse ponto que se localiza a contribuição do diálogo propositivo estimulado pela AIP, de modo a qualificar as práticas pedagógicas em consonância com as concepções contemporâneas de educação infantil de qualidade, as quais também estão expressas no PPP desta unidade educacional.

7.3. Alternância da gestão: entre mudanças e permanências

Um dos aspectos que assumiu centralidade no curso dessa pesquisa diz respeito às alterações no quadro dos diferentes segmentos que compõem a AIP, especialmente, a equipe gestora, as professoras e as famílias. Assim, o aprofundamento do pesquisador no contexto investigado foi de fundamental importância para compreender, de modo mais acentuado, as relações entre AIP, qualidade e democracia na dinâmica destas alterações.

Em primeiro lugar, é importante retomar essas alternâncias. Após o ano de 2016, houve trocas de funcionários que conduziram a implementação dos IQEIP: coordenação pedagógica, assistente de direção e diretor de escola. Dois anos depois, em 2018, sete novas professoras chegam à unidade por meio do concurso de remoção realizado com as vagas oriundas de professoras que se aposentaram. Temos também, ainda, mudanças nas famílias atendidas, pois o CEI atende bebês e crianças até os três anos de idade, logo, a cada ano novos grupos familiares chegam à instituição, e a cada três anos este segmento se renova totalmente.

O que pretendemos discutir nesta seção é que as alterações destes diferentes grupos, por um lado, desestabilizam um quadro de diálogo e de participação contínua, fruto de uma história própria e que poderia ser, ao contrário, uma característica construída a partir de um perfil de liderança democrática. Por outro lado, tal panorama contribui significativamente para a afirmação de um projeto coletivo de educação infantil e não personalizado a um grupo de pessoas.

Assim, é necessário destacar, nesse processo de mudanças, o quanto a equipe gestora cumpriu um papel fundamental na mobilização e ampliação dos canais de diálogo via instâncias deliberativas. Desse modo, a implementação da AIP ensejou na pulverização das relações de poder, bem como na crença de que é impossível construir uma educação infantil de qualidade sem a participação ativa e sólida de todos os segmentos que compõe a unidade, em especial, as famílias das crianças. Nas palavras de Souza (2019), quanto mais horizontal as unidades educacionais conseguem operar, mais coletiva ela se faz, de forma a aproximar cada vez mais da sua função formadora e de promoção da ação comunicativa, tornando-se, portanto, uma

instituição com mais qualidade educacional. Essa afirmação é amplamente defendida pelos diferentes segmentos, tanto nas entrevistas quanto no curso da pesquisa etnográfica.

> Porque ela deixou sementes nas pessoas que trabalharam com ela[32], e nem só falando na questão né, pessoa... Acho que é a questão profissional. Porque, quando chegou a nova coordenação e chegou uma equipe nova de professoras, quase sete professoras e não tiveram a mesma formação que eu tive, a mesma recepção que eu tive quando eu cheguei em 2016, então assim, é muito ruim você ver que pessoas mudam de unidades sem conhecer realmente para onde está indo e não acreditar no que está lá dentro. Então, quando a gente tem uma remoção de um coordenador, porque eu acho que a antiga CP não fez tudo sozinha também, né, teve a diretora que iniciou um grande trabalho e tudo mais; e aí depois teve a chegada da CP, sem sombra de dúvida, que consolidou muitas coisas, mas ela teve muitas dificuldades também, não tenho dúvida. Não tem um grupo que aceite tudo da mesma forma, mas veio uma pessoa totalmente alheia ao que acontece e nem sequer se preocupa em ver o que de bom tem nesse projeto. Então, é muito nítido quando existem essas rupturas, desagradáveis até, porque você pode vir com ideias novas, né, e trazer para o grupo. Mas nem isso veio né, então para nós foi um baque muito grande. E, as meninas que chegaram ficaram pendentes dessa formação, porque chegar e ver esse espaço, tudo, "O que eu faço com isso tudo?", "Ah, mas qual atividade que eu dou?" (PD1 – 06 de Junho/2019).

As informações trazidas por PD1 expressam o quanto a atuação da antiga coordenadora pedagógica e diretora foram fundamentais para sua formação na chegada da unidade e, além disso, apresentam o quanto a nova coordenação, descolada da história e do caminho percorrido por aquele grupo, rompeu com um processo formativo de todas as professoras, principalmente, as recém chegadas. "O que eu faço com isso tudo? Essa pergunta vai muito além do sentido estrito, e abrange um estranhamento de quem chega a uma unidade nova, que apesar de possuir uma representação de um trabalho diferenciado, desestabiliza o seu fazer pedagógico. Contudo, nas interações estabelecidas, foi notório o quanto o grupo de professoras mais antigas assumiu o desafio de dialogar com as mais novas, apresentando o porquê da flexibilização dos horários; da ausência de uma linha do tempo orientada pelo relógio cronológico; a importância do trânsito nos diferentes espaços; e das diferentes materialidades.

Do ponto de vista da política pública, é importante destacar que os diferentes níveis do sistema (Unidades Educacionais - DRE - SME) têm um papel fundamental na formação e no levantamento de estratégias que qualifiquem o desenvolvimento dos IQEIP ao longo dos anos, o que não ocorreu de fato. Um ponto que é comum a toda a rede, e que precisa se constituir como foco de atenção, diz respeito às alterações anuais dos profissionais.

Nesse caso, questiona-se como cada unidade pode garantir o registro do processo de autoavaliação de modo a visibilizar a sua construção por aquele grupo, dando condições para que os novatos possam se inteirar mais precisamente à dinâmica vivenciada na nova realidade

[32] Referindo-se à antiga coordenadora.

em que se veem inseridos. Ou seja, do ponto de vista da gestão (Direção e Coordenação Pedagógica), compreender o percurso de aplicação dos IQEIP nos anos anteriores, bem como a sua relação com o PPP, pode ser fundamental para que, a partir de uma experiência prévia, novas orientações sejam vislumbradas, o que acabaria contribuindo efetivamente para a qualificação da AIP.

Já para as professoras recém-chegadas - inclusive e, principalmente, para aquelas que participaram da autoavaliação em experiências pouco amadurecidas em relação a AIP, fundada na participação democrática, portanto, não simplesmente burocrática - a existência de um coletivo que as ajude a compreender o percurso estabelecido coletivamente é fundamental. Essa reflexão expressa uma preocupação apontada por Festa (2019), ao declarar o quanto a impressão de cada sujeito sobre a autoavaliação pode impactar o modo como ele compreende e investe nas ações que envolvem o desenvolvimento da AIP. Seguindo essa linha de entendimento, considerando que a implementação, no CEI Paulo Freire, dos IQEIP e a qualificação dessa proposta se desenvolveram com bastante maturidade, as sucessivas trocas da gestão e de um grupo de professoras é visto ainda numa perspectiva negativa para a continuidade dos trabalhos.

> Essa mudança de gestão é muito ruim, é muito ruim em todos os sentidos, porque você constrói uma linha de trabalho, que está ali, digamos, equilibrada. E essa mudança, ela sempre traz um pouco de receio, traz ansiedade, traz desequilíbrio, porque você está sempre. A gente também se acostuma, né, a gente se acostuma com o que é bom, se acostuma no sentido de que você tem uma formação tão potente e você não poder ter essa formação potente; eu acho que isso não pode ser justificado, não tem como justificar, o espaço de formação, que é o PEA, ele é o seu espaço de formação (PD4 – 08 de Maio/2019).

O que está em disputa é a compreensão de que, ao mesmo tempo que as mudanças e alterações profissionais desestabilizam um percurso de trabalho, elas também podem se constituir como um desafio posto ao grupo para a continuidade de um ambiente democrático. Este é entendido como a viabilização de condições de diálogo e atuação coletiva nas unidades educacionais, as quais se orientem a partir de práticas que focalizam a cooperação entre todos os segmentos, bem como procedimentos de escuta e participação na definição dos rumos e na organização do trabalho pedagógico (SOUZA, 2019).

Nesse sentido, se evidencia que a AIP e o seu potencial formativo ocupam um papel importante para a reorganização desse coletivo, e consequentemente, para o aprofundamento do debate sobre a qualidade e os desafios colocados nos momentos em que o grupo passa por alterações. De fato, se evidencia que a construção da qualidade das unidades de educação infantil necessitam enfrentar este problema, e este diálogo tem que ser, também, acolhido pelo

poder público, visando o planejamento de outras formas de garantir o equilíbrio entre os direitos dos profissionais da educação e o direito das crianças a uma educação de qualidade. Afinal, essa é a característica das redes públicas de ensino: afastamentos, processo de remoção e aposentadorias são práticas que estão presentes em todas as unidades educacionais da rede municipal paulistana. Discutir qualidade referenciada socialmente passa por despertar tais problemas, e implica reunir forças e coragem para enfrentar tais desafios, reorientando e reconduzindo o planejamento da educação, o projeto político pedagógico da unidade e da rede de ensino.

A gestão democrática na cidade de São Paulo se baseia nos princípios democratizantes, e as situações supracitadas compõem tais princípios. Neste ponto, temos tensionamentos, como os citados anteriormente, os quais podem ser considerados como problemáticos ou dificultadores para a continuidade de processos já estabelecidos. No entanto, tais tensionamentos são compreendidos como processos contínuos e dinâmicos que fazem parte do desenvolvimento e construção de vivências e práticas que dão vida ao trabalho desenvolvido por cada unidade, constituindo uma identidade própria que não está descolada das concepções que orientam a rede de ensino, ou seja, da gestão democrática, do respeito à diferença, e do direito humano à educação de qualidade, aspectos estes que devem ser explicitados e defendidos diariamente.

Também é importante considerar que os/as profissionais que chegam nessa instituição com outras concepções e experiências vão se apropriando e trazendo suas contribuições, ainda que não tenham participado de todo percurso trilhado. Ou seja, estamos diante de um caminho de "mão dupla".

Para engrenar a discussão sobre a efetivação das práticas construídas por meio do viés democrático, tais como o AIP, a equipe gestora, bem como todas as pessoas participantes do processo, não necessariamente precisam ter passado ou construído o movimento desde o início. Todavia, precisamos considerar que a forma de constituição, formação e experiências são importantes no entendimento das práticas estabelecidas. Para Sales e Santos (2012), problematizar a proposição de projetos ou práticas alternativas e democráticas se constitui como desafio em todos os âmbitos educacionais, o que reverbera diretamente nas ações produzidas pelas escolas. No caso da unidade pesquisada, houve um entendimento segundo o qual a troca da equipe gestora trouxe prejuízo ao processo, contudo, ressalta-se que atividades participativas, autoavaliativas e democratizantes não devem ser um fim em si mesmo, o que significa dizer que o grupo deve estar aberto às dúvidas e questionamentos, ou seja, às reflexões sobre a pertinência de movimentos diferentes ao que foi estabelecido faz parte da própria

composição do processo democrático.

A gestão democrática nas escolas é entendida e construída por muitas e diferentes mãos, com trajetórias, vivências, expectativas e saberes diferentes. Nas relações estabelecidas existe o jogo interrelacional que vai se constituindo com o tempo e com as vivências coletivas, sendo desafiador, para quem chega neste ambiente, se apropriar da história construída. Porém, não se trata de um espaço particular ou pessoal, mas de um espaço público que deve ter como premissa desconstruir a relação de cunho autocrático, proprietário e de posse particular de alguns. É necessário, assim, entender que os espaços públicos possuem conexões e trocas com as experiências de quem ocupa o lugar, portanto, quem chega deve ser acolhido numa proposta desenhada e registrada documentalmente, especialmente no Projeto Político-Pedagógico. As relações não são estanques, e têm-se alterado bastante no decorrer da história, não só nesse lugar. Nesse sentido, é importante que tais mudanças se configurem e existam pela pluralidade, e pela possibilidade de participação.

Quando a PD1, em fala anterior, destaca que a antiga coordenadora, apoiada pela direção, deixou sementes, isso significa o amadurecimento do grupo para o processo e para o amadurecimento do coletivo frente à AIP. No curso da etnografia, em vários momentos identifiquei o quanto o grupo se mobilizou para coletivamente buscar estratégias de diálogo, formação e comunicação dos princípios que permeiam o PPP para o coletivo, mesmo numa situação considerada adversa. Tal fato recorre aos princípios que orientam o debate sobre a qualidade, bem como a AIP, ou seja, esse processo é construído coletivamente e constantemente revisto e qualificado. As alterações da equipe de profissionais devem se constituir como um ponto de atenção para a unidade, e para a própria política, devendo cumprir o seu objetivo de alimentar práticas democráticas e participativas com vistas à promoção de uma educação de qualidade. Percurso esse vivido que é reconhecido pelo grupo, tal como destacado abaixo.

> Eu acho que foi colocado em prática o que se tem na Legislação, não é **o projeto de uma outra pessoa**. É um projeto que tem problemas, tem os problemas, mas tem uma garantia do direito das crianças. Vou pegar um exemplo para te dar, quando nós temos essa flexibilidade no horário, é uma questão humana, é um bebê, eu não posso desconsiderar que se, um pai ou uma mãe trabalham e chegam tarde em casa e podem ficar com essa criança no período da manhã e trazer um pouco mais tarde, por que a Instituição tem que proibir? É humano, isso faz bem para a criança, para o bebê, então ela pode sim entrar um pouco depois. Ela não vai ter prejuízo, pelo contrário, eu acho que trabalhar com exemplos é mais fácil, eu acho que o investimento na formação nossa, nós temos um grupo que estuda, quem não gosta são poucos**. Então, tem um grupo que estuda, tem um grupo que vê essa coisa profissional. Porque, ser professor, a gente tem que colocar a questão da profissão do professor, não é senso comum, então nós temos um acúmulo de produção de conhecimento significativo, para a gente saber fazer as intervenções necessárias, que contribuem para o desenvolvimento das crianças; não é no "achismo", e ela é**

> **permanente nessa profissionalização.** Eu acho que é um pouco isso, esse compromisso com a formação do adulto para repercutir nas crianças e essa garantia do que é defendido na Legislação, na Constituição, na LDB, nas diretrizes curriculares, sabe, é isso (PG2 – 25 de Julho/2019, grifos nossos).

As alterações da equipe de profissionais do CEI, ao mesmo tempo que desestabiliza determinados percursos de trabalho - os quais eram considerados como ações alinhadas e já definidas, ou seja, práticas que já haviam sido cristalizadas - traz também um vigor que permite avaliar se os conflitos e tensionamentos que surgem de novas configurações são resolvidos efetivamente por meio da negociação, diálogo e escuta tão apregoadas nessa instituição. Nesse caso, destaca-se a potência do confronto e de certas rupturas, quando as alterações podem ser consideradas vitais para a continuidade do pacto democrático e discussões propostas.

Não é possível, também, pensar essa relação de pujança das práticas sem relacioná-la com o foco principal do atendimento, que são as crianças, em seu desenvolvimento pleno e construção de ideias e concepções de mundo, produzindo cultura e alterando a cultura das instituições educacionais, enfim, potencializando e construindo novas formas de existência. Para isso, é fundamental a profissionalização do corpo docente, a posição do grupo, os avanços nas discussões desde seu início, e a necessidade de quem chega estudar sobre os processos ali vivenciados.

A educação não é somente um espaço para práticas educativas, mas é um lugar para consolidar as políticas públicas, inclusive criticando-as, desmascarando ideias, e insurgindo-se contra concepções autoritárias, ou que não dialoguem com as necessidades da comunidade. Se estes pressupostos da democracia não aparecerem nos diálogos estabelecidos, não se faz possível vislumbrar o caminho traçado pela unidade; se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas (SOUZA, 2009, p. 125).

No CEI Paulo Freire, as mudanças ocorridas não foram tão profundas a ponto de criarem rupturas às ações propostas. Na fala da PG2, fica nítido o quanto o projeto da unidade busca romper com as práticas de pessoalidade, de modo a construir uma identidade profissional consolidada nos direitos das crianças e na inserção dos novos membros nesse projeto.

Uma vez que venha uma nova gestão para o CEI, se faz necessário compreender a cultura escolar como processual, gerada a partir de uma construção coletiva e participativa que requer da nova equipe um movimento de continuidade. Assim, embora seja válida a recomendação de se evitar interromper o projeto – principalmente, porque a equipe que permanece afirma que o mesmo está consolidado – ele deve ser desenvolvido levando-se em

conta as novas colaborações que podem surgir eventualmente. Em síntese, entende-se que um processo democrático que não aceita alterações, ou que se consolida sempre da mesma forma, corre um sério risco de não contemplar o que há de mais rico na sua própria constituição, que é a multiplicidade de ideias.

Sabemos, porém, que mesmo com todo o aporte teórico e formativo apresentado nas ideias dos participantes da presente pesquisa, a lógica implementada por certas unidades costuma ser defendida como a forma mais legítima de se fazer "o trabalho pedagógico", estabelecer os caminhos, e construir uma cultura escolar específica (BARBOSA, 2007). O CEI Paulo Freire, sendo esse lugar público, necessita usar tais contradições como fonte de potência, pois é premente "produzir a qualidade, criar o encontro intercultural para construir uma escola que entreteça culturas e incorpore o mundo" (BARBOSA, 2007, p.1079). Desse modo, os coletivos precisam ser politizados, conscientes, fortes e capazes de questionar, de buscar outras formas de construir o mundo, outras lógicas de existência, de conviver, de trabalhar, de ser. Os avanços acontecem nesses desafios, os quais devem pautar as práticas dos profissionais da educação.

8. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E QUALIDADE: REFERENTES QUALITATIVOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos da qualidade que, ao se constituírem como objeto de avaliação, apresentam um potencial de serem qualificados e aperfeiçoados no contexto da educação infantil. Para isso, partindo do conceito de *qualidade em trânsito,* e em diálogo com os pressupostos discutidos no capítulo dois, buscaremos mapear quais os referentes qualitativos denotam as concepções de qualidade produzidas por meio da AIP no CEI Paulo Freire. Desse modo, quando nos referimos ao termo *qualidade em trânsito,* estamos destacando um movimento de diálogo que pode ocorrer por diferentes vias participativas, o que indica uma dinâmica organizada, por vezes sistematizada, que a longo prazo e com objetivos claros, mobiliza o coletivo para a definição de uma proposta pedagógica situada por princípios determinados a partir de uma filiação teórica.

Do ponto de vista político, esta discussão reitera nossa defesa, tal como assinala Mello e Bertagna (2012) quando destacam que o Estado deve assumir a responsabilidade pelas instituições de Educação Infantil, haja vista que a verba pública deve ser destinada aos fins públicos, garantindo, assim, que uma educação de qualidade esteja de fato a serviço de todos e todas. Infelizmente, tal pauta está na contramão das políticas de conveniamento da educação infantil adotadas nas últimas décadas. A pesquisa de Oliveira (2013) analisa o Programa Bolsa Creche e as condições de oferta de instituições conveniadas e públicas de uma cidade do interior paulista, tomando como referência a versão federal do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, e desse percurso reflexivo pontua que desde a estrutura física, formação dos/as professores/as, práticas de gestão democráticas, entre outros aspectos, as instituições públicas têm maior discernimento das suas responsabilidades, ao contrário das unidades conveniadas que, frente ao momento de expansão da privatização, vê na educação apenas mais um nicho de expansão frente à lógica do mercado.

Nos entrecruzamentos dos diferentes dados utilizados nesta pesquisa, é possível inferir que, a partir de 2013, o desenvolvimento da AIP ampliou, de um lado, as instâncias de participação até então desenvolvidas, e de outro lado, produziu consensos que garantem a *qualidade em trânsito*, ou seja, que mesmo diante dos tensionamentos inerentes ao processo democrático e das alternâncias de gestão, a discussão da qualidade se sustenta pela via do diálogo. Tal qualificação é muito mais do que um fato, se relacionando com as práticas, processos e movimentos de um contexto que se autoavalia, com as rupturas, divergências e

potências que este processo impõe. Em sinergia, Barbosa afirma (2007, p. 1077): “A qualidade se manifesta na condensação de um trabalho coletivo, participativo, democrático e de construção de sentido no confronto entre culturas”.

Os elementos que dão corpo a essas afirmações serão organizados a partir de três dimensões, as quais sustentam a organização das práticas pedagógicas na educação infantil, especificamente, os espaços, os tempos, as interações e brincadeiras, tal como propõe as DCNEI (2009). No conjunto de dados oriundos na pesquisa de campo, tais práticas se constituem como base para a proposta pedagógica do CEI Paulo Freire. Tais aspectos, no contexto dos estudos da Pedagogia e da Sociologia da Infância, são centrais para o rompimento de uma “forma escolar” (FREITAS, 2007), ou seja, este autor propõe que retomemos o conteúdo próprio que organiza esta etapa que não admite a condição de etapa preparatória para a escolarização.

Diante desse desafio, propomos que a AIP e o diálogo a ela condicionado pode, tal como vemos na realidade investigada na presente pesquisa, proporcionar um movimento intenso de debate sobre a qualidade da educação infantil induzido pela metodologia proposta nos IQEIP.

8.1. Espaços e materiais

No conjunto dos dados compilados durante a pesquisa de campo, os espaços e materiais aparecem com muita frequência como uma dimensão importante da proposta pedagógica deste CEI, assim como nos documentos e nos referenciais bibliográficos apresentado nos capítulos anteriores. Sendo assim, o quadro a seguir exemplifica este aspecto a partir do recorte de alguns dados de campo.

Quadro 17 - Exemplo de Fontes e dados que compõe a categoria: espaços e materiais

Fonte	Dado
PPP	O espaço do CEI se constituirá em ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, pois na relação com outras crianças e com os ambientes educativos a criança elabora dúvidas, sonhos e faz descobertas individuais. Adquire, assim, as noções básicas para a convivência afetiva e social. A oferta de materiais variados e sempre acessíveis às crianças e a organização de ambientes de forma confortável são orientadoras das ações infantis, favorecendo o desenvolvimento da autonomia nas suas escolhas e a participação nas vivências cotidianas.
Caderno de Campo	Bebês e crianças ocupam todos os espaços da unidade sem uma linha do tempo

	que delimita sua utilização. A existência de espaços amplos permite inclusive um processo de integração das turmas; as brincadeiras compartilhadas nos mais diferentes espaços respeitam, em primeiro lugar, os interesses das crianças. Suas manifestações muitas vezes foram levadas em conta pela professora que acompanhei, para propor outra experiencia ou não. Junto ao parque tem uma área de muito verde, que possibilita muito contato com os elementos da natureza. "Prô, posso ir na floresta?" Este espaço é assim chamado pelas crianças (Caderno de Campo – 07 de Agosto/2018).
Entrevistas	Eu priorizava muito o trabalho com as narrativas orais, com a literatura, com as cantigas, com a música, com a arte, com o brincar, o brincar livre, o brincar na natureza, o brincar com materiais não estruturados, a qualidade dos materiais; então, a gente foi diminuindo os recursos de materiais de plástico, que não oferecem possibilidades sensoriais diversas para as crianças. Esses materiais têm sempre a mesma textura, sempre a mesma temperatura, o que não se conecta com a sensações dos bebês. E a gente foi investindo muito nos brinquedos de madeira, nos brinquedos de pano. **A partir da avaliação de qualidade, a gente teve um investimento grande em instrumentos musicais de verdade**. Então, de ter um tambor de verdade, de ter um pandeiro de verdade, de ter... Esqueci o nome daquele... A flauta de verdade, o berimbau de verdade, a gente mandou fazer em miniaturas (PG3 – 03 de Setembro/2019). O que eu sinto é que é um conjunto de coisas, desde o espaço; se a gente for olhar para as escolas de Educação Infantil, os espaços variam muito, eu acho que isso aqui faz muita diferença e mostra a qualidade da nossa proposta. (PD5 – 25 de Julho/2019)
Documentos oficiais	Um Currículo Integrador pressupõe a organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos dissociados de uma lógica fabril. Pressupõe, por exemplo, a ampliação dos espaços simbólicos de aprendizagem para além da sala de aula e, ao mesmo tempo, uma nova forma de ocupar esses espaços concebendo maneiras diversas de dispor berços, carteiras e lousas, tendo em vista a proposta pedagógica. Dessa maneira, a própria necessidade de berços, carteiras e lousas pode ser questionada e ressignificada, conforme as experiências de aprendizagem que se pretende garantir aos bebês e crianças. Os materiais, por sua vez, estão relacionados à ocupação dos espaços e precisam ser organizados conforme as intencionalidades de educadores e educadoras e, sobretudo, das experiências que podem promover. Essas vivências, por conseguinte, relacionam-se ao desafio de gerenciar o tempo, elemento essencial na garantia de direitos de bebês e crianças de vivenciarem experiências de aprendizagem coerentes entre si e integrais (Currículo). Espaços não são estruturas neutras, possuem dimensão simbólica nos quais se desenvolvem múltiplas habilidades e sensações. Os ambientes traduzem a compreensão que se tem da infância, do papel da educação e da educadora e do educador revelada nas experiências e nas relações, que se dão num ambiente de liberdade e de respeito às potencialidades infantis (Indicadores).

Fonte: Registros e dados coletados na pesquisa.

Sendo assim, pretendemos, a seguir, levantar questões que denotem como a dimensão dos espaços e materiais é concebida e/ou qualificada, bem como pontuar a potencialidade da AIP como ponto de interligação entre o prescrito e o vivido por essa realidade.

As diferentes formas de organização dos espaços, bem como a arquitetura escolar (ZARANKIN, 2002), se constituem como marcadores que influenciam as relações sociais nas instituições educacionais. A educação, nesse bojo, possui uma dimensão espacial que configura o ato educativo, o qual é fortemente marcado por referentes políticos, culturais, sociais e estéticos.

Desse modo, as instituições de Educação Infantil, como lugares privilegiados para se viver a infância, necessitam ser repensadas e reorganizadas, de modo que as crianças se apropriem da elaboração dos espaços e das práticas desenvolvidas. Ressalta-se, então, um processo de transformação de espaços para lugares da infância, lugares de vida, experiência e sentido, que promovam possibilidades de criação das culturas infantis, seguindo um esforço de rompimento com modelos rígidos de escola, casa e hospital. “Assim a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia” (FARIA, 2007, p.70).

Faria (2007) afirma, ainda, que os espaços, tanto internos como externos, devem favorecer a independência das crianças, sendo seguros, mas não excessivamente protetores. Isso porque, por meio do discurso da segurança, muitas vezes acabamos tolhendo as experiências das crianças e impedindo que elas ultrapassem as barreiras que os ambientes proporcionam. Esta pesquisadora se refere aos estudos de Galardini (1996), e pondera que os espaços e sua organização são resultados das ideias e concepções daqueles que nele habitam. Logo, enquanto um serviço voltado às crianças, o espaço traduz a cultura da infância segundo a concepção dos adultos, comunicando, assim, o projeto educativo perpetuado na cultura em que as crianças estão inseridas.

Com base nessa afirmação podemos questionar: como a organização dos espaços pode qualificar a cultura da infância experenciada por este grupo? Como os/as adultos/as tem concebido, organizado e refletido sobre essa dimensão? Como a AIP e o debate a ela implícito pode dar sentido aos processos de mudança e aos acordos firmados coletivamente?

Os diferentes dados apresentados acima denotam a maneira como a dimensão dos espaços e dos materiais constituem uma determinada concepção de qualidade produzida por um grupo específico, ao longo dos anos, pela via da participação. Um ponto central nesse debate diz respeito à convergência dos princípios e concepções que marcam essa dimensão com as informações coletadas por meio de múltiplas estratégias. De um lado temos os documentos oficiais que normatizam e organizam a educação infantil na rede paulistana e o PPP da unidade educacional, e de outro, temos os registros e imagens oriundos do fazer etnográfico e as entrevistas individuais.

O percurso reflexivo até aqui apresentado mostrou como o desenvolvimento da AIP

ampliou o movimento de gestão democrática, que até então se dava via instâncias deliberativas. Nesse sentido, este "ambiente participativo" (LUCK, et al, 2012) contribui significativamente para a construção de uma proposta pedagógica com identidade própria, configurada por meio do PPP. Nesta esteira, este documento orientador das ações da instituição - como deve ser - se alinha às diretrizes e concepções por ele determinadas, ou seja, da SME. Essa aproximação pode ser verificada quando, por exemplo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) estabelece a importância da ampliação dos espaços de aprendizagem, e por conseguinte, o PPP destaca o quanto esse princípio deve estar a serviço do protagonismo, das descobertas, dúvidas e sonhos das crianças.

Nesse entendimento, a clareza conceitual do que se postula e o que se pretende na organização do trabalho pedagógico foram questões evidenciadas na análise do PPP da unidade. O mesmo foi observado nas entrevistas individuais, as quais apresentaram um consenso, nos diferentes segmentos, que indicaram o quanto esse documento foi qualificado a partir da autoavaliação, tanto no que diz respeito às concepções quanto aos projetos desenvolvidos com as crianças.

> Eu acho que a relação, ela foi surgindo meio naturalmente também, porque quando você avalia nos Indicadores, você não está avaliando outra coisa senão o próprio PPP da escola, né? Então, a partir do momento em que você começa a compartilhar com as famílias o que é esse PPP, não só como documento escrito, mas quando você traz essas questões para discussão, eu acho que elas levantam isso, né? O que está lá nesse PPP que vocês fazem, ou não fazem. E porque fazem, ou não fazem, se promovem reflexões; e aí, isso, de uma certa forma, volta como essas reflexões. De uma certa forma, elas alimentam o PPP de volta, né? Então, eu acho que o processo lá foi um pouco isso do que eu vivenciei, pra gente refletir esse PPP, voltar para ele, retomá-lo em alguns momentos, porque em alguns momentos a discussão também leva a gente para outro lugar e a gente fala: "Espera um pouquinho, nosso PPP está aqui para lembrar a gente que não foi esse caminho que a gente escolheu e tem um porquê a gente não está indo por aí"; então... E aí, eu acho que essa participação mesmo na construção do PPP, ela mudou, né, eu não vi isso em algum lugar da Rede, mas dos próprios familiares contribuírem para uma escrita de PPP, por exemplo, então escreverem um projeto; o projeto da horta foi assim, foram pais que escreveram o projeto que compunha o PPP, então escreveram integralmente. Porque, já tinham essa apropriação, então acho que é mesmo nesse sentido mesmo, da apropriação e como uma alimentação constante disso (PG1 – 11 de Novembro/2019).

As informações acima contribuem com a defesa de que o desenvolvimento da AIP, tal como propõe Almeida e Tartuce (2017), se configura como um instrumento potente, pois possibilita que a comunidade escolar construa um diagnóstico mais claro, tanto em relação a si,

quanto ao que se deseja, materializado no PPP. Por outro lado, o desenvolvimento e construção do projeto político pedagógico tem se mostrado um ponto fulcral para resgatar a autonomia das escolas, além de promover uma maior integração dos agentes internos e externos, oportunizando uma sensação de pertencimento. Logo, a AIP viabiliza a possibilidade deste projeto manter-se vivo e aberto ao controle social (SORDI, LUDKE, 2009).

Sob outra perspectiva, quando apresentado o contexto da pesquisa, bem como as imagens da instituição, fica evidente a potencialidade dos espaços e dos materiais, tanto das áreas comuns, como das salas de referência de cada turma. Muitas dessas características, tal como consta no quadro acima, denotam o caráter processual dessa construção. O olhar para os diferentes materiais e suas texturas, por exemplo, foi pautado pelas discussões promovidas no processo de autoavaliação. Em linhas gerais, os espaços são ventilados, iluminados, abertos, com elementos da natureza, e materiais diversos, que no contexto dos seus objetivos ampliam o espectro de sensações e descobertas para bebês e crianças, em detrimento dos brinquedos de plástico, aspecto esse presente no documento orientador dos IQEIP. E ainda, como apresentado no capítulo dois, dialoga com os principais parâmetros de infraestrutura da educação infantil, postulados nos documentos federais.

> A questão do cuidado do espaço, o cuidado com o espaço, também nós tivemos; várias mudanças, os brinquedos, quais são os brinquedos né, que a gente pode utilizar. A questão dos materiais não estruturados, os espaços, como que a gente potencializa esse espaço para as crianças, os objetos que a gente coloca; que a gente pede utensílios que sejam de casa, a questão do plástico que a gente tirou, que era. Não dá pra você ficar com um monte de plástico pra criança somente, né? Que você tenha a natureza pra você explorar e principalmente a exploração desse espaço mesmo, da floresta, do parque grande (PD4 – 08 de Maio/2019).

Esse movimento de discussão coletiva ao longo do tempo possibilitou um maior investimento nos brinquedos de madeira, de panos, entre outros, conforme destaca o relato a seguir, quando afirma: "A partir da avaliação de qualidade, a gente teve um investimento grande em instrumentos musicais de verdade" (PG3 – 03 de Setembro/2019). Esses materiais, como mencionado na descrição do campo de pesquisa, estão organizados na sala de música, ou seja, um local que concentra muitos instrumentos musicais, que no cotidiano das experiências compartilhadas com as crianças ampliam significativamente as vivências sonoras e de interação entre as mesmas.

Essa dimensão da qualidade também é destacada por PD5, quando aponta o quanto a organização dos espaços expressa a qualidade da proposta pedagógica. Nesse sentido, podemos destacar o *hall* de entrada como um espaço importante de acolhimento. “A escola constrói um espaço ali, que é um espaço das famílias, uma recepção, onde as famílias podem se sentar, podem estar. (PG1 – 11 de Novembro/2019).” Para Moss (2009), a garantia de ambientes diferentes não se restringe apenas às crianças, mas também às suas famílias, e tal organização promove um sentido de comunidade, ou seja, trata-se de um espaço que promove encontros, trocas, empatia e reciprocidade.

O espaço deve ser concebido não só como lugar de acolhimento, mas também como publicização da proposta pedagógica. Há um balcão onde está disponível o PPP para todos/as que queiram acessá-lo, algumas pastas com portfólios de projetos desenvolvidos ao longo dos anos, um mural com informações importantes para as famílias e comunidade, além das produções das crianças, que estão presentes nos murais e paredes do CEI.

> As paredes também falam e documentam, são também reveladoras deste currículo e das relações que se estabelecem. As exposições das marcas das produções das culturas infantis, as fotografias que contam o processo, as transcrições das falas e conversas das crianças, entre outros, permitem à comunidade e aos familiares enxergar o potencial infantil, bem como o que acontece no ambiente educacional (SÃO PAULO, 2016, p. 50).

Ou seja, estamos diante de uma organização que revela que este não é apenas um local de passagem, mas também um lugar de presença, de conhecimento da proposta pedagógica, de contato com os elementos da cultura da infância, uma documentação pedagógica viva que conta quais os valores compartilhados por aquele grupo, possibilitando, também, a celebração da autoria e do percurso de expressão de bebês e crianças (SÃO PAULO, 2015).

Vale notar, também, que a minha presença no cotidiano da unidade foi imprescindível para captar a intencionalidade educativa das professoras na organização dos espaços e materiais, bem como as interações e os desejos de bebês e crianças. Os registros colhidos nesta imersão se constituem como um instrumento valioso que vai além de apontamentos sobre fatos isolados, expressando um movimento de aprofundamento das concepções que orientam essa etapa, bem como as práticas que condizem com essas intenções e dão materialidade à identidade da instituição pesquisada.

> No dia de hoje, após o acolhimento das crianças e do café da manhã, a professora organizou uma roda de conversa na sala de música e contou que neste dia fariam um passeio na EMEI que se localiza ao lado do CEI. Em suas mãos tinha alguns livros que apresentava as diferentes culturas dos povos indígenas, em uma das imagens tinha a semente de urucum, conhecida popularmente como colorau, utilizada por algumas etnias indígenas para pintura corporal, entre outros usos. Passada essa conversa fomos para a EMEI conhecer a árvore de urucum que está localizada no estacionamento, chegando lá a professora pegou as sementes de urucum, abriu para as crianças visualizarem, curiosas, atentas, abriram a semente, cheiraram, passaram no rosto. Um dos meninos me diz: "Tássio, posso passar em você? Após a minha afirmativa, fiquei com o nariz vermelho de urucum. Nesse bate papo a professora explicou que o urucum poderia ter diferentes finalidades e propôs que na sala as crianças fizessem uma produção de arte com a semente (Diário de Campo, 26 maio de 2018).

A experiência relatada acima apresenta um conjunto de elementos que, na sua inter-relação, sinalizam como a dimensão espacial é fundamental para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Há uma intencionalidade educativa expressa no planejamento da professora, na escolha de materiais naturais que ampliam significativamente as possibilidades de sensações das crianças, fato esse que mobilizou todo o grupo. Meninos e meninas estavam ansiosos por conhecer, explorar, conviver com aqueles elementos. Neste momento da pesquisa, eu já era mais um membro daquele grupo, pois as crianças se sentiam muito à vontade para me incluir nas brincadeiras que todo aquele universo de explorações propiciava.

Figura 27 - Experiência com Urucum

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

Figura 28 - Sequência da Experiência com Urucum

Fonte: Acervo de imagens do pesquisador, 2018.

A relação entre a criança e a natureza está presente na organização do trabalho pedagógico como um todo. Conforme apresentado, o parque, a floresta, o solário com areia, os materiais de largo alcance que estruturam o parque sonoro estão presentes no cotidiano das crianças de forma muito intensa. A dimensão desses espaços promove muitas interações e significativas experiências entre as diferentes turmas do CEI. No percurso de implementação dos IQEIP, as dimensões e os respectivos indicadores contribuíram muito para o processo formativo do grupo, sendo consenso o destaque para a importância do Projeto Especial de Ação – momento de formação coletivo - para o aprofundamento e o redimensionamento do trabalho pedagógico, com vistas à sua qualificação.

8.2. Organização dos tempos e das transições

Em diálogo com os espaços e os materiais, a dimensão do tempo se configura como um aspecto importante que marca a organização da jornada diária de bebês e crianças, desde o momento que chegam as unidades educacionais até o momento que se despedem das professoras e retornam para suas casas. As cenas do cotidiano, aliadas às perspectivas teóricas discutidas ao longo desta tese, bem como aos referenciais que sustentam os IQEIP, apoiam as práticas processualmente construídas que marcam o pacto de qualidade assumido por este

grupo. O quadro abaixo exemplifica um conjunto de dados que possibilita uma análise mais assertiva sobre essa dimensão.

Quadro 18 - Exemplos de fontes e dados relacionados à organização dos tempos e transições

Fonte	Dado
PPP	A movimentação constante do grupo de crianças pelos diferentes espaços e ambientes visa ampliar e qualificar as experiências de aprendizagem e comunicação entre as crianças de diferentes idades.
Caderno de Campo	A inexistência de uma linha do tempo que organiza os espaços e tempos se constituiu como um fator muito interessante de acompanhar.
Entrevistas	Quando eu ingressei, por exemplo né, foi uma sensação de... Eu não gostei, eu vou dizer por mim, porque eu também vim nesse processo, eu estava chegando. Eu não sei... No primeiro ano né, "Nossa, vai ser difícil ficar nessa escola", não por essa questão, mas é muito diferente. Você sente falta, te desestabiliza muito, você está vindo de uma rotina que é legal, a rotina te organiza, e de repente você vem para um lugar que não tem nada de rotina. É tudo diferente, aí você começar a entender a proposta da unidade, é o que te segura, é o que pra mim, hoje, eu não me encaixo em outra unidade. (PD2 – 22 de Maio/2019).
Documento oficial	Quando se entende a construção do tempo como aquisição psicológica e sociocultural, deve-se romper com estruturas rígidas, mecânicas e absolutas de organização do tempo destinado às diferentes linguagens em diferentes espaços e ambientes. Advém daí a importância de se levar em conta a singularidade de bebês e crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil. Educadoras e educadores que estão gestando espaços e tempos em que participam bebês e crianças compreendem seu papel de mediador como aquele que organiza um conjunto de vivências ou experiências cujo ponto de partida são os conhecimentos, indagações, curiosidades dos bebês e crianças, compreendendo especificidades de suas linguagens com relação ao seu contexto sócio-histórico cultural.

Fonte: Registros e dados coletados na pesquisa.

Os princípios que norteiam os documentos oficiais da educação infantil paulistana têm, como ponto de partida, uma crítica à ideia de rotina estruturada, ainda presente na organização do tempo de muitas instituições. A organização temporal cotidianamente se materializa, nos espaços e ambientes, em uma lógica rígida de organização das diferentes linguagens, as quais costumam ser, também, diferenciadas para cada grupo etário. Esta lógica desconsidera as especificidades de bebês e crianças, seus interesses e desejos.

Em cumprimento às legislações que normatizam e orientam a educação da primeira infância, discutidas anteriormente, ressalta-se uma concepção de bebês e crianças como sujeito

de direitos, cabendo às professoras um papel fundamental de garantir tal direito, pois são responsáveis pela organização da jornada diária das práticas pedagógicas. Esse planejamento deve evitar organizações convencionais, em que todas as crianças realizam as mesmas tarefas ao mesmo tempo segundo uma perspectiva disciplinar de seus corpos. "Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias" (SÃO PAULO, 2015, p. 41).

Na perspectiva do direito, conforme podemos verificar no quadro acima, o PPP da unidade, assim como os documentos oficiais, há de se frisar a ideia de garantir a livre movimentação das crianças que, atrelada a intencionalidade da organização dos espaços e materiais, pode propiciar boas e significativas experiências. Contudo, esse não é um movimento fácil, pois rompe com um modelo escolarizante que, ainda, ronda essa etapa. Tal fato pode ser constatado no relato acima, quando PD2 narra o quanto essa organização flexível e atenta aos interesses das crianças desestabilizou sua identidade profissional, que foi construída sobre outras bases e experiências anteriores. Em seguida, aponta que após compreender esses princípios, não consegue se ver trabalhando de outro modo. Assim, podemos inferir que essa ideia de entendimento tem relação com o processo formativo e de aprofundamento do PPP desta unidade ao longo do tempo, inclusive referendado no momento das entrevistas individuais, como destacado abaixo:

> Eu acho que, acima de tudo, o respeito pela infância, pela criança. Essa escuta, o brincar, atender às necessidades dela em todos os âmbitos, né? Do brincar, do acolhimento, ou do não brincar: "Não quero fazer nada, eu só quero ficar quietinho no meu canto". Esse respeito, e eu acho que este é o diferencial deste CEI. Esse cuidado dos profissionais aqui, eu vejo que é unânime, quem vem para cá, de repente no início se choca por essa questão de ver pai toda hora na unidade, isso é diferente das outras. Mas, assim, por outro lado, aqui você não tem horário certo de você ir ao parque, você circula por todo o ambiente no horário, dentro de uma rotina, né, porque tem as coisas que são fixas, pra até organizar os espaços e as necessidades das crianças, e dos adultos também, para as coisas fluírem melhor, mas não existe uma rigidez (PD2 – 22 de Maio/2019).

As relações estabelecidas com as crianças e com os profissionais que atuam nesta unidade, junto ao cruzamento dos dados aqui apresentados, permite apontar o profundo respeito aos bebês e crianças nas suas necessidades, desejos e especificidades. Isso não quer dizer que não se tenham tensionamentos, distorções ou práticas que caminhem na contramão do pacto de qualidade construído por meio da autoavaliação e das práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente e acordadas no PPP. Contudo, é possível destacar que a construção de um projeto coletivo que tem a discussão sobre a qualidade como central enfrenta essas incoerências de

modo formativo, correspondendo ao que se defende como potencial da AIP. Durante as interações com as professoras, foi muito comum expressões como “no começo eu estranhei essa prática aqui no CEI, mas ao longo do tempo compreendi e não me vejo trabalhando de outro modo”, ou seja, muito semelhante ao destacado por PD2 num momento anterior.

A ausência de uma rigidez na organização dos tempos também é apontada por PD2, tendo como mote a escuta das crianças e uma jornada diária que se organiza de maneira descontínua, porém atenta e intencional, conforme narrado na cena abaixo:

> No dia de hoje chego à unidade bem no momento que os portões se abrem para a entrada das famílias e dos bebês e crianças, a sala da professora que acompanhava estava repleta de diferentes materiais, livros, brinquedos de montar, mesas com diferentes possibilidades para as experiências com a arte, logo as crianças iam entrando e escolhendo aquilo que gostariam de brincar e interagir. Junto à sala de referência tem um solário com um tanque de areia, algumas crianças estavam por ali brincando e criando castelos, casas e etc. Nesse meio tempo, uma das crianças falou para a professora: “Prô, podíamos fazer um piquenique né?”. As outras crianças ficaram empolgadas e a professora prontamente iniciou a organização desse espaço. Ajudei a adaptar as mesas, banquinhos, toalhas e aquilo que estava previsto no cardápio levamos para o solário. Aos poucos, quando tudo estava organizado e sem uma intervenção direta da professora, as crianças foram se aproximando e o café da manhã começou a ser servido (Caderno de Campo, 24/maio de 2018)

Em continuidade às problematizações tecidas até aqui, essa cena do caderno de campo traz à tona uma outra característica importante que orienta a organização dos tempos na educação infantil, que diz respeito às transições de uma experiência para outra. O documento orientador dos IQEIP, ao interrogar como esse momento é desenvolvido nas unidades educacionais, tem como objetivo incentivar as professoras a respeitar os tempos das crianças, de modo que se evite longos momentos de espera. Como vimos acima, as práticas acompanhadas na pesquisa, bem como a avaliação do coletivo deste indicador no momento da autoavaliação, caminham nessa direção. Isso significa que, por exemplo, as transições necessitam romper com o princípio de que todos necessitam realizar as mesmas propostas ou aguardar a sua finalização para que se possa iniciar uma outra experiência - transpondo para uma situação prática, é muito comum situações como “vamos todos dormir”, ou “vamos aguardar o amigo acordar para brincar”.

Retomando a cena do caderno de campo, é perceptível um movimento sequencial, que ocorreu desde o acolhimento das crianças até o momento do piquenique, não sendo necessário finalizar a brincadeira para que todas as crianças fossem à mesa do piquenique. Esse movimento foi ocorrendo voluntariamente, assim como no momento que as crianças comem uma fruta, o

que costuma se dar, na organização da alimentação, entre o café da manhã e o almoço. Logo, não é necessário interromper a brincadeira para que todos comam a fruta, a professora diariamente as dispunha em sua mesa e, em seguida, incentivava as crianças a irem até lá e se servirem. Encaminhamentos como esse levam em conta os ritmos das crianças, ao mesmo tempo que respeitam as suas decisões na escolha dos alimentos que desejam, aproximando as práticas educativas com o desenvolvimento da sua autonomia (SÃO PAULO, 2016).

O tempo de utilização da televisão é um outro aspecto muito discutido por esse grupo, e aperfeiçoado por meio do processo de autoavaliação, foi possível ampliar a concepção de qualidade dos diferentes segmentos em relação à necessidade ou não de adquirir uma televisão para cada sala de referência.

> A gente não acreditava que as famílias tivessem tanto a nos dizer sobre o Projeto Político Pedagógico do CEI. E o que não era consenso, a gente tinha aquele espaço, mais do que um espaço de avaliar [referindo-se à aplicação dos IQEIP)]. O que aconteceu foi um espaço de trocas, de dialogar sobre o Projeto Político Pedagógico. Então, questões que, às vezes, as famílias pensavam que eram princípios de qualidade para a educação da infância, e a gente, no diálogo, explicava que não, né? Por exemplo, ter uma TV de LCD na sala não é um item de qualidade porque as crianças precisam viver outras experiências no cotidiano do CEI, e não precisam da TV de LCD na sala. (PG3 – 03 de Setembro/2019).

O debate sobre os recursos tecnológicos e midiáticos na educação infantil tem se dedicado a problematizar o quanto esses diferentes instrumentos podem ser aliados na organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da descoberta, experimentação e ampliação das diferentes experiências com os bebês e as crianças. Ou seja, é necessário discutirmos sobre o que e como se oferecem esses recursos aos bebês e crianças, pois é urgente a necessidade de superação de sua utilização como mera instrução e reprodução (SÃO PAULO, 2015).

Essa discussão é urgente, pois assim como narrado por PG3, é muito comum que se compreenda como positivo a presença das televisões nas salas de referência, e não apenas pelos familiares das crianças, mas também entre as professoras. Logo, é preciso que esse debate contemple o quanto bebês e crianças, desde o nascimento, já estão expostos a esse tipo de tela, e o quanto de fato a reprodução dessa prática no ambiente educacional, muitas vezes, está a serviço da contenção dos seus corpos e limitação do tempo de outras experiências.

Logo, a ausência de televisões nas salas de referência representa um movimento de diálogo e formação que tem na AIP um instrumento de debate, franco e aberto, sobre aspectos que de fato corroboram a promoção de uma educação infantil de qualidade. Isto não significa que tal questão está fechada, haja vistas o episódio em que uma professora verbalizou o quanto foi radical a decisão de retirada das televisões, que daria para ter uma ou duas, e organizar com

critério o seu uso. No entanto, logo, em seguida, esclareceu que compreende a discussão que organizou essa decisão.

Discordâncias como a retratada acima estão presentes em processos participativos e democráticos, contudo, o desenvolvimento de uma proposta de autoavaliação tem no seu cerne, justamente, a promoção de um percurso formativo que garanta a construção de um projeto coletivo de educação infantil a partir de dimensões e indicadores consensuados pela área. Como visto no capítulo anterior, esse percurso não está isento de tensionamentos, porém, o esclarecimento sobre os entendimentos e o pacto sobre a decisão coletiva minimizam distorções e incompreensões que podem comprometer um trajeto validado, pelos diferentes segmentos, como algo potente e significativo para a formação do grupo e para a garantia da qualidade e do direito humano à educação.

8.3. “Eu vou chorar quando for pra EMEI!”: a qualidade da educação infantil pela ótica das crianças

Esta sessão final tem como objetivo, e em diálogo com o percurso analítico desenvolvido até aqui, apresentar as minúcias e cenas do cotidiano que denotam os aspectos qualitativos construídos pelo CEI Paulo Freire ao longo dos anos. Anteriormente, foi discutido como as categorias de espaço e tempo são fundamentais na organização do trabalho pedagógico da educação infantil, pois, a depender como são concebidas, é possível identificar as concepções de criança e educação infantil explícitas. Nessa perspectiva, buscaremos responder a seguinte questão: que tipo de interações e de experiências são oportunizadas e construídas com as crianças em um contexto que discute de forma sistematizada, e por meio da participação, uma determinada concepção de qualidade? Na interação com as crianças, quais aspectos podemos mapear que sinalizam as relações tecidas com os espaços e tempos da unidade?

Nesta esteira, é importante salientar os princípios éticos e metodológicos que envolvem as pesquisas com crianças. Em capítulo específico, apresentamos esses aspectos, os quais são retomados aqui, considerando-se o mais importante deles: o direito à permissão das crianças para que eu pudesse estar ali convivendo e compartilhando o cotidiano da turma. Passada a curiosidade inicial, aos poucos, as interações se iniciaram, e frases como “O Tássio chegou”, ou apenas um leve e gostoso abraço me dava pistas que minha presença ali estava autorizada. Com o passar do tempo, novos diálogos foram se estabelecendo.

A frase que integra o título desta sessão “Eu vou chorar quando for pra EMEI” foi dita por uma das crianças no último dia da pesquisa de campo, especificamente, em 13 de dezembro

de 2018. As crianças estavam em roda, e o assunto do dia era a transição do CEI para a EMEI, afinal, no ano seguinte esse seria o espaço que aquele grupo passaria a frequentar. A professora falava o quanto seria legal, até porque eles já conheciam a EMEI, haviam visitado anteriormente, brincado no parque, visto o pé de urucum no estacionamento, ou seja, já havia um processo de transição e diálogo com as crianças para esse momento. As crianças estavam um tanto apreensivas, e essa frase foi disparadora para que muitos dissessem que queriam continuar no CEI.

Do ponto de vista da pesquisa, registrei esse momento, e a partir dele passei a indagar e a buscar nos dados colhidos, durante o ano, as dimensões que pudessem visibilizar a trajetória vivida por aquelas crianças e a relação estabelecida com aquele espaço. É obvio que toda mudança gera ansiedade, tanto para as crianças, quanto para as suas famílias, mas será que o tempo de vivência e as experiências compartilhadas, individual e coletivamente, também poderiam dar indícios do sentimento expresso por aquele grupo, bem como da qualidade do trabalho com elas desenvolvido?

Desse modo, é possível constatar que o processo de aplicação dos IQEIP, bem como a ampliação das instâncias de participação e negociação da qualidade, contribuíram significativamente para a construção de uma proposta pedagógica com identidade própria, que a despeito dos tensionamentos e negociações inerentes ao debate democrático tem, ao longo do tempo, garantido qualidade em trânsito, ou seja, característica de instituições que, ciente dos princípios e concepções que organizam sua atuação, buscam estratégias coletivas de qualificação.

Esta afirmação se apoia nos diferentes dados que, em relação, constroem o sentido e a forma desta unidade educacional, expressa por meio das ***interações e brincadeiras,*** as quais, de acordo com as DCNEI (2009), estruturam a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Desse modo, quando relacionamos com as categorias “espaço” e “tempo”, discutidas anteriormente, torna-se possível experiências significativas e potentes para bebês e crianças. Os dados das entrevistas, e o excerto do caderno de campo, detalham o quanto um dos pontos que definem a qualidade desta proposta se orienta na garantia de vivências pautadas pelas interações e brincadeiras, caminho esse acordado pelas diferentes legislações, discutidas no capítulo dois, que normatizam a educação infantil.

Em uma conversa com a PG1, um ponto interessante citado por ela foi o quanto está consolidada, no CEI Paulo Freire, a questão da importância da brincadeira na educação infantil (11 de Novembro/2019). Seguindo essa linha de entendimento, PG3 aponta como o disparador desta concepção se deu via desenvolvimento da AIP.

> Eu acho que o primeiro aspecto fundamental para pensar - eu acho que nisso o indicadores de qualidade ajudam bastante - pensar quais as dimensões de qualidade; então, é pensar na qualidade das vivências cotidianas das crianças, como é que se organiza esse currículo que acolhe as expressividades dos bebês, das crianças pequenas, e esse professor que percorre um caminho de interações e descobertas e aprendizados com os bebês e as crianças pequenas (PG3 – 03 de Setembro/2019).

Essas diferentes interações e descobertas são vividas por meio das brincadeiras, pois se constituem como a forma mais significativa e legitima que bebês e crianças têm para se expressar, se desenvolver e compreender o mundo. “Brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento. Para a criança, a linguagem é brincadeira” (SÃO PAULO, 2016, p. 37). Ou seja, por meio do brincar os pequenos se apropriam da cultura e se relacionam com todas as linguagens e formas de comunicação.

> No dia de hoje as crianças estavam no parque, neste espaço tem escorregador, gangorra, mas percebi o quanto os elementos da natureza ali presentes chamavam a atenção das crianças e possibilitava experiências ricas para diferentes brincadeiras. O espaço amplo possibilitou que as crianças se reunissem em pequenos grupos e pudessem se aventurar em diferentes tramas. “Vamos cavar o chão? Pois tenho certeza que vamos encontrar os ossos dos dinossauros”, essa frase foi dita por uma menina, e em seguida ela e mais três amigos começaram a cavar o chão. Perto do parque tem um espaço chamado de floresta, com barranco, muito verde e um terreno desnivelado que desafia muito as crianças, dois meninos me chamaram pra ir junto com eles, pegaram flores, folhas e essa coleção de elementos garantiu o restante de brincadeira (Caderno de Campo, 28/agosto de 2018).

O excerto do caderno de campo explicita como, no cotidiano, as crianças demonstram seus territórios preferidos. A amplitude do parque possibilita experiências distintas, e o contato com elementos da natureza qualificam essas interações. Nesse acompanhamento, percebi que os pequenos detalhes que aquele espaço oferece, como as folhas, as flores, as pedras, os galhos, em diferentes situações chamam muito mais a atenção e interesse das crianças do que o escorregador e a balança., Um exemplo pode ser indicado a partir do registro no caderno de campo, referente a uma das meninas da turma, que pediu a minha ajuda para apanhar gravetos. Fui até a “floresta”, apanhei alguns e dei a ela. Em seguida, ao interagir com outras crianças, depois de um tempo a menina me chamou dizendo que havia feito uma formiga gigante. “Olha Tássio, estou fazendo uma formiga gigante!” Essa cena, na perspectiva de um currículo integrador, evidencia a necessidade de repensar o lugar dos espaços e das interações no cotidiano da educação infantil.

> [...] os espaços coletivos de educação constituem contextos privilegiados que

> possibilitam aos bebês experiências de convivência com outros adultos e com outros bebês e crianças. Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos (SÃO PAULO, 2015, p.16).

Garantir esses princípios desafia a organização das categorias "espaço" e "tempo", bem como o protagonismo das crianças na educação infantil, pois o imprevisível se constitui como princípio para o planejamento da jornada diária pelas professoras.

> Eu estou defendendo tanto a liberdade de brincar, o movimento livre. Esse ano eu fiz uma reunião de pais, na verdade, eu fiz um vídeo lindo, eu confesso, porque foi o melhor material que eu já fiz para uma reunião de pais. Mas, eu tive um retorno muito positivo, porque os pais se emocionaram mesmo com o resultado do trabalho, e porque eu tenho uma pressão dos pais: "O que eu estou dando? Quais são os meus trabalhinhos pedagógicos? Cadê as minhas coisinhas, né? O que as crianças estão aprendendo?" E eu terminei, eu fiz um projeto que aconteceu, nós achamos dez lagartas no jardim, eu cuidei de todas, e todas viraram borboletas, então teve o dia que a gente soltou, o CEI todo foi assistir a gente soltar as borboletas... Então, no vídeo eu mostro todas as vivências das crianças, eu não preciso nomear as vivências, eu não preciso dizer: "Ah, hoje eles aprenderam o amarelo, hoje eles aprenderam o número um", porque isso está no cotidiano, se uma criança já conta... "Olha, eu tenho cinco amigos na roda", eu não preciso mensurar isso com eles, e aí eu finalizei a reunião falando: "Olha, eu não trabalho com conteúdo em educação infantil, porque eu não sei quando vai aparecer a lagarta", porque eu queria deixar isso muito para eles, pra mim a educação infantil, ela vai surgindo assim, surge... "Ah, vamos molhar a planta". É nessas vivências mais comuns que eu quero fazer com eles, a construção do castelinho de areia, como é que ele monta, como é que ele desmonta, como é que faz, como é que não faz, como é que a gente planta... A gente plantou rabanete, agora a gente está tirando rabanete. Então, assim, são essas vivências simples que eu mais admiro na educação infantil e que eu quero fazer para os meus alunos (PD5 – 25 de Julho/2019).

A documentação pedagógica produzida por PD5, e apresentada para as famílias, narrando o percurso do seu trabalho com as crianças, muito mais que um registro de uma prática pedagógica, contribui significativamente para o estabelecimento de um diálogo efetivo que esclarece os fins e objetivos da educação infantil. Não sabemos quando a lagarta virá, mas sabemos que a lagarta pode encantar e produzir vivências significativas para e com as crianças. Essa intencionalidade educativa evidencia o movimento de compreensão de que bebês e crianças são corpo, mente e emoção, todavia, a organização da jornada diária necessita contemplar espaços, tempos e ações que possibilitem a construção de conhecimento com o corpo inteiro (SÃO PAULO, 2015).

Outro ponto importante observado diz respeito a como esta unidade educativa atua frente aos elementos da cultura popular. O trabalho com a música e as suas diferentes manifestações estão presentes na organização do trabalho pedagógico de modo contínuo, as

crianças brincam com a música e têm a oportunidade de ampliar as vivências de diferentes ritmos. Na segunda semana do mês de junho um dos meninos pergunta: “Tássio, você virá na nossa festa junina?”, e, prontamente, respondo que sim. Fiquei curioso, até porque, por mais que não seja adequado, os momentos que antecedem esses eventos, em muitas unidades educacionais, são envoltos de preparação, ensaios e apresentação que em nada se relacionam com os interesses das crianças. Ao retomar o PPP começo a entender a concepção construída pelo grupo em relação a esses eventos, e no dia 23 de junho acompanhei a festa.

Num plano geral, a festa junina não tinha nenhum caráter comercial, ou seja, não havia venda de comidas, bebidas e brincadeiras. Havia uma grande mesa coletiva, na qual cada família e cada profissional compartilhava um alimento. As brincadeiras tradicionais tinham como objetivo ampliar as interações entre as crianças, ou seja, a continuidade das experiências vividas durante os dias letivos. As músicas da festa compunham o patrimônio cultural do nosso país, bandas de forró, grupos de carimbó e cacuriá. Importante ressaltar que o objetivo desse momento é compartilhar a cultura popular brasileira com as crianças e suas famílias. A unidade não organiza apresentações individuais das salas; todo esse acervo cultural é vivenciado pelas crianças durante o ano e, no dia da festa, realiza-se uma grande celebração com a presença das famílias. O percurso reflexivo empreendido nesta sessão final, teve como objetivo demonstrar como pela ótica das crianças as interações e brincadeiras se constituem como princípios reveladores de experiências significativas que devem organizar o trabalho pedagógico na educação infantil. O processo de escuta atenta aos conhecimentos e desejos das crianças podem ratificar essa premissa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na constituição desta tese de doutorado, focalizamos o debate sobre a qualidade da educação infantil, tendo como propósito problematizar as concepções de qualidade, nesta etapa, a partir de um processo de autoavaliação institucional participativa na rede municipal da cidade de São Paulo, expressa no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, vigente desde 2013.

O percurso adotado para o cumprimento dos propósitos assumidos inicia-se com o panorama do campo da avaliação, destacando, principalmente, o quanto, nas últimas décadas, constata-se um recrudescimento de instrumentos avaliativos quantitativos nas políticas educacionais, por meio das avaliações externas. Essa opção tem produzido discursos de desqualificação da escola pública pelo viés da responsabilização vertical, concretizando um panorama que tem se alargado e encontrado, na educação infantil, um campo fértil para sua ampliação, que vai desde a antecipação da entrada das crianças com 6 anos no ensino fundamental à adoção de apostilas e materiais didáticos com foco no trabalho em língua portuguesa e matemática, que no cerne, objetiva preparar as crianças para os processos futuros de avaliação, como problematizado em outros trabalhos e pesquisas (BERTAGNA E BORGHI, 2011).

Como possibilidade de enfrentamento e resistência a essa lógica, entendemos que a AIP possibilita fazer frente às propostas de responsabilização cada vez mais difundidas, pois fomenta o debate sobre a qualidade do trabalho realizado entre os participantes diretamente implicados com o cotidiano da educação pública. Do ponto de vista conceitual, é possível observar uma contribuição para a consolidação de uma concepção de avaliação formativa, reflexiva e contra regulatória, como vimos de modo mais aprofundado nas discussões presentes no Capítulo 01. Esses princípios parecem-nos fundamentais, principalmente, quando articulados à dimensão participativa das diferentes propostas de avaliação e das práticas de gestão democrática. Afinal, consideramos que a consolidação de uma democracia viva e pulsante no interior das unidades educacionais, se efetivará mediante processos igualmente vivos, dialógicos e, também, tensionados, todavia, voltados para a promoção de uma educação infantil de qualidade referenciada socialmente.

Nesta perspectiva, após amplo levantamento das práticas de AIP no Brasil, tanto na educação básica, como na educação infantil, motivamo-nos, ainda mais, na continuidade dessa pesquisa, isto porque, temos um conjunto de estudos que tem nos indicado as potencialidades

e desafios dessa modalidade de avaliação. Inclusive, muitos deles investigaram a experiência de implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, contudo nenhum deles, tal como realizado nesta tese investigou as relações entre AIP e qualidade a longo prazo, a partir de uma pesquisa etnográfica.

À guisa de tal fato, identificamos que este campo de pesquisa se apresenta, na atualidade, envolto a um cenário de disputas, com concepções e interesses distintos, e que, como problematizado no capítulo dois, sob um desses polos, temos o recrudescimento das estratégias de privatização e conveniamento orientado pela lógica do mercado, e de outro, temos a AIP relacionada a uma agenda política que tem mobilizado profissionais da educação, comunidade científica e os movimentos sociais na tentativa de produção de espaços favoráveis para a efetivação de políticas públicas em relação à educação infantil. Nesse embate, temos diferentes encaminhamentos na definição da legislação e nos documentos que orientam a primeira etapa da educação básica no Brasil, haja vista às divergências detectadas no processo de elaboração da base, que na sua versão final não firmou concepções e princípios caros para a área.

Logo, nesse percurso reflexivo, foi importante aprofundar a natureza conceitual da qualidade, e o quanto a visibilidade desse debate se relaciona diretamente com o direito à educação infantil. Ademais, como verificado, a sua dimensão relativa, dinâmica, contextual e multifacetada não pode servir ao subjetivismo em que a qualidade dessa etapa possa ser entendida sob quaisquer referentes, até porque, no Brasil, contamos com um conjunto de documentos que indicam aspectos fundamentais para a promoção qualitativa da educação infantil. Nesse aprofundamento destacamos, entre eles, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e por fim, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Nesta esteira, este último documento mencionado tem como objetivo oportunizar e consolidar, na cultura das unidades educacionais, uma esfera participativa, democrática e que tenha como intenção a qualificação do trabalho desenvolvido com bebês e crianças cotidianamente. Logo, a Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, ao apostar na potência do documento federal, implementa uma política pública de avaliação da qualidade de educação infantil, pautada de forma horizontal e em diálogo com os profissionais que atuam diretamente nesta primeira etapa. Esse movimento, apresentado no capítulo 3, mapeou as ações realizadas pela rede, inicialmente entre os anos de 2013 e 2014, com 441 unidades educacionais diretas e parceiras que aderiram a esse desafio. Em seguida, a partir do ano de 2015, esta metodologia passa a ser aplicada em todos os CEIs e EMEIs da cidade.

Retornando ao percurso metodológico adotado para os cumprimentos dos objetivos

desta pesquisa, inicialmente apresentamos o contexto investigado, bem como as características que marcam essa instituição e que se constitui como um contexto propício para evidenciar as possibilidades e desafios da AIP, a saber: trata-se de um Centro de Educação Infantil, localizado em um bairro de classe média da zona sul da cidade, o qual possui uma visibilidade na rede, pelo trabalho de qualidade que desenvolve.; tal centro aderiu aos IQEIP desde 2013, ou seja, primeiro ano da política. Desse modo, após o processo de aprovação desta pesquisa no comitê de ética em pesquisa, tem início, no ano de 2018, a investigação etnográfica Como estratégia para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, as entrevistas individuais, análise dos documentos institucionais, bem como o acompanhamento dos dois momentos que envolvem a aplicação dos IQEIP, a saber: autoavaliação e elaboração do plano de ação. Por fim, como metodologia de análise de dados tomamos como referência as contribuições da análise de conteúdo temático categorial, conforme proposta por Bardin (2011).

Esse processo de interação e vivência cotidiana com os/as diferentes profissionais foi fundamental para a efetivação de uma relação respeitosa e afetiva, além bem como para o cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa. O percurso analítico dos dados coletados em campo, em diálogo com o referencial teórico adotado, pretendeu apresentar e discutir as ações e reações oriundas do processo de implementação e desenvolvimento dos IQEIP, tomando como referência o documento orientador da política. Em primeiro lugar, verificou-se que o movimento de busca e aperfeiçoamento da gestão democrática, por meio de estratégias que tinham como objetivo o fortalecimento do CE e da APM, bem como uma aproximação e efetivo diálogo com as famílias, mesmo antes mesmo da adesão do IQEIP, foram fundamentais para organização da política de AIP, que se iniciava em 2013. Por outro lado, entendemos que tal fato explica esta realidade, todavia, não se constitui a partir de uma relação de causa e efeito, pois a literatura da área também tem apresentado que, em contextos nos quais as práticas democráticas são menos amadurecidas, a AIP também pode ser um disparador e um elemento fundamental para o exercício desses princípios.

Ao analisar o processo de implementação e organização da unidade para o desenvolvimento dos IQEIP, verificamos que as duas etapas que orientam esse percurso foram colocadas em ação de modo bem alinhado ao previsto no documento orientador. Apesar da desejada autonomia, inclusive destacada pela política, há um fio condutor que necessita ser seguido para que não se corra o risco desse processo tornar-se burocrático e pouco reflexivo, ou seja, ao contrário do que se pretende instigar/induzir por meio desta avaliação. Nessa linha, cabe um destaque para algumas questões: verificamos o quanto a dimensão da participação, principalmente, quando ampliada para as famílias das crianças contribui significativamente

para a qualidade e validação do debate produzido pelo coletivo. Por outro lado, os membros do CE foram fundamentais neste caminho, logo, a interrelação entre as instâncias deliberativas e participativas pode qualificar ainda mais o percurso de consolidação de processos democráticos.

Os dados dos diferentes segmentos, bem como o acompanhamento, no ano de 2018, da autoavaliação e da elaboração do plano de ação, permitiu-nos destacar o quanto os princípios e objetivos da AIP estão incorporados pelo grupo, cumprindo, desse modo, sua dimensão formativa. Ou seja, ao longo dos anos, o exercício reflexivo e sistemático de avaliação da qualidade, numa perspectiva participativa, possibilitou a construção de uma proposta pedagógica com identidade própria, também expresso e revelado no PPP. Contudo, isso não significa que não se tenha potencialidades e limites. Esta realidade avança em relação às pesquisas que discutem experiências de AIP, tanto no ensino fundamental, como na educação infantil, principalmente, por incluir as famílias de forma significativa no processo, desde a implementação dos IQEIP, no ano de 2013.

A participação desse grupo foi consolidada, mesmo quando quantitativamente, o número de participantes ora diminuía, ora aumentava. Por outro lado, identificamos alterações mais expressivas na inclusão ou exclusão das funcionárias responsáveis pela limpeza e pela alimentação, que em razão das características da contratação e da privatização crescente do campo da educação tem afastado desse grupo a possibilidade de efetivamente compor o coletivo das unidades educacionais, apesar de, conceitualmente, a política de avaliação da qualidade da cidade paulistana considerar que todas as profissionais que atuam nos CEIs e EMEIs da cidade são educadoras. Contudo, na prática estas profissionais ainda se constituem como um grupo mais vulnerável, com parcos salários e com carga horária semanal de trabalho inferior às funcionárias públicas concursadas.

A equipe gestora teve um papel fundamental na condução dos trabalhos e desenvolvimento da AIP. Podemos considerar que este foi um dos fatores mais importantes na implementação e sistematização dos IQEIP no CEI Paulo Freire. O movimento formativo e dialógico pelo qual se pautava a atuação da coordenadora pedagógica e diretora que iniciaram a implementação da autoavaliação, bem como a aproximação junto às famílias, foram determinantes para a qualificação permanente do PPP e da qualidade socialmente referenciada. Tal fato pode ser constatado nas impressões sobre a instituição que motivaram muitas professoras a escolherem, via remoção, esta unidade.

Os elementos até aqui discutidos são fundamentais para refletirmos sobre as potencialidades, desafios e recomendações que podem, inclusive, orientar processos mais

abrangentes de qualificação da política e da realização da AIP nas instituições, rumo a construção de qualidade social. Nesse sentido, é preciso destacar dois aspectos que, para além das duas etapas previstas, são importantes nessa dinâmica: as demandas externas e a comissão de acompanhamento das ações previstas no plano de ação. Esses pontos foram muito destacados nas entrevistas, quando verificamos um consenso a respeito de como a ausência de uma devolutiva, ou até mesmo um diálogo franco e aberto, sobre esta questão com a rede municipal pode descredibilizar todo um percurso construído. Do ponto de vista do aperfeiçoamento da política, é preciso que a SME retome os objetivos de fluxo de envio das demandas externas, pois não tem sentido a manutenção desse procedimental sem que se faça uso efetivo dele.

Do ponto de vista do acompanhamento das ações previstas no plano de ação, este se constitui enquanto apenas mais um modo, e não o único, porém desejável, do ponto de vista da participação dos diferentes segmentos no percurso de construção de estratégias que façam frente aos objetivos traçados. No contexto investigado, verificamos certa oscilação quanto à clareza e funções desse grupo, considerando que não houve a consolidação de uma sistemática de procedimentos que fizesse com que a comissão de acompanhamento pudesse dar continuidade nos trabalhos. Logo, nos parece que essa inconsistência pode ser creditada às sucessivas trocas de membros da equipe gestora a partir do ano de 2017. Em momento anterior, há relatos de proposições mais claras desse grupo frente às demandas discutidas na ocasião do plano de ação. Entendemos que essa é uma questão que necessita ser melhor investigada, haja vista que esse acompanhamento sistemático pode qualificar o debate sobre a qualidade da educação infantil e os meios necessários para efetivá-la. Além disso, os registros nessa empreitada cumprem um papel importante de historicização, e podem subsidiar a formação dos profissionais, que se removem, a compreender o percurso construído.

A implementação de políticas públicas se configura a partir de negociações e tensionamentos. Desse modo, a implementação dos IQEIP no CEI Paulo Freire também se orientou por essa lógica, pois a discussão e debate sobre a qualidade de um projeto educacional envolve, invariavelmente, essas disputas. Todavia, tal como tratado no capítulo sete, defendemos que as relações de tensionamento que vem à tona por meio da AIP se constituem como possibilidades de fortalecimento dos processos democráticos, e por conseguinte, de relações mais horizontalizadas no interior das unidades educacionais.

Diversas situações evidenciam essa dimensão, quando por exemplo, as profissionais docentes e do quadro de apoio à educação, apesar de consensualmente declararem que a parceria e a participação das famílias nos processos decisórios define uma dimensão importante de qualidade e um aspecto central no PPP, outra parcela desse grupo vê com críticas o

protagonismo assumido pelas famílias nos processos decisórios, especialmente, no CE e na APM. Inclusive, notamos indicações para que algumas decisões pudessem ficar circunscritas ao CEI, como por exemplo, definição de reuniões pedagógicas. Esse não é o único tensionamento existente, mas expressa o quanto ainda oscilamos entre uma cultura patrimonialista e centralizada, e sob outro polo, movimentos e percursos que pretendem efetivar a gestão democrática. Daí a nossa defesa de que a AIP, pela natureza participativa, amplia as possibilidades de participação, dando novos contornos e sentidos para as instâncias deliberativas.

Sob outro prisma, o pacto de qualidade assumido ao longo dos anos, especificamente, a flexibilização dos horários de entrada e saída, também não estão isentos de tensionamento. É necessário escuta, formação e diálogo para a manutenção de aspectos da qualidade que, ao longo dos anos, parecem ser consensuados, os quais, contudo, necessitam de constante vigilância. Essa flexibilização parece-nos adequada sob o ponto de vista do compartilhamento do cuidado de bebês e crianças entre família e instituição educativa, bem como o respeito com as especificidades de organização de cada núcleo familiar em poder decidir o horário mais adequado para a entrada das crianças no CEI. Porém, identificamos situações de discordância quanto à essa prática. Mas um aspecto necessita ser considerado: tal processo não significa a inviabilidade do diálogo, pois se há aspectos que são objetos de críticas por parte do grupo, estes necessitam ser continuamente analisados, inclusive no desenvolvimento da AIP.

É importante destacar que muito do trabalho construído e legitimado pelo coletivo tem relação com a dupla gestora que mobilizou e implementou os IQEIP na unidade, contudo, a partir de 2017, mesmo com as sucessivas trocas dessas lideranças, há um movimento tanto de inquietação, quando de manutenção de aspectos da qualidade, que foram ao longo dos anos viabilizados e referenciados como importantes. Tais continuidades e descontinuidades estão e estarão sempre presentes, até como característica das redes públicas de ensino. Por fim, é o coletivo, na sua potência, que necessita se articular e compreender que esses movimentos se constituem como possibilidades profícuas de realinhar, redimensionar e reorientar os sentidos do trabalho construído e efetivado para a garantia dos direitos de bebês e crianças a uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, o percurso analítico e reflexivo trilhado nos permite afirmar que a AIP, como processo sistematizado, democrático e participativo, tem um papel fundamental na produção de qualidade da educação infantil, por meio da reflexão e construção da proposta pedagógica e em diálogo com os princípios e concepções que marcam o debate contemporâneo em torno dessa etapa. Em que pese os limites, potencialidades e os tensionamentos que envolvem essa

dinâmica, esta experiência tem o potencial de inspirar e dar visibilidade a um projeto compartilhado e coletivo em defesa das crianças e do direito humano à educação de qualidade socialmente referenciada.

Afinal, qual o lugar que a SME tem dado para essa modalidade de avaliação no desenvolvimento das políticas públicas de educação infantil na cidade de São Paulo? Em tempos de pandemia, quando muitas crianças ficaram mais de um ano e meio sem frequentar as unidades educacionais, e expostas a atividades descontextualizadas que não dialogam com os princípios que tem marcado os principais documentos que normatizam essa etapa, o debate sobre a qualidade da educação infantil necessita ser retomado com urgência, e assim, firmamos que a AIP, junto ao debate coletivo e participativo a ela implícito, parece-nos fundamental.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. O. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experenciado-vivido.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. R. (orgs.). **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017, pp. 16-37.

_____; PERONI, V. (Orgs). **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Recife: FANAPE-ANPAE, 2013.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da Educação Pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Universidade Estadual de Campinas, 2009, vol. 30, n. 108, p. 799-818. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, M. A. Apresentação: a relação público-privado na gestão municipal da educação. In. ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o instituto Ayrton Senna**. Recife: FANAPE-ANPAE, 2013.

ALMEIDA, M. L. P. Políticas de educação e avaliação de desempenho e performance na América Latina: uma discussão sobre o perfil do estado avaliador. In: JEFFREY, D. C. (org.). **Política e avaliação educacional**: **interfaces com a epistemologia.** Curitiba: CRV, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar.** 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Carta Pública sobre a importância da abordagem de Gênero e Sexualidades na Educação**. GT 23, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Carta_P_blica_GT_23_22_06_15.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

AQUINO, L. M. L. **Entrevista observatório da educação.** 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/1100-e-um-escalonamento-falso-diz-pesquisadora-da-uerj-sobre-metodo-avaliativo-aplicado-em-creches-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Orgs.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013, pp. 169-187.

ARELARO, L. R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico**.** In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita**

no universo da pequena infância. Campinas: Autores associados, 2005. p. 23-50.

_____. A quem interessa a antecipação do Ensino Fundamental. **Cad. CEDES**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), v. 37, n. 102, pp. 155-178, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622017000200155&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 mar. 2018.

AU, W. High-stakestestingand curricular control: a qualitative meta synthesis. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 36, pp. 258-267, 2007.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez. 2004.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Centro de Estudos Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

BARDELLA, A. M. M.; PASSONE, E. F. Políticas Públicas de Educação Infantil e o direito à educação. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 1, n. 1, jan.\abr., 2015, pp. 17-35. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/5>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETTO, E. S. de S.; NOVAES, G. T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 27, n. 65, pp. 314-345, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3839>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BAUER, A. **Usos dos resultados do Saresp**: **o papel da avaliação nas políticas de formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-110423/publico/AdrianaBauer.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BELLONI, M. L. Da tecnologia à comunicação educacional. BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**, v. 3, pp. 13-29, 1999.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas críticas**, v. 5, n. 9, jul./dez., pp. 31-58, 1999. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2752>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: **uma experiência em educação profissional.** São Paulo: Cortez, 2001.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R. Avaliação Institucional Participativa: o olhar a partir da realidade de uma escola estadual em São Paulo. **Revista Educação em Debate,** Ceará, v. 38, n. 66-71, pp. 118-129, 2016. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/76>. Acesso em: 14 set. 2019.

BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L. Avaliação educacional: um campo em movimento e disputa. **Cad. CEDES**, v. 36, n. 99, Campinas, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000200129&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R.; POLATO, A. Política e Avaliação Educacional: aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, pp. 244-261, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/904>. Acesso em: 17 maio 2018.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 132-146, 2011.

BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro, MONÇÃO; Maria Aparecida Guedes. O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos **Eccos - Revista Cientifica**, São Paulo, n. 52, p. 1-17, e13537, jan./mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n52.13537.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLLI, A. (org.). Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília Romanha. In: BONDIOLLI, A (org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: **a qualidade negociada.** Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004a, pp. 14-33.

_____. Riflettere sul contesto e lepratiche educative: um modello di evaluation formativa. In: XV CONVEGNO NAZIONALE SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA: **Le Culturedell'infanzia: trasformazione, confronti, prospettive,** 2004b, Genova (2-4). Atti... Genova: Edizioni Junior, 2004b. pp. 159- 178.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre, Artmed, 1998, pp. 406-422.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORGHI, R.; ADRIÃO, T.; GARCIA, T. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na Educação Infantil: um estudo em municípios paulistas. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, v. 231, pp. 124, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3621>. Acesso em: 10 abr. 2019.19.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, pp. 506-518, set./dez. 2016.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Revista Olhar de Professor**, Paraná, v. 13, n. 2, pp. 315-330, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220>. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1/2015, pp. 55-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000500055&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, mai. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfiei.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998. V. 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 22/1998** – homologado, de 17 de dezembro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 17 dez. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Lei nº

10.172/2001. Brasília, Congresso Nacional, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). **Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação Superior**: da concepção à regulamentação. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n.º 415, de 16 de junho de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=290585>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 12 nov. 2009a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.° 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 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>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convenios.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**: Relatório Final. MEC/SEB/COEDI. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Linha de base. Brasília: Inep, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Projeto MEC/UNESCO** – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica. Documento Técnico contendo estudo analítico das principais dificuldades e pontos positivos encontrados no uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. São Paulo, set.2014b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Projeto MEC/UNESCO** – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica. Documento Técnico B contendo estudo analítico das principais dificuldades e pontos positivos encontrados no uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. São Paulo, janeiro 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 dez. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016**. Institui o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). Diário Oficial da União, Brasília, nº 86, 6 maio 2016b, Seção 1, p. 26

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 981, de 25 de agosto de 2016**. Revoga e dá outras providências ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621portaria-981-02set-pdf&category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Plano Nacional de Educação**: 5 anos de descumprimento: Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014, balanço 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/05/RelatorioMetasEstrategias_PNE_5Ano_Campanha_2019-1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

CAGLIARI, P.; GIUDICI, C. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. In: Zero Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

CAMPOS, M. M. (Org.). A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, São Paulo, pp. 15-33, 2011.
Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, pp. 22-43, jan./abr. 2013.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____; FULLGRAFF, J; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, jan.\abr. 2006, pp. 87-128.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CAMPOS, M. M. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo II**. 1ª ed. São Paulo: FCC, 2017. V.51. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewFile/337/153>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____; RIBEIRO, B. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo**. 1ª ed. São Paulo: FCC, 2016. V. 48.

CARMO, R. P. S. **O processo de implantação dos indicadores da qualidade nos centros de**

educação infantil de Salvador: uma experiência de gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - Campus I, Salvador, 2013.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, pp. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CASAGRANDE, A. L. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da Educação Infantil em municípios médios paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2012.

CATANI, A. M.; GUTIERREZ, G. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2001, pp. 59-75.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia)

CERISARA, A. B. E. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós -LDB: rumos e desafios.** 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CISESKI A. A. **Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução de desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, Universidade do Minho, v. 16, n. 02, pp. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

COPATTI, L. C. A efetivação da cidadania através da participação no poder local. **Revista Perspectiva,** Erechim, v. 34, n. 126, pp. 85-100, jun. 2010. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/126_110.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

CORREA, B. C. Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 105-120, jan./abr. 2011.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a07.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____; ANDRADE, E. Infância e vivências formativas na Educação Infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? **Retratos da escola**, Brasília, v. 5, n. 9, pp. 275-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/12/175>. Acesso em: 15 nov. 2018.

COUTINHO, C. N. **Democracia: um conceito em disputa**. Fundação Lauro Campos, 2008. Disponível em: <https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit2/democracia_um_conceito_em_disputa.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul.-dez. 2017.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CUNHA, M. I. da. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatória. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior,** v. 9, n. 4, pp. 25-31, dez/2004.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, pp.163-174, jul./dez. 2002b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 12 out. 2019.

DAHLBERG, G., MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Educationand Care: Postmodern Perspectives.** London: Falmer Press,1999.

DALBEN, A. **Avaliação Institucional Participativa na Educação Básica: possibilidades, limitações e potencialidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

DALBEN, A. Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, 2010.

DE SOUZA MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Revista da**

Avaliação da Educação Superior, Campinas, v.1, n. 1, jul. 1996.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais.** Sorocaba, SP: EDUNISO, 2008. pp. 169-182.

DIDONET, V. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2012. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br>. Acesso: 20 nov. 2017.

DOMICIANO, C. **O Programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90157>. Acesso em: 17 abr. 2017.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, pp. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar,** Curitiba, n. 24, pp. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2018.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 93-110.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO, F. A.; E. A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006, pp. 279-287.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil pós LDB**: **Rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas

numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 18, n. 2, pp. 151 - 182, jul./dez. 2010.
Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>. Acesso em: 14 out. 2018.

FESTA, M. **Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo**: **o processo sob a ótica dos participantes.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082019-154513/publico/MEIRE_FESTA.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FILIPE, F. A. **A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala: análise de documentos oficiais do estado de São Paulo (2008-2014).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144459/filipe_fa_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FRANCO, D. S. **As creches na Educação Paulistana: 2002 a 2012.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305012/1/Franco_DalvadeSouza_D.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: LiberLivro, 2008.

FREITAS, M. C. Prefácio - O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007, pp. 7-13

FREIRE, P. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A Educação na Cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, L. R. S. C. **Saresp 2005**: **as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-115903/en.php>. Acesso em: 13 fev. 2018.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 911-933, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Prefácio. In. SORDI, R. L. D; VARANI, A.; MENDES, G. D. S. C. V. (orgs.) **Qualidade (s) da Escola Pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 93-130, abr. 2003.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAP, G.; BRANDALISE, M. A. T.; ROSSO, A. J. Análise da Produção Acadêmica sobre a Avaliação na/da Educação Infantil do Período 2000-2012. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Paraná, v. 9, n. 1, pp. 43-67, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa/article/view/6388>. Acesso em: 14 set. 2019

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 57 – 63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 14set. 2019.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Cascais: Principia, 2006.

HIZIM, L.; AMMANN, M. **Avaliação institucional da SME de Igrejinha/RS.** Brasília, DF: MEC/Inep. Diretoria de Estudos Educacionais. Laboratório de experiências inovadoras em gestão educacional. Relatório de pesquisa de campo, mai. 2009.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas.** Portugal: Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, n. 17, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3 (48), pp. 181-193, set./dez. 2005.

KRAMER, S. Privação cultura e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, pp. 54-62, ago. 1982.

LAMMOGLIA, B. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, D. Avaliação institucional: reformas e redesenho capitalista das universidades. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis: Insular, 2002, pp. 53-76.

_____. **Reformas Universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

_____; NUNES, A. K. Avaliação Participativa: constatações e aprendizagens. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, Rio Grande do Sul, v. 24, n. 81, pp. 147-169, mai. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1036>. Acesso em: 14 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática.** 5ª Ed. Revista e Ampliada – Goiânia: MF livros, 2008.

LIMA, A. C. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (Spaece) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://uece.br/politicasuece/dmdocuments/alessio[1].pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, pp. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta).

_____. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 31, 1979, pp. 73-80. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1668/1654>. Acesso em: 15 out. 2019.

LOUZADA, V. **A Educação Infantil no contexto das avaliações externas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2012.

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

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, pp. 11-25.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, pp. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MARQUES, L. R. Democracia Radical e Democracia Participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na Educação. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 102, pp. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

MARTINS, M. G. **A autoavaliação institucional participativa na educação infantil do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MELO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122050/000807147.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____; BERTAGNA, R. F. A Educação Infantil: reflexões a partir do tema conveniamento e financiamento em periódicos nacionais. **ECCOS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 29, pp. 97-114, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3614>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MENDES, G. D. S. V. **Avaliação Institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas – SP.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa.** Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOMMA, A. M.; CARDOSO, L. D.; BRYAN, N. A. P. Políticas públicas: para quem e para que projeto político-social. In MOMMA, A. M.; CARDOSO, L. D.; BRYAN, N. A. P et al. **Políticas públicas de educação-saúde: reflexões, diálogos e práticas**, 2009, pp. 19-27.

MONÇÃO, M. A. G. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações Piracicaba,** v. 26, n. 23, pp. 167-189, set./dez. 2019.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão ne Educação Infantil: Cenários do Cotidiano.** São Paulo: Edições Loyola, 2021.

MORAES, S. R. C. **Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campina/SP, 2014.

MORO, C.; SOUZA, G. Produção Acadêmica Brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, pp. 6-7, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2743>. Acesso em: 14 set. 2019.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (Ed.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 17-25.

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

NASCIMENTO, A. D. **Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da Rede Municipal de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA. D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, pp. 569-76, out./dez. 2008.

PARO, V. H. A administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso? In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&A/ SEPE, 1999, pp. 57-72.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: MINTO, C. A; OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001, pp. 79-88.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógicas e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da reforma do Estado**, n.1. Brasília, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997, pp. 7-57. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PIMENTA, C. O. **Avaliações Municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** Tese (Doutorado em Educação),

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/pt-br.php>.

POLATO, A. **A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121897/000812064.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 out. 2018.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: Questão técnica ou política? Estudos em Avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, n. 12, jul./dez. 1995, pp. 33-43. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/2299/2250>. Acesso em: 22 ago. 2019.

RIBEIRO, B.; CAMPOS, M. M.; VALVERDE, S. L. Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: a experiência em curso na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. **Magistério**, São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, n. 4, SME/DOT, 2015, pp. 54-59. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22026.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de uso do ASQ-3**. Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: **trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras, 1999, pp. 87-94.

ROSEMBERG. F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 107, pp. 07-40, julho, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições** - vol. 14, n. 1 (40), jan. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosembergf.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar.** Texto preparado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, Minas Gerais, 2009.

_____. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, pp. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Políticas Públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. (Orgs.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg.** São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, 2016, 32 (12), pp. 1-5. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v32n12/1678-4464-csp-32-12-e00194316.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

ROVERI, F.; DUARTE, C. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. **Revista Educação UFSM**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 43, n. 4, pp. 807-822, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32438>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANTAIANA R. S.; FORELL, L. Ensino Fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, pp. 179-200, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00179.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio,** Belo Horizonte, v. 14, n. 2, pp. 171-183, ago./nov. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, pp. 354 - 385, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3006>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SÃO PAULO. Construindo a Educação Pública Popular. **Caderno 22 meses**. SME/DOT, 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1377>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - "Mais Educação São Paulo". São Paulo, 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013/consolidado>. Acesso em: 15 maio 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01/2013**: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/1_-_ORIENTACAO_NORMATIVA_01_2013_AVALIACAO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_

APRIMORANDO_OS_OLHARES.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Magistério**, n. 4, São Paulo, SME/DOT, 2015b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22026.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015c. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/2_Curriculo%20Integrador%20da%20Inf_%20Paulistana.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016a. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2_-_PADROES_BASICOS_DE_QUALIDADE_NA_EDUCACAO_INFANTIL_PAULISTANA.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 56.793**, de 4 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. São Paulo: SME, 2016b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2016/5679/56793/decreto-n-56793-2016-dispoe-sobre-a-organizacao-as-atribuicoes-e-o-funcionamento-da-secretaria-municipal-de-educacao-bem-como-altera-a-denominacao-e-a-lotacao-dos-cargos-de-provimento-em-comissao-que-especifica>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SÃO PAULO. Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI). Manifesto Indignado: Educação Infantil na luta em tempos TEMERosos. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, jul./dez. 2016c. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/2815/2142>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/COPED, 2016d. Disponível em: <http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/33311>. Acesso em: 19 out. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016e. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/9_-_INDICADORES_DE_QUALIDADE_NA_EDUCACAO_INFANTIL_PAULISTANA.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01/2019**: Registros na Educação Infantil. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=298cba0fb95f5cffd416a8bb731fe7c9&PalavraChave=instru%E7%E3o%20normativa>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, J. M. A. P. Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões. **Gest. Ação**, Salvador, v. 9, n. 3, pp. 367-379, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3joycesilva.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SILVA, T. J. **Organização e utilização dos espaços físicos na Educação Infantil: um estudo sob a ótica do gênero.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, 2015.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. Avaliação institucional na educação básica: os desafios de implementação**. Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, pp. 222-253, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5075/3562>. Acesso em: 14 out. 2019.

SORDI, M. R. L. Comissão própria de avaliação (cpa): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, pp. 603-617, nov. 2011.

SORDI, M. R. L. D. A complexidade das relações sociais na escola: problematizando as resistências ao processo de avaliação institucional. In SOUZA, E. S.; SORDI, M. R. L. D. (Orgs.) **Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas/SP: Millennium Editora, 2009a, pp. 35-38.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Interacções**, Lisboa, v. 10, n. 32, pp. 68 - 88, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC-Campinas,** Campinas, v. 23, n. 1, 2018.

SOUZA, R. S. **ASQ-3 e Cadernos pedagógicos**: **políticas para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, E. D. S. e ANDRADE M. R. S. A avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: Recuperação das marcas históricas. In SORDI, M. R. L; SOUZA, E. D. S. **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola 141 pública: a rede municipal de educação de campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas: Millennium Editora, 2009.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Tradução: Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

TELES, M. A. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. **Creche e feminismo**: **Desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

VANDA M. R.; JOANA B. B. G. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 50, pp. 457 - 470, set./dez. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1965/1941>. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, pp. 823 - 847, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

XAVIER, C. A. **O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

XIMENES, S. **O ilusório Fundeb de Rodrigo Maia**. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/salomao-ximenes/o-ilusorio-fundeb-de-rodrigo-maia/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZARANKIN, A. **Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires.** São Paulo: FAPESP, 2002.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você, professor/coordenador/diretor/assistente de direção/funcionário da equipe de apoio/supervisor escolar, está sendo convidada(o) a participar do estudo intitulado **"Concepções sobre a qualidade na Educação Infantil Paulistana produzidas no processo de autoavaliação institucional participativa"** proposto pelo pesquisador ***Tássio José da Silva***, RG 42.321.132-8, orientado pela ***Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna*** do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, referente ao curso de Doutorado em Educação. Vale citar que avanços na área das Políticas Educacionais (políticas elaboradas pelo governo) ocorrem também por meio da influência de trabalhos como este, por isso a importância de sua participação. Esta pesquisa tem por objetivo problematizar as concepções de qualidade na Educação Infantil a partir de um processo de autoavaliação institucional participativa na rede municipal da cidade de São Paulo, expressa no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. Isso significa que, caso você concorde em contribuir com a pesquisa, sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista, contendo um roteiro de perguntas sobre a temática: Qualidade e avaliação institucional na Educação Infantil, perguntas estas, para serem respondidas individualmente. Espera-se que os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa sejam relativos a oportunizar o aprofundamento das reflexões acerca da Avaliação institucional e qualidade da Educação Infantil Paulistana. A fim de sentir-se preparado para escolher participar ou não deste estudo, é relevante saber que você poderá obter todas e quaisquer informações que considerar necessárias junto aos(as) pesquisadores(as). E ainda, mesmo diante da escolha pela participação, é importante você saber que poderá desistir, a qualquer momento, de sua decisão inicial; saiba, contudo, que lhe é reservado o direito de retirar seu consentimento, a qualquer momento, durante o percurso da entrevista, e sem nenhum prejuízo ou dano pessoal. É relevante ter a ciência de que, pela sua participação no estudo, não receberá proventos de nenhuma natureza, tampouco terá qualquer tipo de despesa. Com relação a sua identidade, é importante saber que seu nome não aparecerá, em nenhum momento, no estudo, e que sua identificação se dará, única e exclusivamente, por meio de um número ou letra, em forma de código, escolhido aleatoriamente. Contudo, durante a entrevista o seguinte ocorrerá: faremos perguntas acerca da temática supracitada e ouviremos suas respostas, sendo elas gravadas, se você assim o permitir. Vale esclarecer, porém, que você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da entrevista. Nesse caso, solicitaremos autorização, junto a você, para que suas respostas possam ser anotadas pelo pesquisador. Se, porventura, também não permitir tais anotações, não interromperemos, abruptamente a conversa, a fim de serem evitadas quaisquer sensações de desconforto. Nesse caso, sem provocar constrangimentos, você será moderadamente informado de que, as informações, prestadas, apenas verbalmente, sem nenhuma forma de registro, não resultarão em material para constituição da pesquisa, tampouco para dados a serem analisados em prol da conquista dos objetivos propostos pelo estudo. Voltando à realização da entrevista, mediante seu consentimento, ela será realizada numa sala ou espaço reservado, a fim de evitar-se permanência em local de circulação de pessoas, zelando para que, somente o pesquisador e a(o) você participante, estejam presentes no diálogo. Desta forma, os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou porventura, leve sensação de desagrado, mediante alguma pergunta feita. Para diminuir esse

risco de desconforto ou talvez sensação de constrangimento para responder alguma das perguntas, saiba que você poderá responder apenas às questões que sentir-se confortável para fazer, podendo, inclusive, deixar de responder a alguma pergunta ou até desistir de sua participação; ou mesmo interromper o processo de entrevista, sem qualquer prejuízo ou consequência. Reiteramos que os benefícios desta pesquisa consistem em melhor compreender as possibilidades para construção da Qualidade da Educação Infantil e desencadeamento de reflexões, também conhecimentos, referentes à temática Avaliação Institucional Participativa e qualidade do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica. Contudo, se você sentir-se suficientemente esclarecido acerca desta pesquisa, também sobre os objetivos propostos, bem como eventuais riscos de desconforto para falar sobre alguma questão da temática, além dos benefícios esperados, ***convido-o(a) a assinar este Termo***, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Local/data_____,____/____/_____.

_____

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável ***Assinatura da(o) funcionário da escola participante da pesquisa***

_____

RG da(o) funcionário da escola participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **"Concepções sobre a qualidade na Educação Infantil Paulistana produzidas no processo de autoavaliação institucional participativa"**

Pesquisador Responsável: ***Tássio José da Silva***

Cargo/função: Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação
Instituição: Unesp-Rio Claro
Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (11) 972554141 e-mail: tassiojosedasilva@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna
Instituição: Unesp-Rio Claro
Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 ou 3526-4245 e-mail: regiane@rc.unesp.br
CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____

Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS

Cargo: _____

Tempo de atuação nesta unidade: _____

Tempo de atuação na SME: _____

Tempo de atuação na Ed. Infantil: _____

( ) EFETIVO ( ) DESIGNADO

1. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação e como foi a escolha por esta unidade educativa.

2. Como foi o seu primeiro contato com os indicadores de qualidade da educação infantil paulistana?

3. Quais foram as suas primeiras impressões sobre essa proposta de autoavaliação institucional participativa?

4. Fale um pouco sobre o movimento de mobilização desta instituição para implementar esse modelo autoavaliativo.

5. Como foi o processo de adesão ainda nos anos de 2013 e 2014? Houve um processo de sensibilização do coletivo desta instituição para a aplicação dos indicadores de qualidade?

6. Quais foram as primeiras impressões, dúvidas e anseios evidentes nesse processo?

7. Como foi a participação dos diferentes segmentos que compõem o cotidiano da unidade?

8. Quais fatores foram decisivos para a adesão desta instituição a proposta autoavaliativa presente nos indicadores de qualidade?

9. Como a proposta de avaliação institucional Participativa foi apresentada às famílias?

10. Quais as estratégias para que este grupo fosse incluído no processo autoavaliativo?

11. Em relação à organização prévia da autoavaliação, quais fatores foram determinantes para a adesão ou ausência das famílias e comunidade?

12. Conte um pouco sobre a relação desta unidade com as famílias. Em quais momentos as famílias estão presentes?

13. Para você quais características evidenciam que uma instituição de educação infantil desenvolve um trabalho efetivamente de qualidade?

14. Qual o papel da Educação Infantil na formação das crianças?

15. Quais princípios norteiam o trabalho desta instituição?

Qual a sua opinião sobre a proposta de autoavaliação institucional construída pela rede municipal de educação de São Paulo?

16. Em sua opinião, os indicadores de qualidade contribuem para o processo de discussão coletiva sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil do município de São Paulo?

17. Em sua opinião o processo de autoavaliação e a elaboração do plano de ação são aspectos importantes no acompanhamento e tomada de decisão sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nesta instituição?

18. Após a elaboração do plano de ação quais os encaminhamentos dados por esta unidade para a continuidade de discussão dos indicadores de qualidade? Quais são os espaços dessa discussão? Quem são os envolvidos?

19. O processo de aplicação dos indicadores de qualidade tem sido potencializado ao longo dos anos? Houve modificações em relação à estrutura apresentada pelo documento?

20. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da unidade? Qual relação você pode estabelecer entre a aplicação dos Indicadores de Qualidade e esse documento?

21. Quais os desafios detectados ao longo de seis anos de aplicação dos Indicadores de Qualidade?

22. Quais os limites dos Indicadores de Qualidade?

23. Os bebês e as crianças desta unidade participam do processo de autoavaliação institucional participativa? Se sim, como? Se não, por quê?

24. Equipe de apoio, limpeza, merenda também são chamados a participar da AIP. Como esse diálogo é realizado?

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA

EQUIPE DE APOIO

Cargo: _____

Tempo de atuação nesta unidade: _____

Tempo de atuação na SME: _____

Tempo de atuação na Ed. Infantil: _____

( ) EFETIVO ( ) DESIGNADO

1. Fale um pouco de como foi sua trajetória profissional e quais os motivos a levaram a atuar nesta unidade educativa?

2. Fale um pouco sobre as funções que desenvolve nessa unidade.

3. O que você sabe sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana?

4. Para você quais características evidenciam que uma instituição de educação infantil desenvolve um trabalho efetivamente de qualidade?

5. Qual o papel da Educação Infantil na formação das crianças?

6. Fale um pouco sobre a participação das famílias nos momentos de avaliação institucional participativa.

7. Conte um pouco sobre a relação desta unidade com as famílias. Em quais momentos as famílias estão presentes.

8. Fale um pouco sobre como são as relações entre os diferentes profissionais que atuam nesta unidade?

9. Ao longo desses anos você tem participado dos momentos de avaliação institucional? Se sim, considera que suas opiniões e contribuições são levadas em consideração no momento da autoavaliação? Se não, você já foi convidado a participar? Se sim, por que não participou?

10. Quais aspectos você pode apontar que foram refletidos e modificados a partir da autoavaliação institucional participativa? O que foi apontado e não foi mudado? Por quê?