



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA

VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

VITÓRIA
2021



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA

**VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito obrigatório de avaliação para obtenção do título de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”.

Orientadora: Profa. Dra. Valdete Côco.

VITÓRIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA

VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 30 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Catarina de Souza Moro
Universidade Federal do Paraná

Professora Doutora Vanessa Ferraz Almeida Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V657v Vieira, Maria Nilceia de Andrade, 1966-
Vivências formativas com a avaliação institucional na
educação infantil / Maria Nilceia de Andrade Vieira. - 2021.
301 f. : il.

Orientadora: Valdete Côco.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação infantil. 2. Avaliação educacional. 3. Professores -
Formação. 4. Política pública. I. Côco, Valdete. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta importante etapa de minha trajetória acadêmica, rememoro a presença de muitas pessoas que integram minhas vivências formativas até aqui e, neste momento, assumo a *responsividade* do meu lugar único e *irrepetível* de agradecer...

A Deus, Presença Constante que revigora minhas forças para celebrar alegrias e superar desafios, reconhecendo todos os momentos como bênçãos em minha vida.

À minha família, especialmente minha mãe, Maria José e meu pai, Olegário, pelos exemplos de coragem, trabalho, sabedoria e determinação. Aos meus irmãos, Lucineia e Gilson, pelo carinho e torcida, ainda que à distância. À minha comadre e amiga Sheila, pelo incentivo e momentos de escuta.

À Helena e Jhulya, mais que filhas: *luz e juventude*, sempre; seus gestos, sorrisos, olhares e palavras me acompanham em cada vivência. Ao Winder, companheiro de tantos momentos, pelo cuidado e apoio, atenção e amor.

À professora Valdete Côco, pelo comprometimento com a realização da pesquisa e com meu percurso formativo, por questionar, fazer-me duvidar e me encorajar a seguir aprendendo. Pela sensibilidade e (re)orientações essenciais nos distintos momentos deste estudo.

Às professoras Catarina Moro e Vanessa Neves, por integrarem esse encontro dialógico conosco com interlocuções provocadoras, com problematizações e questionamentos valiosos que nos instaram, no horizonte da pesquisa, a outras possibilidades de conhecimentos.

Aos professores Wagner Santos e Geide Coelho, pela análise cuidadosa deste texto no decorrer de sua construção, pelas indicações e proposições instigantes que nos moveram à busca de avanços na continuidade da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), pelas dialogias compartilhadas na intensa dinâmica de trabalho do grupo, nas discussões sobre a tese e nas trajetórias de vida: risos, tristezas, contrapalavras, solidariedades, celebrações, discordâncias, concordâncias, silenciamentos.

Às professoras, professores e colegas da turma 14 de Doutorado do PPGE/Ufes, pelos debates e reflexões compartilhados nas aulas, em bancas e em eventos na Ufes e pelo Brasil (tanto

presenciais como na modalidade remota). À equipe da secretaria do PPGE pela atenção e orientações durante todo o processo.

Às professoras e trabalhadoras do CMEI em que realizamos a pesquisa, pelo aceite de nosso convite e pela acolhida generosa, possibilitando-me participar de intensos movimentos do trabalho compartilhado com as crianças e as famílias; por narrar desafios, conquistas e proposições em meio às vivências formativas com a avaliação institucional.

Às/aos companheiras/os de trabalho na Seme/Geplan, pela torcida e presença nessa trajetória; em especial à Girlene, Rosenery e Aneleh pela defesa conjunta, na rede municipal de Vitória, da avaliação institucional em uma perspectiva dialógica, responsiva, participativa e democrática.

Às/aos colegas da Faculdade Estácio de Vila Velha, pelo incentivo e apoio na simultaneidade de minhas vivências como docente e como estudante, sobretudo à Elda, Lílian, Gelson, Patrícia e Raphael; e, de forma especial, agradeço às estudantes de Pedagogia por me lembrarem continuamente que, para além do desejo de ensinar, o que me move como docente é a disposição para aprender. Nosso convívio acadêmico de 2014 a 2021 foi um período de muitos aprendizados.

Às/aos companheiras/os da Anfope, pela acolhida e pela partilha de tantos conhecimentos e propostas de luta em defesa da formação, do reconhecimento e da valorização dos/as profissionais da educação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, mesmo não sendo nomeadas neste texto, compõem minha trajetória profissional, acadêmica e de vida... E, seguindo comigo nesta caminhada, sabem que participam desta e de outras importantes conquistas.

No centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, dedico esta tese a todas as pessoas que integram a intensa e permanente *dialogia* presente em minha trajetória como professora-narradora-pesquisadora: estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e suas famílias; professoras, professores e demais profissionais da educação; companheiras e companheiros de pesquisa... De modo singular, cada uma dessas pessoas caminha comigo, fortalece minhas aprendizagens, fomenta indagações, me sustenta no propósito de *esperançar*.

RESUMO

Esta tese integra o conjunto de estudos do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (Grufae) e vincula-se à linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Situa-se no campo da educação infantil e tematiza a avaliação institucional articulada à formação docente. Como campo problemático, indaga acerca de como se constituem vivências formativas em movimentos de avaliação institucional na educação infantil e tem por objetivo geral compreender a constituição dessas vivências com o ato avaliativo em uma instituição pública de educação infantil na rede municipal de ensino de Vitória, no Espírito Santo. Ancora-se em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, em diálogo com estudos das pesquisadoras italianas Bondioli e Savio, direcionados à dimensão formativa da *avaliação de contexto*, e de Ball e Mainardes, relacionados à abordagem do *ciclo de políticas*. No escopo de uma abordagem qualitativa, assume metodologia de pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, fundamentada em uma perspectiva sócio-histórica, com procedimentos de análise documental, aplicação de questionário, observação participante e produção de narrativas por tema/eixos de narração. As análises dos documentos evidenciam disputas no campo das políticas educacionais em âmbito nacional e local, visto que alguns textos respaldam a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil em uma perspectiva participativa, e outros explicitam medidas regulatórias e controladoras sobre essas questões. No contexto da instituição, o desenvolvimento de diferentes ações para a realização da avaliação institucional mobiliza professoras e trabalhadoras no propósito de propiciar a participação de todos os sujeitos. As análises também assinalam contradições e proposições enunciadas pelas participantes em relação ao instrumento e à dinâmica da avaliação, bem como indicam ressonâncias da ação avaliativa relacionadas à formação continuada, à gestão e às práticas pedagógicas, inclusive no trabalho desenvolvido em meio à pandemia causada pela Covid-19. Conclui-se, portanto, que as vivências formativas de professoras e trabalhadoras da educação infantil com a avaliação institucional se constituem em intensos movimentos dialógicos que envolvem: tensões no contexto de *produção de textos* da política educacional e no reconhecimento das trajetórias de constituição dessas políticas em âmbito local; movimentos de exercício constante da gestão democrática; desafios e possibilidades de participação das famílias e das crianças e bebês; interlocução com distintos posicionamentos dos sujeitos partícipes desse movimento avaliativo, conforme suas concepções e seus pontos de vista sobre a avaliação, a formação, as crianças e a qualidade da educação. No conjunto dessas análises, defende-se a tese de que, em um contexto marcado por políticas regulatórias de avaliação, a constituição dessas vivências formativas pode fortalecer as ações de formação continuada desenvolvidas na instituição e contribuir no enfrentamento às ameaças de avaliação das crianças com testes padronizados e de subordinação da formação docente aos resultados dessas avaliações.

Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação institucional. Formação docente. Pesquisa Narrativa. Políticas públicas.

ABSTRACT

This thesis is part of the set of studies of the "Educators Training and Performance" Research Group (Grufae) and it is linked to the research line "Teaching, Curriculum and Cultural Processes" of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo state. Moreover, it is placed in the field of early childhood education and focuses on institutional assessment articulated with teacher training. As a problematic field, it inquires about how formative experiences are constructed in institutional assessment movements in early childhood education, and its general objective is to understand the constitution of these experiences with the evaluation act in a public institution of early childhood education in the municipal education network of Vitória city, Espírito Santo. This work is anchored in Bakhtinian and Freirean theoretical-methodological references, in dialogue with studies by Italian researchers Bondioli and Savio, focusing the formative dimension of the assessment context, and by Ball and Mainardes, related to the policy cycle approach. In the scope of a qualitative approach, it assumes a narrative research methodology of an investigation-training type, based on a socio-historical perspective, with document analysis procedures, questionnaire application, participant observation and production of narratives by theme/narrative axes. The analysis of the documents reveal disputes in the scenario of educational policies both at national and local levels, since some texts support institutional assessment and continuing education in early childhood education from a participatory perspective, and others explain regulatory and controlling measures on these issues. In the context of the institution, the development of different actions to carry out the institutional assessment moves teachers and workers to promote the participation of all subjects. The analyzes also stress contradictions and propositions enunciated by the participants in relation to the instrument and the dynamics of the evaluation, as well as indicating resonances of the evaluative action related to continuing education, management and pedagogical practices, including in the work developed amidst the pandemic caused by Covid -19. Hence, it is concluded that the formative experiences of teachers and workers in early childhood education with institutional assessment form intense dialogical movements that involve: tensions in the setting of the production of educational policy texts and the recognition of the trajectories of constitution of these policies in local scope; movements of constant exercise of democratic management; challenges and possibilities for the participation of families and children and babies; interlocution with different positions of the subjects participating in this evaluative movement, according to their conceptions and their points of view on assessment, training, children and on the quality of education. In the set of these analyses, this research assumes that, in a context marked by regulatory assessment policies, the constitution of these training experiences can strengthen the continuing education actions developed in the institution and contribute to facing the threats of assessment of children with standardized tests and also to the subordination of teacher training to the results of these assessments.

Keywords: Early childhood education. Institutional Assessment. Teacher training. Narrative research. Public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese da seleção de artigos nas bases de dados <i>Web of Science</i> , <i>SciELO</i> e <i>Redalyc</i>	53
Figura 2 – Procedimentos metodológicos desenvolvidos na produção de dados.....	103
Figura 3 – Grupo em atividade na vivência “Sentidos da Avaliação Institucional”	182
Figura 4 – Painel elaborado a partir da vivência “Sentidos da Avaliação Institucional”	183
Figura 5 – Imagem elaborada a partir de palavras selecionadas pelas participantes para expressar os sentidos da avaliação institucional.....	184
Figura 6 – Imagem elaborada a partir das palavras enunciadas pelas participantes sobre os sentidos da avaliação institucional de 2019.....	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Artigos localizados por países/regiões onde foram desenvolvidas as pesquisas...	52
Gráfico 2 – Cargo/função das respondentes	97
Gráfico 3 – Experiências profissionais das participantes	99
Gráfico 4 – Conhecimento das participantes sobre documentos oficiais	133
Gráfico 5 – Total de respostas por nível de conhecimento dos documentos.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de busca das produções nos bancos de dados.....	45
Quadro 2 – Levantamento geral dos textos selecionados no banco de dados da Capes.....	49
Quadro 3 – Sistemática para análise das pesquisas selecionadas.....	54
Quadro 4 – Planos municipais de educação da RMGV.....	85
Quadro 5 – Sistematização da produção dos dados.....	104
Quadro 6 – Documentos selecionados para análise documental em ordem cronológica.....	105
Quadro 7 – Atividades desenvolvidas em cada dia no CMEI durante a observação participante (2019-2020).....	108
Quadro 8 – Aplicação de questionário impresso.....	111
Quadro 9 – Produção de narrativas.....	114
Quadro 10 – Apresentação descritiva dos documentos analisados em ordem cronológica ...	120
Quadro 11 – Panorama comparativo das dimensões e indicadores/indicativos dos instrumentos de avaliação institucional em 2012 e 2018/2019.....	153
Quadro 12 – Expressões da qualidade descritas nos instrumentos avaliativos em 2012 e 2018/2019.....	155
Quadro 13 – Indagações e questões sobre a avaliação institucional.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos localizados nos GT 05, 07 e 08 da Anped	48
Tabela 2 – Quantitativo de produções por universidade/região	51
Tabela 3 – Matrícula inicial na Rede Municipal de Vitória/ES – 2014 a 2020.....	86
Tabela 4 – Metas e estratégias do PMEVS relacionadas à qualidade	150
Tabela 5 – Metas e estratégias do PMEVS com previsão de ações de formação continuada.....	176
Tabela 6 – Metas e estratégias do PMEVS com previsão de ações de avaliação.....	178

.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AEI	–	Assistente de Educação Infantil
ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anei	–	Avaliação Nacional da Educação Infantil
Anfope	–	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASQ-3	–	<i>Age and Stages Questionnaires</i>
BNC	–	Base Nacional Comum
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
Capes	–	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CE	–	Centro de Educação
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
<i>Class</i>	–	<i>Classroom Assessment and Scoring System</i>
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coae	–	Coordenação de Avaliação Educacional
Coedi	–	Coordenação Geral de Educação Infantil
Comev	–	Conselho Municipal de Educação de Vitória
Conae	–	Conferência Nacional de Educação
Conape	–	Conferência Nacional Popular de Educação
Conep	–	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CSN	–	Companhia Siderúrgica Nacional
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DQP	–	Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Eapi	–	Educação e Acolhimento na Primeira Infância
ECERS-R	–	<i>Early Childhood Environment Rating Scale-Revised</i>
EDI	–	<i>Early Development Instrument</i>
EI	–	Educação Infantil
EMEF	–	Escola de Ensino Fundamental
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ES	–	Espírito Santo
FME	–	Fórum Municipal de Educação
FMEV	–	Fórum Municipal de Educação de Vitória
FPEI	–	Fórum Paulista de Educação Infantil
Fundeb	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Geplan	–	Gerência de Planejamento e Avaliação Educacional
Grufae	–	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
GT	–	Grupo de Trabalho
GT 05	–	Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional na Anped
GT 07	–	Grupo de Trabalho Educação de Crianças de Zero a Seis Anos na Anped
GT 08	–	Grupo de Trabalho Formação de Professores na Anped
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IELS	–	<i>International Early Learning and Child Well-Being Study</i>
Inep	–	Instituto Nacional de Pesquisas em Educação
IQUEIV	–	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória
ITERS-R	–	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition</i>
LBA	–	Legião Brasileira de Assistência

LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Manova	–	<i>Multivariate analysis of variance</i>
MEC	–	Ministério da Educação
Mieib	–	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MST	–	Movimento Sem Terra
NQF	–	<i>National Quality Framework</i>
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paes	–	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
Paebes	–	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
Parfor	–	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEB	–	Professor da Educação Básica
Pesqmap	–	Pesquisa Mapeamento da Educação Infantil
PFCV	–	Política de Formação Continuada de Vitória
Pibid	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pinaic	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PISA	–	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PME	–	Plano Municipal de Educação
PMEV	–	Plano Municipal de Educação de Vitória
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prodocência	–	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Profa	–	Programa de Formação de Alfabetizadores
Redalyc	–	<i>Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal</i>
QRIS	–	<i>Quality Rating and Improvement Systems</i>
RMGV	–	Região Metropolitana da Grande Vitória
Saeb	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saemv	–	Sistema de Avaliação da Educação Municipal Pública de Vitória

SBPC	–	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	–	Sistema Educacional Brasileiro
SGE	–	Sistema de Gestão Escolar
Seme	–	Secretaria Municipal de Educação
Sinaeb	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Sindiupes	–	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
Udesc	–	Universidade do Estado de Santa Catarina
Ufes	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unipa	–	Università degli Studi di Palermo
Unipv	–	Università Degli Studi di Pavia
Uppe	–	Unidade de Proteção ao Pré-Escolar
WOS	–	<i>Web of Science</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	27
1.1 COM O GRUFAE, A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA E MEU PERCURSO COMO PESQUISADORA.....	28
1.2 SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	34
1.3 CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE MOBILIZAM A PESQUISA.....	35
2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM PRODUÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS	42
2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	43
2.2 PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	46
2.2.1 Trabalhos apresentados nos GT 05, 07 e 08 da Anped	47
2.2.2 Pesquisas da pós-graduação no banco de dados da Capes	49
2.2.3 Artigos publicados nos bancos <i>Web of Science, SciELO e Redalyc</i>	51
2.3 DIÁLOGOS COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	54
2.3.1 Os objetivos e as conclusões das pesquisas	55
2.3.1.1 A participação dos diferentes envolvidos.....	55
2.3.1.2 A implementação da avaliação institucional	56
2.3.1.3 A inter-relação da avaliação institucional com a formação docente	57
2.3.2 Abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as pesquisas	58
2.3.2.1 Referenciais teóricos.....	59
2.3.2.2 Produção de dados	59
2.3.2.3 Análise e interpretação de dados	60
2.4 DIÁLOGOS COM ARTIGOS DOS BANCOS <i>WEB OF SCIENCE, SCIELO E REDALYC</i>	61
2.4.1 Foco no processo avaliativo	62
2.4.2 Interlocução com a formação docente	63
2.4.3 Interlocução com o campo das políticas	64
2.4.4 Interlocução com as crianças: desenvolvimento, brincadeiras, interações e participação	65
2.5 NA TEIA DIALÓGICA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, A INSERÇÃO DA PESQUISA.....	68

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, QUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	70
3.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	83
4 TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	90
4.1 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	91
4.2 ENCONTROS COM AS PARTICIPANTES E COM A PESQUISA NARRATIVA	93
4.2.1 Definição do lócus de pesquisa e inserção ao campo	94
4.2.2 Caracterização do CMEI e perfil das participantes.....	95
4.2.3 Pesquisa narrativa, formação e dialogia: vozes em conexão	101
4.3 NAS INTERAÇÕES COM AS PARTICIPANTES, UMA PRODUÇÃO CONJUNTA DE DADOS	104
4.3.1 Análise documental	105
4.3.2 Observação participante	106
4.3.3 Aplicação de questionário.....	111
4.3.4 Produção de narrativas por temas/eixos de narração.....	112
4.4 POSICIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM A ANÁLISE DOS DADOS	115
5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	118
5.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCUMENTOS DE ÂMBITO NACIONAL	122
5.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCUMENTOS DE ÂMBITO MUNICIPAL.....	128
5.3 APROXIMAÇÕES AOS TEXTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	133
6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO: EM DEFESA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	138
6.1 A PARTICIPAÇÃO COMO AÇÃO DEMOCRÁTICA: TENSÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	139
6.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INSTRUMENTO	

AVALIATIVO	148
6.3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A <i>ESCU</i> TA DE ENUNCIADOS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS	160
7 INTERLOCUÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	167
7.1 CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO.....	168
7.2 RESSONÂNCIAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS COM A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	179
7.3 CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: OUTROS SENTIDOS, VIVÊNCIAS E RESSONÂNCIAS	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	231
APÊNDICE A – Pesquisas desenvolvidas no Grufae (2013 a 2020)	231
APÊNDICE B – Trabalhos localizados no banco de dados da Capes	232
APÊNDICE C – Artigos localizados nas bases de dados	233
APÊNDICE D – Artigos selecionados nas bases de dados.....	243
APÊNDICE E – Solicitação de autorização para desenvolvimento de pesquisa	247
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido	249
APÊNDICE G – Quadro geral do período de observação participante.....	252
APÊNDICE H – Roteiro para análise documental: panorama.....	254
APÊNDICE I – Roteiro para análise documental: processos.....	255
APÊNDICE J – Roteiro para análise documental: concepções	256
APÊNDICE K – Roteiro Geral de observação participante.....	257
APÊNDICE L – Roteiro de observação participante no dia de avaliação	258
APÊNDICE M – Roteiro para a vivência “Sentidos da Avaliação”	259
APÊNDICE N – Questionário Individual por participante: parte 1	260
APÊNDICE O – Questionário Individual por participante: parte 2.....	262
APÊNDICE P – Entrevista Narrativa	265
APÊNDICE Q – Roteiro para narrativa escrita: Participação na Avaliação Institucional.....	266
APÊNDICE R – Roteiro para narrativa escrita: minifóruns com as crianças.....	267
APÊNDICE S – Roteiro para narrativa escrita: Avaliação Institucional de 2019.....	268
APÊNDICE T – Formação continuada prevista e realizada em 2019 no CMEI.....	269

APÊNDICE U – Modelo do questionário <i>Google Forms</i> enviado à equipe do CMEI ...	270
ANEXOS	271
ANEXO A – Autorização para Realização de Pesquisa.....	271
ANEXO B – Norma de Procedimento para desenvolvimento de pesquisa na Seme.....	272
ANEXO C – Carta de anuência da direção do CMEI.....	273
ANEXO D – Instrumento de Avaliação Institucional (dimensões, indicativos e roteiro) - Vitória-ES/2019.....	274
ANEXO E – Roteiro de Avaliação Institucional do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES/2019.....	288
ANEXO F – Norma de procedimento da Avaliação Institucional	296
ANEXO G – Instrumento Google Forms para as famílias - CMEI/2019 (modelo).....	298

INTRODUÇÃO

No bojo de recentes retrocessos nas políticas econômicas e sociais brasileiras, diferentes medidas vêm incidindo na perda de direitos conquistados ao longo das últimas décadas. Uma situação que se agrava frente à emergência de saúde pública que vivemos a partir março de 2020, sobretudo pela fragilidade e desarticulação, em âmbito federal, no encaminhamento de ações econômicas, políticas, educacionais e sanitárias indispensáveis ao combate da pandemia da Covid-19, doença causada pelo vírus denominado SARS-CoV-2, mais conhecido como “novo” coronavírus. Com isso, além da luta e defesa da vida, seguimos enfrentando desmontes das políticas educacionais que nos convocam a intensificar nossas lutas em defesa do direito à educação pública, laica, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

Com o olhar voltado ao percurso da educação infantil, no reconhecimento das transformações ao longo de sua trajetória (ROSEMBERG, 2003), destacamos sua conquista como direito das crianças (BRASIL, 1988), acentuando que, como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), ela deve ser ofertada “[...] em espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade¹ [...]” (BRASIL, 2009a, p. 1). Com esse pressuposto, reafirmamos a concepção de crianças como sujeitos históricos e de direitos, bem como a centralidade delas no planejamento curricular, demarcando as interações e as brincadeiras como eixos primordiais para a construção de sentidos e a produção de cultura nas vivências com as práticas pedagógicas (BRASIL, 2009a).

Como parte dessa trajetória, pesquisadoras e pesquisadores, entidades acadêmicas e científicas e movimentos sociais e sindicais vêm se dedicando a estudos, debates, mobilizações e produção de documentos no intuito de contribuir com avanços no campo da educação infantil. Dispostas a integrar essas contribuições, por meio desta pesquisa, direcionamo-nos a questões que envolvem a avaliação institucional, a qualidade e a formação continuada na primeira etapa da educação básica.

¹ Com a aprovação da Lei n. 11.114, de 2005, que tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, a educação infantil passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Nesta tese, quando não nos referimos especialmente à legislação, fazemos referência à faixa etária de zero a seis anos, tendo em vista que, em razão da data de corte etário em 31 de março para matrícula conforme a idade, a educação infantil também atende crianças de seis anos no decorrer dos meses seguintes a essa data.

Nesse sentido, o texto do documento referente a *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, com uma primeira edição em 1995, já demarcava a formação docente articulada à defesa dos direitos das crianças   educação de qualidade, em consonância com discussões nacionais e internacionais (BRASIL, 2009b). Na pluralidade de sentidos das palavras e dos enunciados, entendemos a qualidade em um enfoque contextualizado, pois

[...] não existem respostas únicas para essas questões. As defini es de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradi es de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econ mico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas têm são fatores relevantes (BRASIL, 2009c, p. 13).

Em interlocução com essas concep es, conforme previsto no Art. 3 da *Resolução n. 02/2015*², a formação continuada visa ao desenvolvimento de profissionais da educação básica e, portanto, têm da educação infantil, e precisa ser fundamentada em uma

[...] compreensão ampla e *contextualizada* de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a *participação* na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com *qualidade*, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a *gestão democrática* e a *avaliação institucional* (BRASIL, 2015a, p. 3-4, grifos nossos).

No que diz respeito   avaliação institucional, essa dimensão avaliativa abrange procedimentos que precisam considerar, dentre outros critérios, “[...] opiniões, percep es, expectativas e sugestões de toda a comunidade escolar, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância” (BRASIL, 2012, p. 21). Defendemos, sobretudo, em diálogo com premissas da *avaliação de contexto*, que esse processo seja pautado em uma abordagem avaliativa reflexiva, dialógica, participativa, negociada, democrática e com finalidade formativa, que reafirme a participação como pressuposto basilar da avaliação da qualidade (BRASIL, 2015b).

No conjunto de movimentos de resistência, retomamos a construção da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) como processo coletivo de articulação de entidades da sociedade civil que defendem a educação pública democrática. Dentre os 14 itens do Plano de Lutas da Conape de 2018, destacamos a defesa de uma avaliação da qualidade, que avance para além da análise de resultados de testes de desempenho, “[...] promovendo e viabilizando iniciativas de

² Revogada pela Resolução n. 02/2019, abordamos esta normativa em capítulos subsequentes deste relatório de pesquisa.

avaliação institucional participativa e fortalecendo o caráter diagnóstico, pedagógico e *formativo de avaliação* na educação básica e na educação superior” (CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 7, grifos nossos). Rumo à Conape 2022, reafirmamos a necessidade de:

[...] ratificar e potencializar a confiança nos professores e demais profissionais da educação nas instituições e sistemas educacionais, nos estudantes, visando à materialização de *processos formativos e avaliativos contextualizados*, vinculados a *projetos educativos democráticos e emancipatórios*, contrapondo-nos à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e instrumento de controle, ranqueamento, concorrência e competitividade no campo educacional e institucional (CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2022, p. 83-84, grifos nossos).

Essas bandeiras de luta se organizam como enfrentamento às avaliações externas de larga escala que preconizam os testes padronizados de desempenho. Presentes no cenário educacional brasileiro desde a última década do século XX, elas tiveram início como política pública a partir de 1980 e se mantêm até hoje no ensino superior e na educação básica. Articulada à influência de organismos internacionais e voltada a interesses da lógica de mercado que vêm incidindo em pautas no campo da educação, essa modalidade avaliativa adquire relevância estratégica nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Tal relevância pode ser evidenciada no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a), em que, dentre suas 20 metas, 14 (70%) delas apresentam no mínimo uma estratégia com previsão de ação avaliativa (CÔCO *et al.*, 2015). Esse quadro é acentuado com a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (BRASIL, 2018), que passa a incluir a educação infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Cabe salientar que, embora integre esse sistema, a avaliação da primeira etapa da educação básica tem como foco a qualidade das condições de oferta e não se direciona às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças.

Nesse cenário, cientes de nosso lugar único, singular e irrepetível, assumimos o ato responsivo (BAKHTIN, 2010) com as pautas da educação, em especial da educação infantil, concordando que a “[...] esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado” (FREIRE, 2017, p. 59). Dispostas a tomar parte na história, integramos os estudos

desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae)³ e, com ancoragem em pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, problematizamos a *constituição de vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil*. Com essa problemática, movemo-nos em busca de compreender tais vivências com a ação avaliativa realizada em 2019, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de Vitória, no Espírito Santo.

Em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011), concebemos a pesquisa como construção coletiva que se efetiva junto aos diferentes sujeitos com os quais nos relacionamos. Contudo, embora cientes de que nos constituímos com o outro, não podemos nos fundir com esse outro. Afinal, que “[...] vantagens teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse de minha vida” (BAKHTIN, 2011, p. 80). Assim, a presença do outro integra e compõe os acontecimentos vividos, porém não podemos reduzi-lo a nós mesmos, tampouco nos reduzir a ele. Partindo desse pressuposto, na escrita do texto, alternamos o uso da primeira pessoa do singular e do plural, considerando tanto a singularidade de minhas narrativas nas vivências aqui compartilhadas, como também a participação insubstituível do outro em nossa formação humana.

No propósito de compartilharmos a realização da pesquisa e com a convicção de que cada enunciado constitui um elo na grande cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011), sistematizamos a arquitetura desta tese em duas partes. Na primeira, apresentamos quatro capítulos que abarcam o delineamento e a sistematização do estudo. Na segunda, reunimos três capítulos com análises dos dados produzidos nas interações com as participantes e com enunciados de documentos oficiais elaborados em âmbito municipal e nacional.

Na composição da primeira parte, no primeiro capítulo, que trata do delineamento da pesquisa, compartilho minhas vivências como professora e pesquisadora vinculadas a este estudo, em interlocução com as indagações que movem as pesquisas do Grufae. Apresentamos a constituição da problemática, integrando hipótese, tese, objetivo geral e objetivos específicos e

³ O Grufae, constituído desde 2006, vincula-se à atual Linha de Pesquisa “Docência, Cultura e Processos Culturais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O escopo temático, vinculado à atuação e à formação inicial e continuada dos docentes, focaliza o campo da educação infantil e vem trabalhando na perspectiva de conhecer o cenário local em interconexão com o contexto ampliado da produção em educação. Página no Diretório de Grupos do CNPq disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>. Acesso em: 9 jun. 2021.

dialogamos sobre as concepções que mobilizamos para a sustentação teórico-metodológica da pesquisa.

No capítulo seguinte, relacionado a diálogos com produções nacionais e internacionais, descrevemos o processo de levantamento dos trabalhos, indicando opções metodológicas, descritores utilizados e critérios definidos; evidenciamos estudos que discutem a temática da avaliação em distintos pontos de vista, apresentando um panorama de trabalhos localizados nos bancos de dados definidos; dialogamos com enunciados dos autores a partir de aproximações entre os trabalhos agrupados por categorias de análise e eixos de interlocução; e situamos esta pesquisa na teia discursiva das produções selecionadas.

No terceiro capítulo, que focaliza a avaliação institucional, a qualidade e a formação docente na educação infantil, descrevemos o contexto ampliado da educação infantil e da formação docente na legislação brasileira; situamos a avaliação institucional em relação à educação infantil; e compartilhamos aspectos das circunstâncias locais em que desenvolvemos a pesquisa.

O compartilhamento das trajetórias teórico-metodológicas compõe o quarto capítulo, que finaliza a primeira parte da tese, no qual situamos nosso posicionamento ético na perspectiva de seu sentido epistemológico, sob o ponto de vista da legislação brasileira e ainda no quadro de debates no meio acadêmico. Abordamos conceitualmente a pesquisa-formação e a produção de narrativas; apresentamos o lócus de pesquisa, a inserção no campo e o perfil das participantes; detalhamos procedimentos de produção de dados e reafirmamos nossos posicionamentos epistemológicos em relação à análise dos dados produzidos.

Iniciando a segunda parte, que reúne a produção e a análise dos dados, no quinto capítulo, contextualizamos a temática da pesquisa no cenário das políticas públicas educacionais para a educação infantil; apresentamos um panorama dos documentos analisados; e abordamos políticas de avaliação institucional e de formação continuada expressas em documentos de âmbito nacional e de âmbito municipal. Ao focalizarmos o discurso oficial por meio do contexto de *produção de textos* das políticas educacionais em articulação aos encaminhamentos recentes, observamos um cenário conturbado, em que há grandes questões em disputa. Salientamos, então, que esses documentos constituem referências para lutas e reivindicações contra os retrocessos e garantem perspectivas de continuidade de avanços nas políticas educacionais para os próximos anos na educação infantil.

No sexto capítulo, colocamos em tela a interlocução da avaliação institucional com a participação em defesa da qualidade e problematizamos desafios e perspectivas da participação como ação democrática; discutimos as concepções enunciadas a respeito de qualidade e participação, bem como práticas vivenciadas pelas professoras e trabalhadoras com o instrumento avaliativo; e abordamos possibilidades de escuta dos enunciados das crianças nesse processo. Na singularidade do contexto do CMEI, professoras e trabalhadoras narram eventos de participação das crianças e destacam a relevância da avaliação institucional, sem deixar de pontuar contradições que compõem esse processo. Elas enunciam críticas e proposições às formas de realização, ao tempo, ao instrumento e à metodologia, às ações desenvolvidas a partir dos resultados e à garantia de condições de participação para todas as trabalhadoras e para as famílias.

No sétimo capítulo, em que focalizamos as interlocuções entre a avaliação institucional e a formação continuada, compartilhamos concepções enunciadas pelas participantes e movimentos avaliativos sobre a dimensão da formação continuada no encontro de avaliação institucional de 2019; destacamos ressonâncias e sentidos produzidos com a avaliação institucional, além de narrativas sobre possibilidades e desafios dessa ação avaliativa, dialogando, em especial, com os sentidos da avaliação institucional de 2019. Compartilhamos, ainda, percursos do CMEI no contexto da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), envolvendo crianças, familiares, professoras e trabalhadoras da instituição, com destaque para o encontro de formação continuada sobre a avaliação institucional.

Na sequência, com as considerações finais, retomamos nossos objetivos de pesquisa e assinalamos que as vivências formativas com a avaliação institucional são constituídas em movimentos que envolvem o planejamento da ação avaliativa, a interlocução entre os sujeitos que atuam no CMEI no dia da avaliação e a proposta de formação continuada com base nas análises da avaliação institucional. As diversas ações desenvolvidas para que se efetive o processo avaliativo do CMEI produzem diferentes aprendizagens relacionadas às interações discursivas e às vivências com a formação continuada, a gestão democrática e as práticas pedagógicas. Considerando essa arquitetônica, seguimos para a primeira parte da tese, com o primeiro capítulo, em que compartilhamos o delineamento da pesquisa.

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A disposição para o desenvolvimento de pesquisas em educação pode ser considerada como uma resposta à nossa consciência de que somos seres inacabados, inconclusos (BAKHTIN, 2010, 2011; FREIRE, 1987, 2017), o que nos insere em um conjunto de desafios, especialmente marcado pelas indagações, opções e intencionalidades que assumimos como professoras-pesquisadoras. Questionamentos, reflexões e escolhas acompanham nosso trabalho de pesquisa e, embora este seja um ato singular, não é solitário, visto que nossa formação como seres humanos só é possível em razão da interação com os outros que nos constituem (BAKHTIN⁴, 2011).

Nesse entendimento, concebemos a educação como ato de conhecimento e como ato político que não admite neutralidade e implica opções por valores, exigindo o reconhecimento de limites da prática educativo-política, bem como suas possibilidades de transformação social (FREIRE, 2001). No que se refere a limitações, após vivenciarmos movimentos de construção democrática de políticas públicas nas últimas três décadas, o avanço do neoliberalismo se acentuou e nos deparamos com a necessidade de retomar as lutas por direitos outrora conquistados. Nesse contexto, torna-se indispensável fazer frente ao desmonte de políticas públicas sociais iniciado com o golpe parlamentar-jurídico-midiático que culminou, em 2016, com o *impeachment* da Presidenta da República Dilma Rousseff. Essa situação deu sequência a imensos retrocessos materializados, dentre outras medidas, na Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016a), que congelou os investimentos públicos em várias áreas, especialmente nas de natureza social, dentre elas a educação, inviabilizando o alcance de metas do *PNE* (BRASIL, 2014a).

Com ações de desvalorização da ciência, sobretudo ataques à autonomia das universidades, estratégia de provisão de recursos financeiros e, em muitas situações, parcerias com grandes instituições privadas ligadas a grupos empresariais, inúmeras medidas e políticas educacionais vêm incidindo sobre as condições de trabalho, a valorização docente, os processos de formação inicial e continuada, as práticas curriculares e as sistemáticas de avaliação. No compromisso de

⁴ Embora tradicionalmente atribuídas a um único nome, o de Mikhail Bakhtin, muitas ideias a respeito da filosofia da linguagem que compõem este trabalho são hoje atreladas não apenas a esse autor, mas a seu Círculo. O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de estudiosos, cujos principais integrantes são M. Bakhtin (o líder), V. N. Volochinov e P. N. Medvedev, que tinham interesses filosóficos comuns e se reuniam para debater suas ideias, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK; HOLQUIST, 1998 [1984]). Intensos são os debates e as controvérsias sobre a autoria das obras do Círculo de Bakhtin. Para o compartilhamento de nossas ideias, reflexões e posicionamentos, optamos por referenciar sempre a autoria conforme consta nas edições das obras com as quais dialogamos.

tomar parte nessas lutas, com esta pesquisa nos dispomos a compreender como se constituem vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil.

Na sistematização desse propósito, organizamos o presente capítulo em três seções. Na primeira, compartilho narrativas de minha trajetória como professora e pesquisadora, em interlocução com a temática de estudo e com o Grufae. Em seguida, apresentamos a constituição da problemática de pesquisa, da hipótese e da tese, além da definição do objetivo geral e dos objetivos específicos. Na terceira seção, abordamos, no horizonte da pesquisa, conceitos e concepções atinentes ao estudo.

1.1 COM O GRUFAE, A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA E MEU PERCURSO COMO PESQUISADORA

Percursos da minha trajetória de vida ocuparam por alguns momentos meus pensamentos quando iniciei este texto, com memórias construídas no entrelaçamento de narrativas de minha mãe, de meu pai e de minha avó. Sou a filha mais velha da Dona Filinha (Maria José) e do Seu Olegário, nascidos e criados na roça, no interior de Minas Gerais e que, em busca de melhores condições de vida, seguiram para Barra Mansa, no interior do Rio de Janeiro, onde vivem até hoje. Recordo-me da infância com meus irmãos e com outras crianças da vizinhança. Havia muita diversão e agitação nas brincadeiras na rua, muitos piques (pique-alto, pique-pegas, pique-esconde, pique-bandeira, pique-sem-pique), brincadeiras de casinha, muito faz de conta. Lembro-me também de várias dificuldades e restrições que, naquela época, ainda não conseguia compreender. Às vezes, sequer podia percebê-las.

Fui criança em um tempo em que a educação infantil não existia legalmente e a expectativa era completar sete anos e conseguir matrícula na escola de 1º grau. Mesmo antes de começar a estudar, lembro-me de ver minha mãe debruçada na mesa da cozinha, olhando por muito tempo o papel no qual veio embrulhado o peixe comprado na feira. Essa minha curiosidade fez com que ela me apresentasse a leitura e a escrita por meio do jornal. Recordo que, aos sete anos e meio, em 1974, conheci a escola, um lugar de onde não mais me afastaria. Em uma sala cedida pela comunidade espírita do bairro vizinho, junto a outras crianças daquela região de periferia da cidade de Barra Mansa, no Rio de Janeiro, fui matriculada na primeira série.

Ao iniciar esses registros, as lembranças reúnem inúmeras e intensas vivências ao longo dos anos, em que se entrelaçam alegrias, tristezas, conquistas e desafios relacionados a momentos

de vida pessoal e familiar, a acontecimentos políticos e econômicos, a mudanças em meu campo de trabalho e na minha jornada acadêmica. Considerando os sentidos e os limites desta seção no conjunto do capítulo da tese, avanço no tempo e, entre escolhas, recortes, sínteses e reflexões, dedico-me a narrar vivências do campo da minha atuação profissional, que se inicia após onze anos de escolaridade.

Concluí o Magistério em 1984 e iniciei minha trajetória como professora aos 18 anos, em 1985, simultaneamente na rede municipal de ensino de Volta Redonda (RJ) e na rede estadual do Rio de Janeiro, em que atuei por dois anos. Nos 18 anos em que trabalhei e residi nesse município, vivenciei a docência com as crianças do ensino fundamental na rede pública municipal por 13 anos e, nesse período, também realizava o Curso de Pedagogia noturno, que concluí em 1990. Participava das lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração em protestos e greves mobilizadas pelo sindicato de professores.

Nos anos seguintes, década de 1990, na Secretaria de Educação do município de Volta Redonda, integrei a equipe técnica responsável por ações de formação e orientação às diretoras e pedagogas da rede; no Ensino Médio profissionalizante, na equipe pedagógica da Escola Técnica Pandiá Calógeras, mantida pela Fundação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), atuei na formação de professores e professoras, no contexto de um modelo de Gestão pela Qualidade Total⁵; e participei da coordenação do projeto “Cidadania”, voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva dos estudos de Paulo Freire.

A partir de 2002, já morando em Vila Velha, no Espírito Santo, aprovada no concurso público de 2001 da rede municipal de Vitória, optei por atuar como pedagoga na educação infantil, por ser a etapa educacional em que ainda não havia trabalhado. Nessa nova trajetória, em meio à necessidade de muitos aprendizados, após o primeiro ano atuando no CMEI Odila Simões, segui compartilhando, no CMEI Luiza Pereira Muniz Corrêa, vivências com as crianças, as professoras, as demais profissionais, as famílias e a comunidade do bairro Mário Cypreste, na Região de Santo Antônio.

⁵ A adoção do Gerenciamento pela Qualidade Total nessa escola seguiu as tendências neoliberais que se fortaleceram no Brasil, principalmente desde a década de 1990, e se baseiam em relações de mercado como sustentação da sociedade (GENTILI; SILVA, 1994). Para o propósito que temos com este texto, consideramos que não cabe nos atermos às críticas e divergências a esse modelo de gestão, mas demarcar que não concordamos com a adoção de uma lógica mercantil no campo educacional.

Nesse contexto, em 2004, dispus-me a compor a equipe sistematizadora responsável pela elaboração de orientações e princípios da educação infantil no município, que culminaram com o Documento Orientador “A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar” (VITÓRIA, 2006). Em 2012, em simultaneidade à atuação no CMEI, participei de um grupo de trabalho organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória para elaborar um instrumento de avaliação, com base no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, publicado pelo do MEC (BRASIL, 2009c), e sistematizar a realização da primeira avaliação da qualidade na educação infantil pública de Vitória, nos 46 CMEIs do município. Assim, como integrante do grupo denominado “Núcleo de Pedagogas”, tive a oportunidade de realizar estudos sobre a avaliação da qualidade na educação infantil. Vivências que se constituíram como grande incentivo para meu desejo de continuidade dos estudos sobre a avaliação institucional.

Na sequência dessas narrativas, prossigo a partir de minha inserção, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes), na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores” (atualmente essa linha de pesquisa denomina-se “Docência, Currículo e Processos Culturais”), e, conseqüentemente, de minha chegada ao Grufae. Enquanto mestranda e participante do grupo de pesquisa, em interlocução com a formação docente, a avaliação passou a integrar o conjunto de temáticas focalizadas pelo Grufae. Isso possibilitou outros movimentos formativos nos momentos de aulas e seminários com os professores e os colegas da turma 27; nas leituras de textos e produções de pesquisadores nos estudos das disciplinas; na escuta e/ou interação com outros pesquisadores da Ufes e de outras universidades, por ocasião da participação em eventos pelo Brasil; nas discussões com os colegas do grupo, especialmente nas rodas grufaeanas⁶, para a análise das pesquisas em andamento.

Esses encontros se constituem como movimentos de exercício de alteridade, “[...] compreendida no contexto de relações mútuas, no ato de compartilhar e repensar nossas concepções que, no caso das vivências no Grufae, possibilitam a produção de novos sentidos e significados” (REIS; VIEIRA; CÔCO, 2013, p. 256). Nesses movimentos, minha intenção de continuidade no ambiente acadêmico se fortaleceu com a conclusão da pesquisa e a finalização

⁶ As rodas grufaeanas são encontros planejados e previstos em agenda do grupo, realizados para compartilhar diferentes pontos de vista, em especial acerca de projetos e pesquisas em andamento, geralmente antecedendo os momentos de qualificação e de defesa. Constituem movimentos dialógicos essenciais em nossa constituição como pesquisadoras e em nossa formação humana.

do mestrado em 2015; o acompanhamento das políticas educacionais; a continuidade da atuação docente no ensino superior, iniciada em 2014, com estudantes de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior de Vila Velha, e finalizada em 2021; o retorno⁷ ao convívio com as crianças, as famílias e os colegas no CMEI Luiza Pereira Muniz Corrêa, onde atuei de 2002 a 2017; o compartilhamento dos resultados da pesquisa com profissionais das instituições participantes; os encaminhamentos para a realização da avaliação institucional no município em que desenvolvemos a pesquisa. Essa intenção avançou para o desejo de ingresso no doutorado, o que se tornou possível com a aprovação no processo seletivo de 2016, em meio às turbulências no âmbito da política brasileira, como já mencionamos anteriormente.

O retorno aos estudos da pós-graduação, em 2017, no Grufae, na linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”, revigorou os propósitos da temática da avaliação institucional em interlocução com a formação continuada, especialmente diante de contornos políticos que ameaçavam nossos direitos no campo da educação infantil. Ainda no segundo semestre de 2017, junto a outras companheiras de jornada acadêmica no Grufae, participei na ação de pesquisa avaliativa, com metodologia narrativa entre pares no grupo, pois “[...] a avaliação tem se constituído como uma estratégia importante para configurar os ‘acordos de trabalho’ (sempre provisórios), com vistas a nutrir as energias em propósitos comuns” (CÔCO, 2019).

Nesse mesmo ano, aceitei o convite para integrar, na Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Vitória, a equipe da Coordenação de Avaliação Educacional (Coae), vinculada à Gerência de Planejamento e Avaliação da Educação (Geplan), criada pelo Decreto n. 17.015/17. Essa equipe tinha como atribuição, dentre outras, acompanhar, orientar e monitorar a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal (Saemv). Em articulação a isso, no ano seguinte, em maio de 2018, iniciamos o Grupo de Trabalho (GT⁸) “Avaliação Institucional”, trabalho que cumpriu uma agenda de encontros semanais no período de maio a agosto de 2018, com o objetivo de planejar o processo avaliativo envolvendo as 103 unidades de ensino da rede municipal, sendo 53 de ensino fundamental e 50⁹ de educação infantil.

⁷ Durante o período de 2013 a 2015, estive em Licença Remunerada para Estudos pela Prefeitura Municipal de Vitória.

⁸ Integram esse GT diretores, pedagogos e representantes de Conselho de Escola de dez unidades de ensino (cinco de ensino fundamental e quatro de educação infantil); representantes do Conselho Municipal de Educação (Comev) e do Fórum Municipal de Educação (FME); e equipes da Seme.

⁹ A partir de 2019, com a construção de um novo prédio que integrou o atendimento às crianças de duas instituições presentes no mesmo território, o total de unidades de ensino de educação infantil em Vitória passou a ser de 49, alterando para 102 a quantidade de unidades de ensino da rede municipal.

No ano de 2020, com a suspensão das atividades educacionais presenciais no município e em todo o país, nosso desafio na Coae foi sistematizar o processo de avaliação institucional, naquele momento com formas de trabalho e de interações ainda não experienciadas. Então, reelaboramos os instrumentos avaliativos com vistas a uma aproximação ao contexto vivido. Entretanto, nesse ano não foram encaminhadas, pela Seme, diretrizes ou orientações para a realização da avaliação institucional de forma sistêmica pelas unidades de ensino da rede municipal. Ao final desse mesmo ano, disponho-me a participar das eleições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e assim passo a integrar a Coordenação da Anfope-ES para o período 2021-2023.

No propósito de narrar parte de minha trajetória para compor esta tese, o ato de lembrar instigou-me a analisar vivências com a avaliação e a formação em diferentes contextos e pontos de vista: como criança-estudante; como professora-avaliadora das aprendizagens das crianças, na perspectiva da gestão nos sistemas municipais de educação; como formadora de futuras professoras da educação básica; como pesquisadora. Diante dessa breve narrativa de meu percurso acadêmico e profissional, a retomada de eventos do passado recentemente vivido acende, no presente, inesperados sentidos que revigoram perspectivas de futuro (BAKHTIN, 2011).

Em todo esse processo, salientamos o vínculo da problemática desta pesquisa com os estudos do Grufae que, como fios de uma grande teia dialógica, constituem-se por perguntas e respostas que supõem “[...] uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova *pergunta*, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal” (BAKHTIN, 2011, p. 408, grifo do autor). Mantendo essa dinâmica de perguntas geradas por respostas provisórias, construímos, nos movimentos das pesquisas do Grufae, questionamentos que movem os estudos no grupo e as conexões entre as pesquisas desenvolvidas (Apêndice A).

Ao revisitar os já ditos no Grufae, reafirmamos a temática da formação e atuação de educadores na educação infantil, bem como o referencial bakhtiniano como tema que nos une. Realçamos o propósito de escapar da unilateralidade e da centralização discursiva que caracterizam as *forças centrípetas* da linguagem, as quais preconizam um modo único de dizer (BAKHTIN, 2014). Por isso, constantemente nos desafiamos a demarcar em nossos enunciados a diversidade e a multiplicidade de pontos de vista. Para realçar, com as *forças centrífugas*, a pluralidade de nossas enunciações concretas – e, portanto, resistir às *forças centrípetas* –, as indagações das

pesquisas de mestrado e de doutorado do Grufae evidenciam problemáticas presentes no campo da educação infantil no contexto histórico-político-educacional em âmbito local e nacional.

Dentre os estudos em desenvolvimento no grupo, uma pesquisa de mestrado focaliza a constituição do trabalho das profissionais auxiliares de creche e outras duas de doutorado tematizam a formação inicial de educadores egressos dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, vinculados ao Movimento Sem Terra (MST), e os cursos de Pedagogia em Institutos Federais. Em relação aos estudos já concluídos no Grufae, as indagações movem conhecimentos, práticas e reflexões no campo da formação docente (inicial e continuada), apostando no encontro com as crianças em pesquisas que tematizam a docência em escolas municipais de educação infantil e de ensino fundamental (OLIVEIRA, C., 2013), em salas extensivas de educação infantil do campo (SILVA, 2013) e na trajetória de professoras iniciantes (ZUCOLOTTI, 2014). Outras pesquisas, ainda, abordam a formação e a docência na educação infantil do campo (LOVATTI, 2014) e o trabalho docente compartilhado entre professoras e auxiliares (PAULINO, 2014); além de focalizarem a formação e o trabalho das equipes gestoras de educação infantil (REIS, 2015), os sentidos da educação infantil para famílias que buscam vagas nessa etapa educacional (ALVES, 2015), a interlocução entre a avaliação institucional e a formação continuada (VIEIRA, Maria, 2015), a formação de educadores que atuam em assentamentos do MST (VIEIRA, Marle, 2016), a gestão institucional (GALDINO, 2016), a formação continuada e o brincar (SOARES, L., 2017), as narrativas docentes sobre a formação continuada (NOVAIS, 2018), a formação continuada em instituições conveniadas sem fins lucrativos (ALVES, 2019) e as interseções entre formação inicial e atuação docente (GIESEN, 2020).

Em cada pesquisa desenvolvida pelo Grufae, diferentes pessoas narram suas vivências, em diálogo também com nossas narrativas, e compõem meu percurso formativo, pois entendemos que “[...] investir na formação de cada um em articulação com o compromisso – sempre social – de fortalecer o grupo é um desafio que se revigora, de modo que alcançamos novos patamares de conquistas [...]” (CÔCO, 2019, p. 23). Assim, na composição dessa teia dialógica, insere-se esta pesquisa de doutorado, em que prosseguimos com a temática da avaliação institucional na educação infantil em diálogo com a formação continuada, como avanço aos estudos do mestrado. Reconhecemos que o contexto de regulação e controle exercido por mecanismos de avaliação inclui essa questão como tema emergente e controverso, de modo a ocupar destaque nas pautas políticas.

Desse modo, as problemáticas fomentadas pelo Grufae, o acompanhamento das pesquisas em movimento no campo e a disposição para abarcar diferentes perspectivas da formação na educação infantil inspiram este estudo, que aposta nas vivências formativas com a avaliação institucional. Assentes nesse propósito, compartilhamos, a seguir, a sistematização da pesquisa.

1.2 SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisas teóricas e empíricas no campo da educação sob diferentes abordagens e em distintos níveis e etapas de ensino vêm afirmando a relevância da avaliação institucional na perspectiva de fortalecimento da gestão democrática, de fomento à busca de qualidade, de resistência às avaliações com testes padronizados, de articulação e de promoção de ações formativas, entre outros. Além de concordarmos com tais imbricamentos e reconhecermos a ampla gama de interlocuções possíveis entre a avaliação institucional e outras experiências, no ato responsivo de inserção nessa arena dialógica, situamo-nos quanto à problemática que nos move nesta pesquisa com a seguinte indagação: *como se constituem vivências formativas em movimentos de avaliação institucional no contexto da educação infantil?*

Em direção a possíveis *respostas* para essa questão, temos como hipótese que a articulação entre a avaliação institucional e a formação continuada fortalece o campo da educação infantil. A tese que defendemos é a de que, em um cenário marcado por políticas regulatórias de avaliação em larga escala, as vivências formativas de professoras e trabalhadoras da educação infantil com a avaliação institucional, em movimentos dialógicos e no reconhecimento da heteroglossia, fortalecem ações de formação continuada e contribuem para uma educação de qualidade socialmente referenciada e em uma perspectiva libertadora.

Para a discussão da problemática enunciada, definimos como objetivo geral *compreender os processos formativos vivenciados com a avaliação institucional em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória, no Espírito Santo*. Em articulação com esse propósito, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) contextualizar a avaliação institucional e a formação continuada no cenário das políticas públicas educacionais para a educação infantil em âmbito nacional e local;
- b) conhecer as concepções enunciadas pelas participantes sobre criança, qualidade, avaliação, participação e formação continuada;

- c) analisar diferentes práticas e movimentos articulados no dia a dia do CMEI para o desenvolvimento da avaliação institucional;
- d) mapear ressonâncias desse ato avaliativo em outras ações realizadas na instituição.

Para efetivar a abordagem dialógica desta pesquisa, que comporta a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil, tomamos os pressupostos bakhtinianos e freireanos¹⁰ como bases epistemológica e teórico-metodológica e mobilizamos concepções de *dialogia*, *participação*, *excedente de visão*, *heteroglossia* e *forças centrípetas e centrífugas* (BAKHTIN, 2009, 2010, 2011, 2014). Além disso, articulamos ao princípio bakhtiniano de relações dialógicas as ideias de Freire (1987, 1991, 1992, 2001, 2017) no que se refere a concepções de *dialogia*, *participação*, *qualidade*, *formação docente* e *educação libertadora*. Com relação aos pesquisadores contemporâneos, consideramos os conceitos de *avaliação de contexto*, *participação* e *qualidade* conforme defendidos por Bondioli (2013a, 2013b) e Savio (2013). Recorremos também à abordagem do *ciclo de políticas* (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) para a compreensão do atual cenário das políticas públicas. Com esse delineamento e em diálogo com nossos intercessores teóricos, dispomo-nos a pensar sobre as realidades situadas e compartilhamos na sequência algumas reflexões acerca dessas concepções.

1.3 CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE MOBILIZAM A PESQUISA

Na produção deste estudo, propomos uma arquitetura em que os conceitos e as concepções com os quais dialogamos sejam mobilizados ao longo do texto, sempre que for necessário sustentar e/ou reafirmar opções, análises, princípios epistemológicos e teórico-metodológicos. Nesse intento, sem o propósito de uma abordagem exaustiva e com a intenção de apresentar um panorama conceitual, compartilhamos, nesta seção, nossas compreensões ativas e responsivas acerca de conceitos e concepções que mobilizam o estudo e nos ajudam a construir e apoiar nossas argumentações.

Na perspectiva bakhtiniana e também na freireana, a dialogia tem lugar primordial como fundamento e base para interlocuções sobre a vida, a linguagem, a formação, a educação. Considerando as pesquisas em Ciências Humanas como parte integrante da vida e da cultura, Bakhtin (2011) demarca a natureza dialógica destas, afirmando que “[...] viver significa

¹⁰ Diferentemente do que indicam as normas ortográficas, optamos por essa grafia por concordar com a sugestão de Ana Maria Freire, que argumenta a favor de manter na expressão o nome do autor sem alteração (FREITAS; FORSTER, 2016, p. 57, nota 2).

participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Acentuamos aqui nosso sujeito de pesquisa como ser expressivo, falante e produtor de textos, de modo que as relações que estabelecemos com cada um deles sejam sempre dialógicas.

Nessa direção, concebemos o diálogo como encontro entre homens e mulheres, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987), no qual o “[...] sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2017, p. 98). Freire assevera que a disposição à escuta dos outros e ao diálogo nos ajuda na compreensão dos contextos vividos, sendo essa compreensão não individual, e sim social, pois um só indivíduo não tem posse de uma primeira ou última palavra (BAKHTIN, 2011).

Nos contextos vividos, nossas palavras vão sendo constituídas por meio das palavras alheias, uma vez que nascemos incompletos e nos formamos, constantemente, com as vivências socioculturais (BAKHTIN, 2011, 2009). Desse modo, o vivenciamento se articula à relação com o outro não somente devido a sentimentos, emoções, percepções, mas especialmente por conta do ato ético e responsivo e, portanto, sem alibi para deixar de assumir aquilo que somente eu, do meu lugar irrepetível, posso realizar, dizer, intervir. Assim, a

[...] forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção [...] e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética (BAKHTIN, 2011, p. 35, grifos nossos).

Na compreensão de Freire (1987, 1992, 2017), as vivências, como “saber de experiência feito”, constituem o processo educacional de forma muito significativa, uma vez que estão articuladas aos contextos dos sujeitos, em que eles vivenciam dores, conquistas, dúvidas, contradições, realizações. Como a vida é dialógica por natureza, para nós, as vivências têm um sentido potencializador e integram “[...] a complexidade do processo de estar com o outro no cotidiano do trabalho na EI [educação infantil], com as questões importantes, marcantes, com magnitude e também as questões simples, superficiais, corriqueiras e, ainda, conflituosas, tensionadas e disputadas” (CÔCO *et al.*, 2015, p. 89).

Nesse movimento dialógico e responsivo de constituição, nossas vivências ganham sentido com o *excedente de visão* do outro, com perspectivas que somente o outro, do lugar exotópico que

ocupa, pode ver em mim. Na possibilidade de nos alterarmos mutuamente quando nos relacionamos e na disposição para esse exercício alteritário,

[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o *excedente de visão* que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23, grifos nossos).

Esse exercício de empatia nos exige reconhecer a dimensão ética dos encontros, pois, ao me situar no lugar do outro e me abrir a essa experiência exotópica, posso contribuir com sua completude, uma vez que, do próprio lugar, ele não poderia completar-se. Então, ciente também do meu inacabamento, nas vivências com os outros, busco, com seu *excedente de visão*, completar-me.

Considerando o desafio desse diálogo axiológico com o outro, lançamos um olhar sobre a avaliação institucional, em interlocução com o conceito de *excedente de visão*, buscando distância da neutralidade e caminhando para uma aproximação às múltiplas vozes e aos diversos pontos de vista dos sujeitos que produzem conhecimentos e vivenciam o cotidiano do CMEI. Nesse sentido, na avaliação institucional, em uma perspectiva dialógica, nossos olhares se entrecruzam para acessarmos, com a ajuda do outro, o que, sozinhos, não conseguimos captar. Com esse entendimento, concebemos a avaliação institucional na educação infantil como um percurso que

[...] envolve, em posições de paridade, diversos grupos de interesse e diversas perspectivas, usando debate e o conflito entre posições diversas de maneira construtiva, através de formas de negociação. O escopo da avaliação não é chegar a uma “verdade” objetiva, mas a uma construção de sentido (*meaning making*) que espelhe e conecte o máximo possível as percepções das partes atuantes ou explicita suas divergências (BONDIOLI, 2013b, p. 37).

Em especial, defendemos que a avaliação *da* educação infantil, em sua dimensão formativa, precisa considerar as especificidades do trabalho educativo com crianças pequenas e apostamos, juntamente com Freire (2001, 2017), com Bondioli (2013b) e Savio (2013), em processos avaliativos que reconhecem a autonomia dos sujeitos (familiares, crianças, equipe de limpeza, merendeiras, porteiras, assistentes administrativos, professoras, diretora, assistentes de educação infantil, pedagogas) e sua condição de participar de análises, debates, proposições e decisões que integram esse movimento avaliativo.

As concepções de avaliação aqui defendidas dialogam com a perspectiva de avaliação da educação infantil e com premissas da experiência italiana de *avaliação de contexto*. No caso dessa experiência italiana, a avaliação da qualidade educativa, em suas especificidades, precisa ser autorreflexiva, negociada, participada e transformadora. Ainda se fundamenta em um trabalho coletivo que possibilita e exige a construção de um espaço democrático, com atenção às diferentes vozes dos participantes, e que necessita da mediação do formador/avaliador (MORO; COUTINHO, 2018). Demarcamos nossa opção pelo termo avaliação institucional por ser a expressão que já adquiriu valor social (BAKHTIN, 2009) na linguagem dos sujeitos participantes e que consta em documentos do município em que desenvolvemos a pesquisa.

Cabe assinalar que a avaliação institucional compõe o campo da avaliação educacional com outras modalidades integradas às práticas educativas, como a avaliação da aprendizagem e as avaliações em larga escala (FREITAS *et al.*, 2012; LUCKESI, 1995). Situadas no contexto da educação infantil e reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e de direitos que produzem cultura (BRASIL, 2009a), concebemos a avaliação da aprendizagem como “[...] o exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro ou, dito de outro modo, é parte do exercício de ‘amorosidade’ que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire” (MICARELLO, 2010, p. 2). Uma avaliação que se proponha a “[...] construir estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai construindo ao longo de sua vivência na instituição e fora dela, participando dessa história” (HOFFMANN, 2014, p. 38).

Já as avaliações em larga escala se configuram como “[...] sistemáticas de acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 47). No contexto brasileiro, há três décadas, as avaliações em larga escala com testes padronizados vem determinando políticas relacionadas à gestão, ao currículo, à formação docente e ao financiamento.

Sobre essa questão, em 1996, Freire já alertava que os “[...] sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” (FREIRE, 2017, p. 44). Discursos que também se inserem no cenário das políticas “[...] nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26), situando dentre essas políticas a inserção da educação infantil no Saeb (BRASIL, 2019a), que analisaremos mais detidamente no quinto capítulo.

No quadro de políticas regulatórias de avaliação e de formação continuada que circundam também a educação infantil, diferentes respostas a essas políticas podem ser construídas nas instituições educativas, pois elas se configuram como um lócus “[...] que reúne forças sociais que coletivamente precisam interrogar-se acerca dos sentidos do que fazem e do que elegem fazer, substituindo um fazer mecânico pelo intervir crítico e eticamente implicado” (MENDES *et al.*, 2015, p. 1288).

Nessas tentativas de construir respostas e fortalecer o coletivo, muitas vozes se encontram e nem sempre coincidem ou convergem para um mesmo ponto de vista (BAKHTIN, 2014). É nessa interação com distintas vozes sociais, enunciados dissonantes, tensões, visões controversas e posições diferentes que

[...] emerge a concepção bakhtiniana de linguagem como *heteroglossia*, isto é, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais e (mais relevante para ele) o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais – fenômeno que ele designa de *heteroglossia dialogizada* (FARACO, 2017, p. 55, grifos nossos).

Portanto, a heteroglossia se caracteriza não só pela multiplicidade de vozes sociais, e sim por elas se constituírem em vozes que defendem posicionamentos conflitantes, que se colocam em disputa por ideias, valores, escolhas, pontos de vista. Em articulação com essa perspectiva de confrontos, Bakhtin (2014) destaca também as forças da língua nos gêneros do discurso. Considerando os gêneros do discurso como um tipo de enunciado, o autor argumenta que as *forças centrípetas e centrífugas* são como dois discursos que buscam se sobrepôr, atuando sobre as línguas, seja no sentido de unificar, padronizar (*forças centrípetas*) ou de separar, estratificar (*forças centrífugas*).

Como parte dos movimentos de tensão entre essas forças e, portanto, de disputas, são diversas as concepções em torno também da qualidade da educação. Para esse diálogo, demarcamos, especialmente, a inter-relação entre a avaliação institucional e a qualidade, acentuando as interveniências peculiares do processo avaliativo que envolvem premissas, questões éticas, instrumentos e participação. Por isso, a avaliação precisa se afastar de uma lógica meramente técnica e de uma pretensa neutralidade, pois *as qualidades* que defendemos e assumimos para qualificar nossa prática educativa podem ser vistas em distintos ângulos, conforme os interesses de determinados grupos ou classes (FREIRE, 2001).

Além dessa perspectiva, assinalamos a concepção de qualidade como um processo de natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual, plural e transformadora (BONDIOLI,

2013a), na qual “[...] a definição e aferição da qualidade se configuraram como meios para refletir sobre a identidade pedagógica das creches e pré-escolas, segundo modalidades participativas alinhadas com a tradição própria do contexto de referência” (BONDIOLI, 2013a, p. 15). Nesse sentido, a dimensão formativa da avaliação institucional e sua estreita relação com a qualidade em uma perspectiva participativa e transformadora também se articula à formação continuada, que concebemos como processo situado social e historicamente e que imprime alterações nos sujeitos, uma vez que

[...] o homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época para outra. Essa transição se efetivou nele e através dele. Ele é obrigado a se tornar um novo tipo de homem, ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem, por isso, a força organizadora do futuro é aqui imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográficos, mas históricos (BAKHTIN, 2011, p. 222).

Desse modo, a formação docente precisa fazer-se nesse tempo histórico e com o reconhecimento da sensibilidade, da afetividade e em articulação à criticidade “[...] que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2017, p. 20). Ao se sustentar nessas premissas, o que se faz relevante para a formação “[...] não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2017, p. 20). Produzimos conhecimentos nas relações com o outro, tomando consciência dessa produção imbricada com nossas expressões humanas.

Ao analisar as elaborações éticas e estéticas nas obras de Bakhtin, Faraco (2017, p. 45) destaca o foco de “[...] suas propostas para uma filosofia da cultura, enfatizando sua identificação com a perspectiva da eventicidade e da experiência vivida”. Nesse sentido, considera que no princípio singular da existência do sujeito está o pensamento participativo, que lhe exige ocupar o lugar que só pode ser ocupado por ele (BAKHTIN, 2011). Com isso, entendo que a “[...] minha comprovada participação no existir é não somente passiva (o prazer da existência), mas, sobretudo ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único)” (BAKHTIN, 2010, p. 123).

Nessa perspectiva, defendemos a avaliação e a formação como movimentos dialógicos fundamentados em processos de comunicação democráticos que afirmam a possibilidade de emancipação dos participantes para transformar as condições de sua realidade, o que “[...] implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de

escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc.” (FREIRE, 1991, p. 35). Entendemos que essa disposição para a escuta de distintos sujeitos pode fortalecer a participação como movimento consciente dos oprimidos que, reconhecendo as opressões que lhes são impostas no curso da história, lutam por mudanças nessa realidade, reagem em direção à libertação (FREIRE, 1987). Entendemos, portanto, que uma educação vai se constituindo libertadora quando promove a leitura da realidade e movimenta os sujeitos que, intervindo nesse contexto, contribuem para sua transformação.

Com esse panorama conceitual e sustentadas em uma concepção de pesquisa como movimento essencialmente dialógico, buscamos compreender as vivências formativas (BAKHTIN, 2010, 2011; FREIRE, 1987, 1992, 2017) das profissionais do CMEI com a avaliação institucional (BONDIOLI, 2013a; 2013b; SAVIO, 2013), em movimentos participativos (FREIRE, 1987; BAKHTIN, 2010; BONDIOLI, 2013a, 2013b) na defesa da qualidade socialmente referenciada (BONDIOLI, 2013a; 2013b; SAVIO, 2013) e de uma educação libertadora (FREIRE, 1987, 1992), em interlocução com a formação continuada (FREIRE, 1987, 1992, 2017; BAKHTIN, 2009, 2010, 2011, 2014) e com o contexto das políticas públicas educacionais (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011).

Com esse delineamento e no reconhecimento de outros já ditos no campo das pesquisas educacionais, prosseguimos o diálogo com a produção acadêmica desenvolvida na pós-graduação e com estudos publicados em periódicos nacionais e internacionais que focalizam a temática da avaliação institucional na educação infantil.

2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM PRODUÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS¹¹

Com base em concepções bakhtinianas e freireanas, valorizamos o contato com enunciados que nos antecedem, pois somos simultaneamente ouvintes e falantes e “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Assim, participando dessa teia dialógica, assumimos nossa presença histórica no mundo (FREIRE, 1987, 2017) e consideramos as diferentes vozes, os ilimitados sentidos, os enunciados que integram o campo das pesquisas no qual demarcamos nosso pertencimento como pesquisadoras. Para orientação deste estudo, em diálogo com pesquisadores brasileiros e internacionais, problematizamos: como a temática da avaliação da qualidade na educação infantil vem sendo abordada em pesquisas em âmbito nacional e internacional? Que propósitos são definidos pelos pesquisadores? Que enfoques destacam quando se dedicam a essas investigações? Que resultados e conclusões enunciam? Qual a relevância e que contribuições essas pesquisas propiciam ao avanço do conhecimento?

Em direção a essas questões problematizadoras, organizamos este capítulo em cinco seções. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico e o processo de levantamento dos trabalhos, detalhando as opções metodológicas da busca, indicando descritores utilizados e critérios definidos, caracterizando as etapas dessa ação em cinco bancos de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Social Sciences Citation Index (Web of Science)*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*. Na sequência, compartilhamos os resultados da revisão de literatura, evidenciando estudos sobre a avaliação com diversificadas perspectivas e apresentando um panorama de trabalhos localizados nos bancos de dados definidos. Na terceira seção, dialogamos com ideias expressas pelos autores nas produções selecionadas no banco de dados da Capes. Na quarta seção, focalizamos os enunciados de pesquisadores com publicação de artigos nos bancos *Web of Science*, *SciELO* e *Redalyc*. Por

¹¹ Parte deste estudo compõe um trabalho apresentado na 13ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no ano de 2018, com o título “A avaliação Institucional na educação infantil em produções acadêmicas brasileiras”. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/>. Acesso em: 16 abr. 2020. Uma versão ampliada integra o artigo publicado na *Revista Dialogia*, em 2019, com o título “Pesquisas da pós-graduação brasileira: diálogos com a avaliação institucional na educação infantil”. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=11471&path%5B%5D=6699>. Acesso em: 16 abr. 2020.

fim, na quinta seção, com uma visão ampliada do conjunto de produções, situamos a pesquisa nessa cadeia discursiva.

2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para Bakhtin (2009), a palavra não pode assumir uma significação fixa, distanciando-se do outro como falante, pois os sentidos das palavras se constituem no contexto social de interação entre os sujeitos e os seus enunciados. Para orientação deste estudo, em diálogo com pesquisadores brasileiros e internacionais, problematizamos as diferentes abordagens acerca da avaliação da qualidade na educação infantil, com atenção aos propósitos, resultados e conclusões destacados pelos pesquisadores que investigam a temática.

Na processualidade deste estudo, circunscrevemos bases de dados e períodos específicos e optamos por produções desenvolvidas no âmbito da pós-graduação, acessando teses e dissertações disponíveis no *site* da Capes; em trabalhos apresentados em reuniões nacionais da Anped; e em artigos nacionais e internacionais disponíveis nas bases de dados da *Web of Science*, *SciELO* e *Redalyc*. No processo de busca, na demarcação de recorte temporal e de procedimentos de acesso às produções, adotamos critérios diferenciados, respeitando a especificidade dos bancos e nossos objetivos com cada um deles.

Quanto ao banco da Anped, reconhecemos a relevância da associação no contexto acadêmico e político¹² do país, possibilitando, através das reuniões nacionais e regionais, uma ampla discussão com pesquisadores e estudiosos em torno de questões fundantes da educação brasileira, além do acompanhamento contínuo do panorama da educação, demarcando posicionamentos e apresentando proposições para as políticas públicas. Com essa base de dados, nosso objetivo é evidenciar possíveis articulações da avaliação com as políticas educacionais (GT 05), com a formação docente (GT 08) e com a educação infantil (GT 07).

Por isso, buscamos produções do Grupo de Trabalho “Educação de Crianças de Zero a Seis Anos” (GT 07), do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” (GT 08) e do Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional” (GT 05), a partir de 2009, por ser o ano de publicação do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c). A busca foi

¹² Ressaltamos a falta de diálogo do MEC com a associação no atual governo, na contramão do que ocorria nas últimas décadas, em que a Anped era convidada a opinar em políticas educacionais. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/jornal_da_adufrij14maio2020.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

realizada inicialmente pela leitura dos títulos, sendo selecionados trabalhos com os termos “avaliação” e “qualidade”.

No que se refere à opção pela Capes, ressaltamos seu relevante papel como instituição que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, com atuação desde 2007 na formação de professores da educação básica. Diante da abrangência desse banco de dados, definimos como descritores “avaliação/educação infantil” e “qualidade/educação infantil”, utilizando o mecanismo de busca do próprio *site*. Primeiramente localizamos a presença desses descritores nos títulos dos trabalhos disponíveis e, na sequência, exploramos os resumos dos textos.

Em relação aos bancos da *Web of Science*, *SciELO* e *Redalyc*, ressaltamos que essas bases indexadoras são plataformas que compilam e permitem pesquisar e selecionar milhares de dados sobre periódicos e publicações de artigos acadêmico-científicos em diversos países. Para a definição dessas bases, consideramos o fato de que elas ainda não foram exploradas em estudos bibliográficos anteriores acerca da avaliação institucional na educação infantil.

Considerando a especificidade das bases de dados, a busca nos bancos *Web of Science* e *SciELO* foi realizada com os descritores em inglês (*TS*=(“*institutional evaluation*” OR “*context assessment*” OR *quality*) AND *TS*=(“*early childhood education*”). Quanto à busca na base de dados *Redalyc*, os recursos são diferenciados das outras duas bases, e utilizamos os descritores em inglês “*evaluation AND “early childhood education*””. Na sequência da busca, procedemos ao refinamento com mecanismos dos respectivos *sites*, prosseguindo com leitura e análise de títulos e de resumos.

No quadro a seguir apresentamos uma síntese dos critérios utilizados para a busca dos trabalhos nos bancos de dados definidos. No que se refere aos descritores, mantivemos as palavras “educação infantil”, “qualidade”, “avaliação/avaliação institucional” combinadas de diferentes formas conforme especificidades de organização, arquivamento e mecanismos de busca dos bancos consultados. Em relação ao recorte temporal, também consideramos diferenciações que nos permitissem ampliar o quantitativo de trabalhos, bem como acessar produções mais atuais.

Quadro 1 – Critérios de busca das produções nos bancos de dados

Banco de dados	Abrangência	Tipos de produção	Recorte temporal		Palavras-chave/Descritores	Total de produções relacionadas à pesquisa
			Período	Justificativa		
Anped	Nacional	Pôsteres e comunicações orais apresentados nos GT 05, 07 e 08 de reuniões nacionais	2009 a 2017	Em razão da publicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e para abarcar maior quantitativo de reuniões nacionais	“avaliação” “qualidade”	01
Capes		Teses e dissertações	2014 a 2017	Devido a outras pesquisas já abarcarem o período até 2013 e por ser ano de aprovação do PNE	“avaliação educação infantil”; “qualidade educação infantil”	08
<i>Web of Science</i>	Nacional e Internacional	Artigos	2014 a 2021	Por ser ano de aprovação do PNE e para acessarmos publicações mais atuais	<i>(TS=(“institutional evaluation” OR “context assessment” OR quality) AND TS=(“early childhood education”))</i>	16
<i>SciELO</i>						07
<i>Redalyc</i>					<i>“evaluation AND “early childhood education””</i>	08

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos critérios definidos.

Na dimensão sempre inconclusa das relações dialógicas, buscamos respostas, geramos outras perguntas e situamos as discussões com os trabalhos selecionados em duas perspectivas. Na primeira, posicionamos as discussões neste capítulo de forma articulada aos processos de busca e à organização por eixos. Na segunda, buscamos retomar os trabalhos ao longo dos demais capítulos, em diálogo com as análises que emergem com este estudo. Com dados apurados a partir das buscas desenvolvidas, compartilhamos a seguir os resultados do levantamento.

2.2 PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Em interlocução com a produção intelectual sobre a avaliação, nesta seção, antes de compartilharmos as produções que localizamos e selecionamos sobre o tema nos bancos de dados definidos para esta revisão de literatura, destacamos, em uma visão ampliada, estudos que integram a cadeia discursiva a respeito da avaliação educacional.

Iniciamos com destaque para publicações em periódicos que apresentam estudos do tipo estado da arte e focalizam de forma mais ampla a avaliação educacional na educação básica (BARRETTO *et al.*, 2001; CALDERÓN; BORGES, 2013; BORGES, 2016); a avaliação da aprendizagem (SOUSA, 1995, 1996; CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013); a avaliação na/da educação infantil (MORO; SOUZA, 2014); e a política de avaliação da educação brasileira (MINHOTO, 2016). Outras duas produções referem-se à pesquisa, do tipo estado da arte, em nível de pós-graduação sobre a avaliação na/da educação infantil (PAZ, 2005; GLAP, 2013). Em um segundo conjunto, assinalamos publicações em periódicos que se direcionam à avaliação institucional na educação básica na perspectiva de sua implementação (BRANDALISE; MARTINS, 2011; SORDI, 2012; SÍVERES; SANTOS, 2018); e também no viés de movimentos de resistência (MENDES *et al.*, 2015); além da avaliação da aprendizagem na perspectiva da emancipação (SAUL, 2015). Compondo um terceiro conjunto, destacamos publicações em periódicos cujo foco é propriamente a avaliação institucional na educação infantil em interlocução com iniciativas ou critérios estrangeiros (RIBEIRO; PIMENTA, 2010; SOUSA; PIMENTA, 2016; PIMENTA, 2017).

No escopo de uma pesquisa inventariante, Paz (2005) analisou 137 comunicações referentes à avaliação apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, no período 1993 a 2003. Nesse conjunto de trabalhos, a autora encontrou apenas três que associaram os descritores “educação infantil” e “avaliação”, sendo esses estudos voltados para a avaliação da aprendizagem das crianças. Nessa mesma direção, Glap (2013) localizou 47 produções, sendo 24 artigos, 20 dissertações e três teses. A autora concluiu que a produção científica brasileira nesse período priorizava a temática da avaliação da aprendizagem e que os trabalhos voltados para a avaliação da instituição de educação infantil eram poucos.

Em outra pesquisa (MORO; SOUZA, 2014), a análise da produção acadêmica¹³ sobre a avaliação da/na educação infantil contemplou, além da avaliação institucional, foco de nosso estudo, outras modalidades avaliativas, como a avaliação da aprendizagem, que se direciona às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, e a avaliação de programas, que focaliza processos mais amplos das políticas públicas. As análises evidenciam o crescimento de estudos sobre a temática da avaliação nos últimos dez anos e afirmam que, à medida em que a educação infantil se integra aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, às suas regulações, se intensifica a necessidade de “[...] investimento em estudos sobre a interface entre avaliação, qualidade, proposta pedagógica e direito à educação das crianças pequenas” (MORO; SOUZA, 2014, p. 118).

As interlocuções dessas produções nos indicam que, embora o quantitativo de trabalhos que se direciona à avaliação no campo da educação infantil venha apresentando um crescimento, quando se trata especialmente da avaliação institucional nesta etapa educacional, as pesquisas ainda são bem reduzidas, evidenciando a necessidade de investimentos analíticos na temática. Desse modo, apresentamos na sequência os resultados das buscas sistematizadas nos bancos de dados da Anped, da Capes e da *Web of Science, SciELO e Redalyc*.

2.2.1 Trabalhos apresentados nos GT 05, 07 e 08 da Anped

A intenção de busca por pesquisas voltadas à avaliação institucional estava inicialmente direcionada aos GT 07 e 08, em decorrência de nossa proposta de interlocução entre a avaliação institucional, a formação docente e a educação infantil. Entretanto, localizamos a pesquisa de Rivelli, apresentada na 38ª Reunião Nacional da Anped, que buscou “[...] reconhecer estudos cujo principal objetivo tenha sido a compreensão de *algum elemento* relacionado a discussões de *qualquer natureza* sobre as *dimensões da avaliação educacional* na formação dos professores da educação básica” (RIVELLI, 2017, p. 7, grifos nossos). A constatação de não haver trabalhos no GT 08 com a temática da avaliação nos instigou a estender a busca ao GT 05, visto que, embora tenha considerado essa possibilidade, a pesquisadora não realizou esse levantamento. Ponderando que a temática da avaliação vem se mantendo em pauta nas políticas

¹³ Essa produção acadêmica integra uma pesquisa mais ampla, cujo projeto foi coordenado nacionalmente pelas professoras Gizele de Souza e Catarina Moro. A pesquisa envolveu quatro universidades brasileiras – Universidade Federal do Paraná (UFPR) (proponente), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) – e duas universidades italianas – Università Degli Studi di Pavia (Unipv) e Università degli Studi di Palermo (Unipa). Contou ainda com apoio do Ministério da Educação, via projeto institucional de Cooperação Técnica com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC (MORO; SOUZA, 2014, p. 109).

públicas educacionais brasileiras há mais de três décadas, concordamos que a discussão poderia estar presente neste GT.

Nos três GTs, durante sete Reuniões Nacionais analisadas, o quantitativo de pesquisas apresentadas entre 2009 e 2017 em forma de pôster, comunicação oral e trabalho encomendado¹⁴ totaliza 357. Na leitura dos títulos, com a presença do termo “avaliação”, localizamos dezenove trabalhos e, com o termo “qualidade”, o total de trabalhos encontrados foi doze, conforme sistematizamos na tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos localizados nos GT 05, 07 e 08 da Anped

GT	Tipos de produções de 2009 a 2017	Total	Produções sobre qualidade	Produções sobre avaliação
05	Pôsteres	18	2	2
	Trabalhos	102	6	7
	Trabalhos encomendados	-	-	-
	Total	120	8	9
07	Pôsteres	18	-	1
	Trabalhos	79	1	2
	Trabalhos encomendados	-	-	-
	Total	97	1	3
08	Pôsteres	22	1	1
	Trabalhos	118	2	5
	Trabalhos encomendados	-	-	1
	Total	140	3	7
Total Geral		357	12	19

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos trabalhos localizados.

Como podemos observar, a predominância de pesquisas sobre avaliação e qualidade encontra-se no GT 05, pois dentre o total de trinta e um trabalhos dos três GTs, nele localizamos dezessete (55%) estudos. Cabe assinalar que as pesquisas apresentadas no GT 05 têm foco em avaliações em larga escala ou nas avaliações externas, de sistema e de desempenho de professores. Dentre as dez pesquisas do GT 08, os enfoques direcionam-se à qualidade do curso de Pedagogia e à avaliação da pós-graduação pela Capes da formação à distância e do próprio levantamento sobre a temática da avaliação no GT. Quanto ao GT 07, os quatro trabalhos localizados se direcionam

¹⁴ Considerando nossa participação em diversas Reuniões Nacionais da Anped, constatamos, no caso de trabalhos encomendados, a falta de publicação de textos ainda que tenha ocorrido apresentação desse tipo de trabalho no evento. Entretanto, mantivemos o critério definido de busca de trabalhos disponíveis no *site* da associação.

a relações entre qualidade e gestão, avaliação de sistemas municipais, da aprendizagem e avaliação institucional.

Esse panorama evidencia que a avaliação e a qualidade são temáticas ainda pouco debatidas nesses GT da Anped no período de 2009 a 2017, ainda que estejam pautados nas políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse quadro de produções, a partir da leitura dos resumos, selecionamos dois trabalhos (VIEIRA; CÔCO, 2015a; PIMENTA, 2017) relacionados às intenções desta pesquisa. Como também compõem o banco de dados da Capes e de periódicos, respectivamente, optamos por considerá-los nessas bases, com as quais prosseguimos em nossas análises.

2.2.2 Pesquisas da pós-graduação no banco de dados da Capes

Considerando a grande quantidade de pesquisas disponíveis no site da Capes, optamos por delimitar o escopo da busca com os descritores “avaliação institucional” “qualidade” e “educação infantil” de forma articulada. Quando empreendemos as buscas, considerando primeiramente os títulos, localizamos 15 pesquisas (nove dissertações e seis teses), recorrendo ao sistema de busca do próprio *site*.

Com base na seleção desses 15 trabalhos (Apêndice B), procedemos com a leitura dos resumos para localizar trabalhos correlacionados ao nosso estudo e focalizamos, nessa análise, os objetivos e resultados das pesquisas, além de sua fundamentação teórico-metodológica. Nos casos em que os resumos não informavam explicitamente esses itens, realizamos a leitura na íntegra. Nesse processo de leitura, selecionamos oito trabalhos, sendo quatro dissertações e quatro teses, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Levantamento geral dos textos selecionados no banco de dados da Capes

Trabalhos selecionados a partir da leitura dos resumos					
	Nº	Título	Autor(a)	Universidade	Ano
Dissertações	01	<i>A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil</i>	CARRA TUSCHI ¹⁵ , Ana Paula.	Estadual de Campinas	2014

¹⁵ Como localizamos duas formas diferentes de escrita do nome da autora, optamos pela que consta no arquivo da tese.

	02	<i>Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade.	Federal do Espírito Santo	2015
	03	<i>O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro</i>	ALBUQUERQUE, Liliane de Alcantara.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016
	04	<i>Avaliação institucional na educação infantil: uma ação intervencionista na EMEI casa da criança–Jaguarão/RS</i>	OLIVEIRA, Silvana Souza Peres de.	Fundação Universidade Federal do Pampa	2016
	SUBTOTAL				04
Teses	01	<i>A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução</i>	SOARES, Silvia Lucia.	Universidade de Brasília	2014
	02	<i>Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/ SP: a experiência de três instituições públicas</i>	MORAES, Sandro Ricardo Coelho de.	Estadual de Campinas	2014
	03	<i>Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil</i>	DAL COLETO, Andrea Patapoff.	Estadual de Campinas	2014
	04	<i>Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?</i>	PIMENTA, Claudia Oliveira.	Universidade de São Paulo	2017
	SUBTOTAL				04
TOTAL					08

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas selecionadas.

Quanto às universidades em que as pesquisas foram desenvolvidas, a Universidade Estadual de Campinas reúne três pesquisas, sendo duas teses e uma dissertação. Cada uma das demais universidades, conforme demonstrado na tabela a seguir, registra uma pesquisa relacionada à avaliação institucional no período de 2014 a 2017.

Tabela 2 – Quantitativo de produções por universidade/região

Universidade	Região	Quantidade (n°)		Total
		Dissertação	Tese	
Estadual de Campinas	Sudeste	01	02	03
Federal do Espírito Santo	Sudeste	01	-	01
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Sudeste	01	-	01
Fundação Universidade Federal do Pampa	Sul	01	-	01
Universidade de Brasília	Centro-oeste	-	01	01
Universidade de São Paulo	Sudeste	-	01	01
TOTAL		04	04	08

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ao analisarmos os textos nos bancos de dados da Capes, acessamos uma amostragem importante das produções acadêmicas relacionadas à temática da avaliação institucional na educação infantil. Contudo, constatamos ser ainda bem reduzido o quantitativo de produções que se situa nessa temática, se levarmos em consideração o conjunto de produção da área da educação e, em especial, da primeira etapa da educação básica. Essa constatação reafirma o que pesquisas anteriores (PAZ, 2005; GLAP, 2013; MORO; SOUZA, 2014; VIEIRA, Maria, 2015) indicaram e foi primordial para a constituição do delineamento deste estudo. Com o desenvolvimento da dimensão empírica da pesquisa e as análises parciais dos dados produzidos, constatamos a necessidade de ampliar o conhecimento acerca de produções mais atuais e em âmbito internacional sobre a temática. Na continuidade da busca, prosseguimos com o levantamento em outras bases de dados.

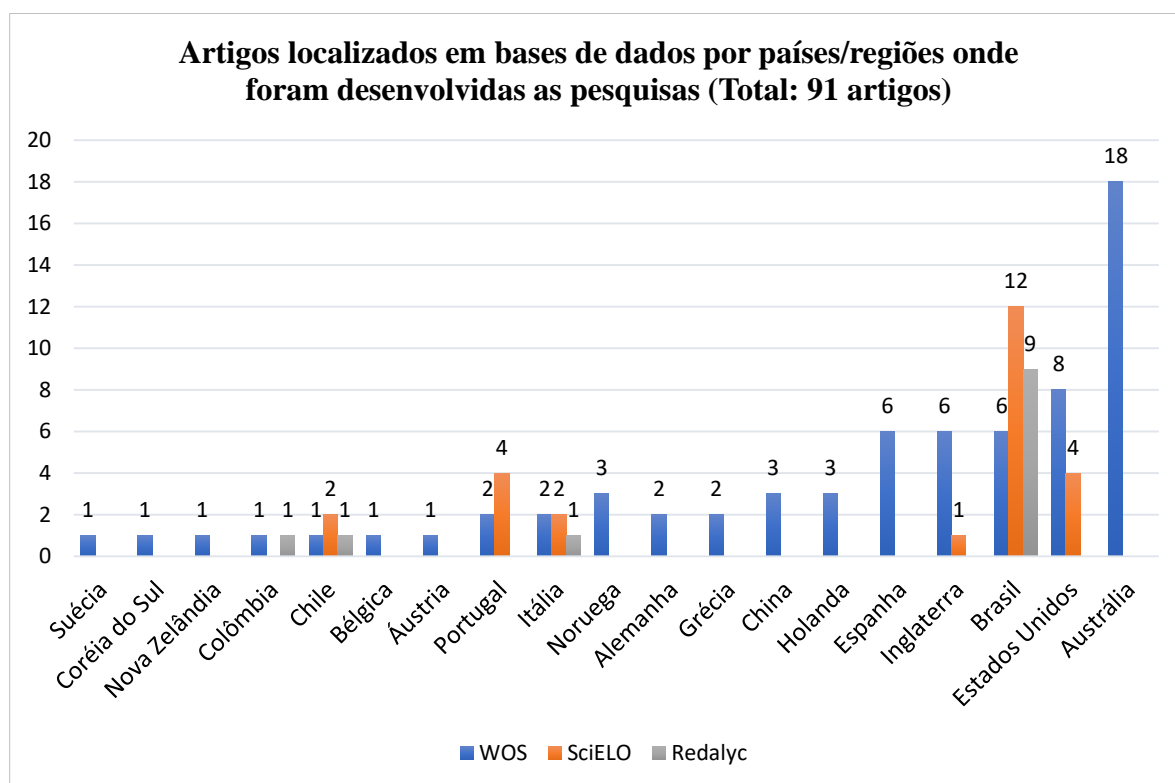
2.2.3 Artigos publicados nos bancos *Web of Science*, *SciELO* e *Redalyc*

A busca nos bancos *Web of Science* e *SciELO* foi realizada por meio do Portal de Periódicos da Capes com os descritores ($TS=(\text{"institutional evaluation"} \text{ OR } \text{"context assessment"} \text{ OR } \text{quality}) \text{ AND } TS=(\text{"early childhood education"})$). Como resultados, localizamos 251 artigos (204 da *Web of Science* e 47 da *SciELO*). Após aplicação de recursos de refinamento disponíveis nas bases consultadas (critérios de exclusão e inclusão quanto a idiomas, áreas de pesquisa, acesso ao texto, tipo de documento, período etc.), chegamos a 79 artigos (55 da *Web of Science* e 24 da *SciELO*).

Quanto à busca na base de dados *Redalyc*, os recursos são diferenciados e com os descritores “*evaluation*” AND “*early childhood education*”, localizamos 286 artigos. A partir de critérios de exclusão disponíveis na plataforma, alcançamos 132 textos, que nos exigiram análises dos títulos e foram reduzidos para 19 artigos. Desses, sete foram excluídos, pois estavam contemplados nas outras duas bases de dados, o que resultou em 12 artigos mantidos.

Na intenção de construir um panorama da produção, reunimos o conjunto de 91 artigos localizados (Apêndice C), conforme os países onde foram desenvolvidos os estudos, como evidenciamos no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Artigos localizados por países/regiões onde foram desenvolvidas as pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados gerados pelas plataformas.

Ao situarmos os 91 artigos localizados quanto aos países onde foram desenvolvidos estudos que abordam a avaliação da educação infantil e de sua qualidade, observamos um quantitativo expressivo de estudos brasileiros, bem como americanos e australianos, além de oriundos de outros países. Cabe assinalar que já em 2014, na Austrália, 35% das instituições de educação infantil haviam sido avaliadas “[...]com base no Padrão Nacional de Qualidade (ACECQA, 2014). Essa porcentagem de unidades foi abaixo do esperado, tendo em vista que a expectativa para o término dessa primeira leva de avaliação seria para meados de 2015” (TAYLER, 2014).

Na sequência desse estudo bibliográfico, analisamos títulos, palavras-chave e resumos dos 91 artigos (Apêndice C) para a realização de outra etapa do refinamento. Na *Web of Science*, dentre os 55 artigos, mantivemos 16, e na *SciELO*, do total de 24, foram mantidas 7 produções com possibilidades de diálogos com a nossa pesquisa. Na *Redalyc*, dentre os 12, permanecemos com 8 textos, totalizando, assim, 31 artigos (Apêndice D). Devido ao desafio de compreensão dos idiomas inglês e espanhol, foi necessária a tradução dos artigos, bem como a leitura na íntegra destes, em casos em que o resumo não explicitava elementos conclusivos, nem apresentava indicações ou proposições relacionadas ao nosso estudo. Uma síntese desse movimento analítico para a seleção dos artigos pode ser visualizada na imagem a seguir.

Figura 1 – Síntese da seleção de artigos nas bases de dados *Web of Science*, *SciELO* e *Redalyc*



Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, reunindo os artigos localizados nos bancos *Web of Science*, *SciELO* e *Redalyc* a partir dos descritores definidos, alcançamos o total de 537 estudos. Com a utilização de critérios de exclusão dos próprios bancos, esse quantitativo foi reduzido para 91 artigos e, após análise de títulos e resumos, mantivemos 31 textos com possibilidades de contribuir com nossa temática de pesquisa. Sendo assim, os dados da revisão de literatura nos impulsionam ao diálogo com as pesquisas e reforçam nossos posicionamentos e compromissos com o campo da educação infantil. Esse compromisso é reafirmado na interlocução que promovemos adiante.

2.3 DIÁLOGOS COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Investindo em um movimento dialógico que amplie nossa apropriação das produções circulantes no meio acadêmico, com o levantamento de dados e suas análises, buscamos chegar a *outras palavras*, outros sentidos acerca da avaliação institucional na educação infantil. No movimento de contato com os enunciados expressos sobre a avaliação institucional na educação infantil, buscamos, nos diferentes pontos de vista dos autores, estabelecer conexões “[...] a partir do mesmo suporte material que os abriga, pela opção teórica manifesta, pelo tema que anuncia, pelo objetivo explicitado da pesquisa, pelo procedimento metodológico adotado pelo pesquisador” (FERREIRA, 2002, p. 266).

Buscando aproximações entre as oito pesquisas selecionadas, elencamos duas categorias de análise, uma relacionada aos objetivos definidos e às conclusões evidenciadas e outra acerca da fundamentação teórico-metodológica. Essas categorias estão articuladas às indagações iniciais quanto aos propósitos definidos pelos pesquisadores e resultados e conclusões que enunciam. Associados a essas duas categorias, captamos, com as leituras das pesquisas, três eixos de interlocução, como podemos observar neste quadro.

Quadro 3 – Sistemática para análise das pesquisas selecionadas

Categorias de análise	Eixos de interlocução		
Objetivos definidos e conclusões evidenciadas	Participação	Implementação	Formação
Bases teórico-metodológicas	Referenciais teóricos	Produção de dados	Análise e interpretação de dados

Fonte: Elaborado pela autora.

Com as pesquisas que compõem o conjunto de dados e em direção às problematizações elaboradas neste capítulo, elencamos duas categorias de análise e, em cada uma, captamos eixos de interlocução que possibilitaram reunir as pesquisas. Assim, quando analisamos os objetivos e as conclusões, as pesquisas abordam questões relacionadas à participação, implementação e articulação com a formação docente; e quando miramos as bases teórico-metodológicas, direcionamos os olhares para os referenciais teóricos, a produção, a análise e a interpretação de dados.

2.3.1 Os objetivos e as conclusões das pesquisas

Ao focalizarmos as oito pesquisas selecionadas, no estudo dos resumos e do texto completo quando necessário, as aproximações entre esses trabalhos podem ser compreendidas a partir de três eixos de interlocução: a *participação* dos diferentes sujeitos envolvidos (CARRA TUSCHI, 2014; ALBUQUERQUE, 2016); as formas variadas de *implementação* de processos de avaliação institucional (MORAES, 2014; DAL COLETO, 2014; OLIVEIRA, S., 2016; PIMENTA, 2017); e a inter-relação da avaliação institucional com processos de *formação* (SOARES, S., 2014; VIEIRA, Maria, 2015). Considerando esses eixos, seguimos em diálogo com essas pesquisas.

2.3.1.1 A participação dos diferentes envolvidos

No que se refere à *participação* dos sujeitos envolvidos, duas pesquisas (CARRA TUSCHI, 2014; ALBUQUERQUE, 2016) buscam discutir esses movimentos enfatizando o tom coletivo necessário à avaliação institucional. Com foco nas famílias das crianças, Carra Tusch (2014) acompanha o processo de construção da avaliação institucional participativa na educação infantil em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Campinas, na intenção de analisar a participação das famílias nessa ação avaliativa. A pesquisa indica que existe uma distância entre as formas de participação que a instituição escolar propõe e o que realmente as famílias podem cumprir, pois estas foram chamadas a participar depois que os profissionais já haviam decidido o dia, o horário e os assuntos a serem trabalhados nas reuniões, inferindo que essa organização pode ter impacto na ausência do segmento familiar durante a ação avaliativa.

Já Albuquerque (2016) realiza a pesquisa em três creches que receberam a “Premiação Anual da Qualidade” e busca conhecer o que os sujeitos (gestoras, professoras, agentes e responsáveis) envolvidos no processo educativo de crianças de zero a três anos pensam sobre qualidade da educação infantil. A autora assinala que, na análise dos dados, fica nítido que as concepções de qualidade expressas pelos diferentes sujeitos se relacionam com o que lhes está mais próximo, destacando a ausência de articulações com políticas públicas. Reunindo essas intenções de pesquisa e seus resultados, no que tange aos princípios de trabalho coletivo, concordamos que

[...] a participação não é um conceito abstrato como um “direito” ou um “dever”, mas é um compromisso entre pessoas, que se traduz em sinergia de ações; tem, portanto, sempre uma conotação local e histórica, ligada a precisos momentos de uma escola ou de um contexto educativo e a participantes concretos (BONDIOLI, 2013b, p. 41).

Nessa perspectiva de ação compartilhada, situada social e historicamente, ressaltamos que a avaliação institucional necessita da participação de todos os envolvidos para se concretizar e afirmamos que as características de participação nesse processo particularizam tanto os sentidos relativos aos diferentes sujeitos (crianças, famílias, docentes e demais profissionais), como os aspectos que repercutem no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na representação desses impactos em termos de desafios e possibilidades da avaliação institucional.

2.3.1.2 A implementação da avaliação institucional

Em relação ao segundo eixo de interlocução, acerca de formas variadas de *implementação* de processos de avaliação institucional, quatro estudos (MORAES, 2014; DAL COLETO, 2014; OLIVEIRA, S., 2016; PIMENTA, 2017) descrevem detalhadamente a implementação de processos de avaliação institucional. Visando investigar a implementação da autoavaliação institucional, Moraes (2014) focaliza experiências na educação infantil pública de Campinas, em possível aproximação com as políticas municipais. O autor demarca que a avaliação institucional tem seus limites e, embora reconheça suas contribuições para o avanço de sua qualidade, alerta que ela não pode ser tomada como a grande redentora da instituição de educação infantil. Em uma perspectiva do direito à educação de qualidade, Dal Coletto (2014) realiza um estudo da avaliação da qualidade da educação infantil especificamente no atendimento às crianças de zero a três anos, concluindo que a avaliação institucional é um instrumento potente para a melhoria da instituição, da atuação de seu coletivo e para o alcance da qualidade desejada.

Silvana Oliveira (2016) se propõe a contribuir no processo de construção da avaliação de uma instituição de educação infantil, desenvolvendo ações de formação e a própria ação avaliativa como possibilidade de avanços no planejamento das ações pedagógicas, da gestão e da participação. A análise dos resultados dessa pesquisa evidencia o interesse de participação das famílias e profissionais da instituição, embora assinala que a autoavaliação não contou com a participação de todo o quadro de professores e funcionários. Dentre os trinta e três participantes, apenas seis eram profissionais da escola, pois os demais eram familiares.

Com uma pesquisa realizada em 42 municípios paulistas, Pimenta (2017) busca analisar a implementação de iniciativas de diferentes processos avaliativos por municípios brasileiros, mais detidamente em municípios paulistas, tendo como finalidade evidenciar suas potencialidades para contribuir com a garantia do direito das crianças a uma educação infantil

pública e de qualidade. Como uma das conclusões, a pesquisadora constata a preponderância de processos avaliativos direcionados ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, com evidências de iniciativas de processos de autoavaliação institucional articulados com ações de avaliações externas.

No diálogo sob o ponto de vista da *implementação* da avaliação institucional na educação infantil, encontramos elementos relativos à importância do acompanhamento do processo em seu desenvolvimento e à possibilidade de aproximação aos sujeitos que efetivamente desenvolvem o ato avaliativo e/ou dele participam quando se posicionam na perspectiva dos movimentos internos das instituições. As pesquisas assumem abordagens diferentes ao elencarem a qualidade e a especificidade da creche (zero a três anos), a relação com políticas públicas municipais e a utilização de ferramenta específica na avaliação.

2.3.1.3 A inter-relação da avaliação institucional com a formação docente

Em continuidade aos diálogos com os autores na perspectiva de seus objetivos de pesquisa e dos resultados alcançados, como terceiro eixo, tomamos a temática da *formação* docente presente em dois textos (SOARES, S., 2014; VIEIRA, Maria, 2015). Em sua pesquisa, Silvia Soares (2014) objetiva analisar a formação de estudantes dos cursos de Licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia, considerando os três níveis da avaliação – das aprendizagens, institucional e em larga escala –, e analisando como os saberes construídos nos processos formativos repercutem na construção da prática avaliativa de professores em formação. A autora esclarece que a avaliação não pode ser concebida apenas como um resultado, e sim como categoria integrante da formação, de modo a proporcionar aos sujeitos que dela participam reflexões mais significativas e vivências avaliativas diversificadas para que as considerem, posteriormente, como possibilidades em sua própria prática profissional.

Em minha pesquisa de mestrado (VIEIRA, Maria, 2015), buscamos compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação, considerando o cenário das políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que a avaliação institucional marca um momento significativo de encontro entre famílias, docentes e demais profissionais para avaliar a qualidade da educação infantil, potencializando a interlocução do processo avaliativo com a formação continuada.

Com a análise desses textos, no aspecto da *formação*, realçamos as dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores. A primeira configura um momento marcante em que as estudantes interagem com um espectro ampliado de conhecimentos e produzem sentidos sobre a atuação docente, reunindo vivências com várias entradas informativas (CÔCO, 2018). A segunda possibilita que as práticas reconhecidas pelo coletivo das instituições de educação infantil como importantes sejam compartilhadas nos momentos de formação, nos encontros de planejamento e na avaliação institucional. Desse modo, situamos os processos formativos no reconhecimento de suas especificidades, de forma a aproximá-los dos contextos vividos pelas professoras e trabalhadoras, no encontro entre os pares e na construção de um projeto coletivo de trabalho (CÔCO, 2013).

Em diálogo com os objetivos e as conclusões das pesquisas, demarcamos os eixos de *participação*, *implementação* e *formação* assinalados sobre a avaliação institucional, reconhecendo que os estudos não se restringem a esses aspectos. Há possibilidades para outras interlocuções, pois os trabalhos que focalizam a participação se inserem em uma experiência de implementação e as pesquisas acerca da inter-relação com a formação articulam análises também sobre participação. Essa constatação mantém em aberto outras possibilidades de diálogos com essas produções sobre a avaliação institucional na educação infantil. No propósito deste capítulo, seguimos para a interlocução com as bases teórico-metodológicas dos textos.

2.3.2 Abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as pesquisas

Dentre os desafios que vivenciamos no desenvolvimento de pesquisas, as opções teórico-metodológicas representam um aspecto que nos exigem muitos estudos e escolhas. A partir de pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2010, 2011), essa demanda cumpre o ato responsivo de, simultaneamente, valorizar as produções de outros pesquisadores e reconhecer que somos parte de uma cadeia dialógica ininterrupta.

Ao entrarmos em contato com essas pesquisas, confirmamos nossa participação nessa dinâmica em que “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Dialogando com palavras *outras*, conseguimos perceber aproximações e distanciamentos que problematizam nossas intenções com o estudo que intentamos desenvolver.

Assim, em movimentos formativos, esses contatos com outros enunciados pautaram-se inicialmente na leitura dos resumos. Entretanto, foi necessária a leitura dos textos na íntegra, em algumas situações com o uso do recurso da pesquisa por descritores, visto que apenas o resumo de uma, dentre as oito pesquisas, nos possibilitou evidenciar os três eixos de interlocução que definimos para esse diálogo na categoria de bases teórico-metodológicas. Esses eixos fazem menção aos referenciais teóricos em que fundamentaram o estudo, às formas de produção de dados e às bases para análise e interpretação desses dados.

2.3.2.1 Referenciais teóricos

Com a intenção de conhecermos os diferentes autores que embasam teoricamente as pesquisas, procedemos à leitura na íntegra de seis pesquisas, identificando os autores mais citados e as referências registradas ao final da pesquisa, para mapear aqueles cujas obras eram evidenciadas com mais vigor. Esses investimentos dialogam com nossa atitude responsiva como pesquisadores, por considerar que

[o] autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele separável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença (BAKHTIN, 2011, p. 258).

Na análise empreendida, os autores mais recorrentes nas pesquisas selecionadas são: Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sandra Zákia Sousa, José Dias Sobrinho, Anna Bondioli, Miguel Zabalza e Luiz Carlos de Freitas. Maria Malta Campos e Luiz Carlos de Freitas configuram-se como autores de referência em sete das oito pesquisas, demarcando sua produção no campo da avaliação. As pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg integram tanto as discussões sobre avaliação na educação infantil quanto os debates sobre a qualidade. Observamos ainda que, em todas as pesquisas nas quais a qualidade compõe os conceitos abordados, encontramos as contribuições da pesquisadora italiana Anna Bondioli.

2.3.2.2 Produção de dados

Em relação a esse eixo de interlocução, sob o ponto de vista da definição dos procedimentos para a produção de dados, há necessidade de articulação entre o problema de pesquisa e seus objetivos, vislumbrando ainda os sujeitos com os quais desejamos ou precisamos interagir em direção às intenções de pesquisa. Focalizando os variados procedimentos elencados pelos

autores, em sete pesquisas, foi possível acessar essa informação através dos resumos e, em uma, foi necessária a leitura de todo o texto.

Desse modo, em todas as pesquisas, constatamos duas ou mais formas diferentes de produzir os dados. Em seis dos oito estudos analisados, a entrevista semiestruturada integra o processo de produção dos dados das pesquisas. Os questionários são utilizados em duas pesquisas, em procedimento de *survey*. A análise documental é utilizada em duas pesquisas, sendo que uma delas também registra esse procedimento como metodologia de análise de dados. As rodas de conversa, os estudos de caso múltiplos e a realização de grupos focais articulados com outros procedimentos já citados são assinalados em uma pesquisa.

Ao relacionarmos os movimentos de produção de dados aos sujeitos participantes das pesquisas, podemos perceber que os autores buscaram aproximações àqueles que atuam mais diretamente no desenvolvimento do ato avaliativo, participando dos movimentos internos das instituições. Nesse sentido, dentre as oito pesquisas, sete delas foram desenvolvidas em espaço institucional (sete em instituições de educação infantil e uma em universidade) e em interação com os sujeitos, justificando o maior quantitativo de opções pela entrevista semiestruturada, que possibilita um contato mais próximo com os enunciados dos participantes.

2.3.2.3 Análise e interpretação de dados

A busca por conhecer as sistemáticas de análise e a interpretação dos dados foi a etapa mais desafiadora. As distintas arquitetônicas dos relatórios de pesquisa localizam essa questão em diferentes capítulos, ora mais no início, apresentando as opções analíticas, ora mais ao final, em conjunto com as análises propriamente desenvolvidas. Além dessa característica da forma, no conteúdo dos estudos, nossa busca precisava considerar a grande diversidade de alternativas para analisar os dados produzidos em diálogo com a nossa trajetória formativa no escopo desse importante elemento na composição de pesquisas acadêmicas. Ao avaliarmos os trabalhos de outros pesquisadores, confrontamo-nos com a nossa necessidade de apropriação desse conhecimento.

No quadro geral dessas opções, a análise de conteúdo e a análise documental foram evidenciadas em duas pesquisas, e o uso de *software* (Atlas TI) e escalas também foi considerado como forma de análise em outras duas pesquisas. Ainda nesse mesmo quantitativo de pesquisas, a análise se fundamentou nos estudos teóricos adotados. Outros autores declaram

desenvolver a interpretação dos dados por outras vias analíticas, como pelo estudo de caso, com triangulação de dados obtidos via documentos, informantes e bibliografia. Informam, ainda, basear-se em uma concepção histórico-crítica de educação e são orientados por conceitos bakhtinianos e pelo materialismo histórico-dialético. Em síntese, no diálogo com essas bases teórico-metodológicas, os três eixos de interlocução se constituíram em importantes contribuições a esta pesquisa quanto à definição de metodologias, ampliando a compreensão de que esse processo não se constitui de maneira isolada e exige, portanto, atenção às outras questões atinentes à ação educativa.

Assim, esse primeiro movimento dialógico com as produções da pós-graduação situou e sustentou, junto aos nossos referenciais bakhtinianos e freireanos, decisões quanto às intencionalidades, aos propósitos, aos percursos teórico-metodológicos, demarcando o lugar, a viabilidade e as possíveis contribuições desta pesquisa ao campo da educação infantil. Dispusemo-nos, em um segundo movimento, a acompanhar produções do campo da educação infantil no que tange à avaliação institucional por meio de publicações de artigos nacionais e internacionais em periódicos brasileiros e estrangeiros, um movimento que ampliou nossa compreensão sobre a participação deste estudo na teia dialógica de produção de conhecimento e que sequenciou nossas interlocuções com outros bancos de dados.

2.4 DIÁLOGOS COM ARTIGOS DOS BANCOS *WEB OF SCIENCE*, *SCIELO* E *REDALYC*

Como apresentamos no percurso metodológico, selecionamos para esta interlocução 31 artigos, sendo 16 da base de dados *Web of Science*, sete da *SciELO* e oito da *Redalyc*, com estudos realizados no Brasil, na Indonésia, na Itália, na Áustria, em Portugal, em Cingapura, na Colômbia, na Espanha, nos Estados Unidos, na Noruega e na Austrália. Com a leitura dos resumos, no propósito de um diálogo temático, em especial com as conclusões realizadas pelos pesquisadores, agrupamos os artigos considerando as questões centrais dos estudos. Assim, reunindo 31 estudos, dialogamos com grupos de artigos que tematizam a avaliação da educação infantil em interlocução com as crianças (12), com o campo das políticas (9), com professoras/formação docente (5), com o processo avaliativo de forma mais ampla (4) e com as famílias (1).

Sobre essa questão, Sabol *et al.* (2018) tematizam a avaliação do envolvimento das famílias na educação de crianças americanas, considerando um indicador em nível estadual que classifica a qualidade através do *Quality Rating and Improvement Systems (QRIS)*, ou Sistemas de

Avaliação e Melhoria da Qualidade, em português. Apresentando críticas a esse modelo, os autores propõem, como alternativa, que os estados avaliem como as instituições de educação infantil atendem às necessidades das famílias, utilizando, além do *QRIS*, práticas de serviços de apoio e aulas direcionados aos pais, além de atividades sociais e serviços humanitários.

2.4.1 Foco no processo avaliativo

Os quatro estudos selecionados para esta interlocução relacionam-se à avaliação da qualidade na educação infantil na perspectiva processual e referem-se à experiência italiana, apresentando questões mais abrangentes, como, por exemplo, premissas, diretrizes, metodologias, desafios. Em dois dos artigos, dialogamos com Anna Bondioli que apresenta o papel do facilitador (2015) e a trajetória da *avaliação de contexto* desde a década de 1990 (2018).

Ao discutir a participação do facilitador, a autora realça que seu compromisso é promover a partir de dentro, fortalecendo grupos de educadores e professores por meio da reflexão. Desse modo, o facilitador ou mediador contribui com os participantes para (re)construírem uma imagem compartilhada da realidade em que atuam, possibilitando projetar o futuro da instituição (BONDIOLI, 2015). Quando focaliza a *avaliação de contexto* desde os anos 1990 até os dias de hoje, a autora expõe as diretrizes vigentes, tanto no nível das políticas educacionais, especialmente as regionais, quanto no nível do debate pedagógico. Assinala também muitos desafios colocados pela necessidade de disseminar uma cultura de avaliação capaz de promover efetivamente processos de melhoria da qualidade (BONDIOLI, 2018).

O artigo de Giandomenco, Picchio e Musatti (2018) apresenta o sistema de avaliação da qualidade dos serviços educacionais para a infância na Itália. No estudo, são descritos procedimentos que destacam a participação, valorizam a experiência das crianças e dos pais e se organizam com base em documentação escrita, que é discutida pelos participantes. Os autores assinalam que a avaliação está incluída como parte da atividade profissional dos educadores no sentido de promover reflexões e introduzir mudanças para a melhoria da qualidade. Em outro artigo, Antonio Gariboldi compartilha suas pesquisas e relata seu trabalho com a avaliação a partir da criação de um sistema regional de monitoramento de qualidade educativa dos serviços para a primeira infância e da organização de contextos educativos (MORO, 2019). Nesse sentido, o entrevistado destaca a importância, para a dimensão formativa da avaliação, de que sejam discutidos conceitos, linguagens e visões para o trabalho voltado a uma ideia compartilhada e explicitada de qualidade.

2.4.2 Interlocução com a formação docente

No reconhecimento de que a avaliação institucional se articula a outras dimensões e intervenientes que integram o campo da educação infantil, esse grupo conta com seis estudos que abordam sua interlocução com a formação docente em contexto nacional (2) e internacional (4). Um dos estudos (SUMSION *et al.*, 2015) aborda o desenvolvimento profissional de alta qualidade e destaca a necessidade de cultivar uma postura avaliativa entre todos os envolvidos na tomada de decisões sobre o desenvolvimento profissional de professores, em contraste com a realização de análises comparativas de programas de desenvolvimento profissional. Os autores argumentam que esse posicionamento oferece fortes possibilidades de mudança sistêmica, sustentável e transformadora na educação infantil. Também no campo de políticas de profissionalização dos profissionais da educação infantil, um artigo descreve as principais características e tendências dessas políticas na Itália (LAZZARI; PICCHIO; BALDUZZI, 2015). Identificando inconsistências entre as políticas de formação inicial e continuada, os autores alertam para os riscos de fragmentação do sistema educacional entre instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, com o risco de empobrecer a cultura local da infância sobre a qual o sistema de Educação e Acolhimento na Primeira Infância (Eapi) italiano construiu sua força.

Em outro estudo (GRANT *et al.*, 2018) que articula determinações das políticas australianas a relatos de professores da pré-escola sobre a produção do *National Quality Framework (NQF)* – Plano de Melhoria da Qualidade, em português –, os autores afirmam que exigências de documentação de práticas de qualidade vêm imprimindo um entendimento de que a qualidade só pode ser provada se for documentada. Com isso, alertam para os riscos do aumento do trabalho de documentação usando medidas padronizadas de qualidade em detrimento da autonomia do professor. Também há risco para o senso de confiança dos professores em si mesmos, pois passam a se esforçar para ser bons o suficiente, de acordo com medidas externas baseadas em padrões para a melhoria da qualidade.

Com base na experiência italiana de avaliação de contexto como um desafio, aborda-se a diferenciação e o conflito na formação docente e problematizam-se práticas e concepções de avaliação, mobilizando a categoria ética na discussão dessas questões (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018). A avaliação de contexto contribui na medida em que favorece um acompanhamento da unidade educativa como espaço de formação permanente, comprometida com o desenvolvimento da criança e com sua história. Outras pesquisadoras (VIEIRA; CÔCO,

2019a) analisam os movimentos formativos decorrentes da avaliação institucional na educação infantil desenvolvida em um município brasileiro e ressaltam que o debate sobre a qualidade precisa se articular com a defesa do direito das crianças à educação e com o reconhecimento e a valorização dos professores. As análises indicam que as interações que precedem o momento específico para avaliar a qualidade são primordiais na promoção de encontros dialógicos que marcam a continuidade dos trabalhos e, especialmente, os movimentos de formação continuada.

2.4.3 Interlocução com o campo das políticas

Neste grupo, reunimos nove artigos com estudos desenvolvidos no Brasil (5) e em outros países (4) com enfoques que complementam importantes perspectivas da avaliação da qualidade na educação infantil sob o ponto de vista político. Dois estudos, com objetivos semelhantes, analisam e criticam o *International Early Learning and Child Well-Being Study (IELS)*, ou Estudo Internacional sobre Aprendizagem Infantil e Bem-Estar Infantil, em português, um programa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que planeja estender o *Programme for International Student Assessment (PISA)* às crianças da pré-escola. Um dos estudos argumenta, com evidências de três contextos de educação infantil portugueses, que, por meio dessa padronização e descontextualização, pode haver um déficit democrático, produzido por discursos que deslocam os objetivos, a complexidade e a subjetividade da política e da prática de educação infantil (SOUSA; GREY; OXLEY, 2019). Já o segundo artigo explicita que, embora seja necessária a investigação no âmbito da educação infantil para se identificarem os desafios pendentes, o *IELS* não é a melhor forma para garantir isso, visto que implica o perigo de se tratarem os dados coletados por métodos quantitativos como uma representação da realidade, desconsiderando interpretações diversas de cada contexto nacional (SOFOU; RAMÍREZ, 2020).

Em Cingapura, a educação pré-escolar não é obrigatória e é ofertada principalmente pelo setor privado. Nesse contexto, um estudo (TAN, 2017) discute políticas e estratégias que foram introduzidas para a melhoria de sua qualidade nos últimos 15 anos, com ações em 2000, 2008 e 2012. Como recomendações, as avaliações realizadas focalizam questões especialmente relacionadas à melhoria da qualidade do professor, do centro e do programa e à expansão do acesso à pré-escola. Nessa perspectiva de diálogo com os documentos e as políticas, uma investigação comparativa analisa leis e documentos curriculares que se relacionam com decisões e ações de planejamento, implementação e avaliação da educação infantil na Colômbia e na Espanha (PADILLA; BORJAS; TORRES, 2017). Dentre as coincidências, os autores

destacam a finalidade da educação infantil relacionada à dimensão de valorização do ser. Como diferença mais expressiva, ressaltam a organização dos níveis segundo as diferentes faixas etárias e a organização das áreas e dos conteúdos para cada um dos níveis e ciclos oferecidos às crianças.

No que se refere ao contexto brasileiro, um dos artigos discute iniciativas de avaliação da educação infantil propostas e desenvolvidas por gestores públicos, trabalhadores, estudiosos e pesquisadores da área em movimento nos debates nacionais (SOUSA, 2018). As discussões contribuem para analisar distintas perspectivas quanto à incorporação da educação infantil ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, como prevê o *PNE* (BRASIL, 2014). Em interlocução com essa trajetória, Moro (2017) aborda a avaliação da educação infantil em âmbito contextual, institucional e de sua articulação com as políticas públicas, com destaque para os avanços e retrocessos das propostas nesse campo. A autora assinala o desafio de um processo de avaliação que se constitua formativo e contribua para a ampliação da profissionalidade e da qualidade dos serviços.

Tomando por base a avaliação institucional, três estudos abordam a especificidade dessa ação avaliativa na educação infantil em articulação ao currículo e a seus percursos e desafios no contexto da educação básica (VIEIRA; CÔCO, 2015b, 2016, 2018). Os resultados apontam para a necessidade de um posicionamento dos diferentes atores sociais acerca dos processos de avaliação da qualidade junto aos desafios de consolidação de sistemáticas avaliativas vinculadas a dinâmicas participativas e às condições do que ofertamos às crianças. Assinalam ainda que a sustentação teórica e o embasamento legal da educação infantil fortalecem seu pertencimento à educação básica, em simultaneidade à demarcação de sua especificidade e à defesa de que não sejam realizados testes padronizados que incidam sobre as crianças.

2.4.4 Interlocução com as crianças: desenvolvimento, brincadeiras, interações e participação

Este eixo reúne a maior quantidade de artigos (12), com estudos desenvolvidos no Brasil (4) e em outros países (8). Ao analisarem a avaliação da educação infantil de uma perspectiva que considera as crianças, esses estudos apresentam algumas nuances e focalizam questões relacionadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem (1), à brincadeira (1), às interações (4) e à participação (6). Ainda que essas questões tenham relações entre si, optamos por esses agrupamentos com base nos enfoques que os atores e as autoras destacam em suas análises e discussões.

Na abordagem sobre o **desenvolvimento das crianças**, Brinkman *et al.* (2017) analisam a relação entre a qualidade da pré-escola e o desenvolvimento das crianças em pré-escolas na área rural da Indonésia. A qualidade foi medida com observações em sala de aula usando a *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)*, em articulação com dois outros indicadores: características do professor e características estruturais das pré-escolas. Já o desenvolvimento infantil foi medido por meio do *Early Development Instrument (EDI)*. O artigo propõe duas melhorias metodológicas para estudos de qualidade da pré-escola: uma abordagem de variável instrumental usada para corrigir o erro de medição; o instrumento *ECERS-R* ajustado ao contexto local, contrastando seus itens com os padrões pré-escolares nacionais da Indonésia.

Coutinho, Moro e Vieira (2019) desenvolveram uma investigação qualitativa sobre a avaliação da **brincadeira** em uma instituição de educação infantil brasileira, no município de Curitiba, no Paraná. O estudo envolveu a construção de um instrumento avaliativo em um percurso de avaliação interna participativo e formativo junto ao corpo docente, à coordenação, à direção e ao assessoramento pedagógico de uma instituição educacional para crianças de 4 meses a 6 anos incompletos. A construção coletiva do instrumento a partir de um processo de investigação permitiu o aprofundamento de conceitos ligados ao tema e consistiu em um processo de formação continuada singular.

Na dimensão das **interações** que reúnem quatro artigos, dois abordam o contexto da pré-escola, a partir do uso do instrumento *Classroom Assessment and Scoring System (Class)*, sendo um deles em instituições na Áustria e outro na Austrália. Neles, as relações entre os ambientes, as práticas dos professores e as atividades das crianças demonstraram ter impactos na qualidade das interações entre elas e com os professores. Os resultados indicam que o apoio dos professores ativamente envolvidos na interação com as crianças tem efeitos positivos na qualidade dessa interação, de modo que o apoio às crianças precise ser mais explorado (SMIDT; EMBACHER, 2020). Quando o foco são os ambientes externos, as principais recomendações para melhorar a qualidade das interações incluem propiciar rotinas que aumentem a quantidade de tempo das vivências nesses ambientes e, como se encontram ao alcance das instituições, essas mudanças podem ser efetivadas e melhorar a qualidade das interações entre educadores e crianças (TONGE; JONES; OKELY, 2019).

Outro estudo sobre a relação entre dois fatores estruturais – forma de organização dos grupos de crianças e proporção equipe-criança – e a qualidade da interação em instituições de educação

infantil norueguesas (LOKKEN *et al.*, 2018) foi realizado por meio do instrumento *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R)*. A partir de uma perspectiva analítica de *Multivariate analysis of variance (MANOVA)* os autores destacam implicações desses resultados para a política e a formação dos profissionais, ao observarem uma qualidade mais alta de interação com grupos pequenos e estáveis, enquanto, em relação à proporção equipe-criança, esse nível de qualidade foi variável.

Finalizando o subgrupo de estudos voltados à temática das **interações**, dialogamos com uma pesquisa desenvolvida em quatro escolas italianas, que focalizou as interações, as brincadeiras e os espaços das instituições (BRANCO; CORSINO, 2020). As análises ressaltam a relevância do papel dos adultos no deslocamento de uma pedagogia transmissiva, centrada em conteúdos pré-estabelecidos e na explicação, para uma pedagogia participativa, dialógica, cujas propostas se desenvolvem nas interações com as crianças.

Nesse conjunto de artigos que tematizam a avaliação da qualidade na educação infantil em interlocução com as crianças, o último subgrupo, focaliza a escuta e a **participação** e mobiliza 6 estudos desenvolvidos em contextos brasileiros (2) e estrangeiros (4). Nas distintas perspectivas que esse enfoque possibilita, um estudo investigou a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico a partir da avaliação institucional em uma instituição de educação infantil da rede pública municipal de São Paulo (ALMEIDA; PAIVA, 2016). Os autores assinalam a participação das crianças na dinâmica da escola como uma atitude pedagógica que requer atualização permanente e mudança de práticas, além de apoio no sentido de processos de formação e acompanhamento.

Em outro estudo, a partir de pesquisas realizadas no Brasil, publicadas entre 2008 e 2018, a escuta das crianças assume centralidade como uma estratégia fundamental na ampliação do repertório relacionado ao direito e à qualidade da educação infantil (CRUZ; SCHRAMM, 2019). As autoras salientam que as vozes das crianças indicam a urgência de intervenções em políticas públicas e políticas universitárias de formação de professores. Na esteira de estudos bibliográficos, considerando artigos escritos em inglês e espanhol entre 2015 e 2018, a pesquisa (GARCIA, 2019) quanto às estratégias metodológicas que os pesquisadores utilizam para escutar as crianças indica as entrevistas e as observações dirigidas por adultos como as mais comuns, seguidas por grupos de discussão. Entre os desafios para essa escuta, a autora aponta os desequilíbrios de poder entre adultos e crianças, destacando as implicações dessas análises para políticas, práticas e pesquisas na arena internacional.

A percepção dos educadores sobre a implementação do direito das crianças na participação como indicador de qualidade mobilizou um estudo em Portugal (LOPES; CORREIA; AGUIAR, 2016) que objetivou, por meio de observação direta de professores em suas salas de aula, com o *Classroom Assessment and Scoring System (Class)*, analisar as propriedades psicométricas de um instrumento destinado a avaliar essas percepções. Os resultados indicaram que professores de centros públicos alcançaram maior pontuação em “Expressão e Responsabilidade das Crianças” do que os professores de centros privados com fins lucrativos, evidenciando, de forma moderada, a confiabilidade e a validade do instrumento proposto.

Com posicionamento sob o ponto de vista das crianças, destacamos um estudo (CORREIA; AGUIAR, 2017) que buscou desenvolver e testar uma entrevista estruturada para avaliar as concepções, expectativas e percepções das crianças sobre a participação também em Portugal. Os resultados indicaram que as crianças valorizam mais salas de aula nas quais ocorre a participação, como espaços em que elas se sentem melhor e se divertem.

Por fim, outro trabalho que integra nossas discussões se direciona à atitude dos professores e à participação da criança como referenciais de qualidade em educação (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015). Os resultados confirmam que as crianças com oportunidades de participação mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, o que remete à escuta ativa e ao encorajamento do diálogo por parte do adulto como essenciais para a qualidade da intervenção educativa.

Ao dialogarmos com pesquisas da pós-graduação nacional e com artigos nacionais e internacionais, estabelecemos contatos com a produção acadêmica e cumprimos nosso ato responsivo de nos situarmos nesse campo no propósito de contribuirmos com outras palavras sobre a avaliação institucional na educação infantil. Questões que buscamos explicar a seguir.

2.5 NA TEIA DIALÓGICA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, A INSERÇÃO DA PESQUISA

Em diálogo com parte da produção científica sobre avaliação institucional na educação infantil, assinalamos distintos enfoques nos estudos e realçamos a contribuição dessa revisão de literatura ao nos apresentar um panorama das pesquisas. Ao olharmos para os outros, olhamos para nós, e nessa dialogia reacentuamos, alteramos, problematizamos as escolhas. Os dados produzidos evidenciam que estudos sobre a avaliação institucional na educação infantil na produção acadêmica nacional e internacional apresentam uma diversidade de perspectivas.

Há perspectivas que dialogam com essa etapa educacional em conexão com processos formativos, tanto no âmbito da formação inicial como da formação continuada; ênfase em seu caráter coletivo e diálogo com diferentes participantes; impactos e repercussões no trabalho pedagógico; valorização dos movimentos internos da instituição; compreensão da avaliação institucional como evento complexo; e, ainda, com reconhecimento de desafios na participação das crianças e das famílias. Dessa maneira, as produções selecionadas para essa interlocução enunciam perspectivas que se complementam e inter-relacionam, abrindo possibilidades para múltiplos debates no sentido de fortalecer e problematizar a ação avaliativa em instituições de educação infantil.

No cotejamento com nossa problemática de pesquisa, constatamos a necessidade de estudos que focalizem a constituição de movimentos formativos vivenciados com a participação na avaliação institucional. Embora a dimensão formativa seja reconhecida e reafirmada em muitos estudos acerca dessa prática avaliativa, o enfoque sobre como se constituem essas vivências ainda precisa ser mais explorado. Além desse propósito, demarcamos a especificidade desta pesquisa também no que concerne ao referencial teórico-metodológico bakhtiniano e freireano, à proposta de trabalho com metodologia vinculada à pesquisa narrativa do tipo investigação-formação e à opção pela produção de dados com multiplicidade de procedimentos (análise documental, aplicação de questionário, observação participante e produção de narrativas).

Com vistas a contribuir com o fortalecimento de duas importantes dimensões da educação infantil (avaliação e formação), inserimo-nos nos debates defendendo a tese de que, em um contexto marcado por políticas regulatórias de avaliação em larga escala, as vivências formativas de professoras e trabalhadoras da educação infantil com a avaliação institucional, em movimentos dialógicos e no reconhecimento da heteroglossia, fortalecem ações de formação continuada e contribuem para uma educação de qualidade socialmente referenciada e em uma perspectiva libertadora. Nesse intento, prosseguimos com discussões que envolvem os contextos da pesquisa.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, QUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁶

A trajetória da educação pública brasileira em direção à qualidade está intrinsecamente ligada à efetivação de medidas políticas, econômicas e sociais, ao desenvolvimento de pesquisas científicas e produções acadêmicas e à mobilização de entidades da sociedade civil. Esses diferentes contextos “[...] não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2009, p. 111). Considerando os diferentes contextos da educação básica no Brasil e especialmente o campo da educação infantil, constatamos, nas últimas décadas, um percurso demarcado por disputas, debates, conquistas, lutas e retrocessos que buscam incidir na elaboração de políticas públicas.

Tais movimentos se configuram dessa maneira, pois são dialógicos, uma vez que “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 2009, p. 109) e a produção de cada enunciação efetiva “[...] contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa” (BAKHTIN, 2009, p. 110-111). Por isso, entendemos que os contextos em que esta pesquisa se insere são múltiplos e nos direcionamos àqueles que possibilitam aproximar-nos das questões que envolvem a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil. Para efetivar tal aproximação, neste capítulo, situamos inicialmente a educação infantil em articulação com a formação docente a partir de alguns aportes legais. Na segunda seção, focalizamos a avaliação institucional e a qualidade nessa etapa educacional e, por fim, compartilhamos aspectos do contexto local em que desenvolvemos a pesquisa.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

É improvável abordar a trajetória da educação infantil no Brasil apartada do contexto mais amplo da educação nacional e do cenário político do país, que, a partir da década de 1960, sofreu alterações significativas. A política do regime autoritário da Ditadura Civil-Militar

¹⁶ Parte deste capítulo foi apresentada, em 2018, no XIII CIHELA (CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN) com o título “Trajetória histórica da avaliação institucional na educação infantil brasileira”. Compõe também artigo publicado na Revista Roteiro, intitulado “Educação infantil e avaliação institucional: percursos e desafios” (cf. VIEIRA; CÔCO, 2018a). Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16474/pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

inaugurado com o golpe de Estado de 1964 marcou o início de um período em que não só as possibilidades de reivindicações por movimentos populares eram duramente reprimidas, como também a criação de um modelo brasileiro de educação pré-escolar. Essa conjuntura apresentou sinais de mudança a partir dos anos 1970, período marcado tanto por lutas da sociedade civil organizada em busca do fim da Ditadura Militar, quanto pela redemocratização política do Brasil. Vários acontecimentos econômicos e políticos, com influências da conjuntura internacional, concentraram-se em 1985, contribuindo para o fim desse regime (RUIZ, 2013).

Entretanto, desde meados da década de 1970, ocorriam insatisfações e manifestações populares. O movimento estudantil, em 1976, organizava seus protestos contra a ditadura. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) congregava vários intelectuais que faziam da universidade um espaço de resistência. As grandes greves dos metalúrgicos, nos anos de 1978 e 1979, marcaram a retomada da força da classe trabalhadora, que almejava melhorias salariais e a ampliação da participação política (RUIZ, 2013, p. 241).

Nesse contexto de lutas, a organização de educadores e pesquisadores se fortaleceu em defesa da universalização da escola pública, com reivindicações pela construção e manutenção de creches pelo poder público, visando ampliar o número de vagas na Educação Infantil. No âmbito da legislação, mediante a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), conhecida como a Lei da Reforma do Ensino, foi determinado que as crianças menores de sete anos *poderiam* receber educação nas escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes, com a previsão de três anos de escolaridade para crianças de quatro a seis anos de idade.

Sobre a trajetória do modelo de educação pré-escolar implantado durante o período do Regime Militar e desenvolvido até a abertura política de meados da década de 1980, “[...] apesar de ter formulado um programa nacional de educação pré-escolar de massa, não foi o MEC que conseguiu implantá-lo na década de 1970, mas sim a Legião Brasileira de Assistência (LBA), através do Projeto Casulo” (ROSEMBERG, 1992, p. 26). De acordo com a autora, essa proposta elaborada pelo MEC, em 1975, tornou-se o arquétipo nacional de atenção ao pré-escolar, foi retomada pela LBA, ultrapassou o Governo Geisel e chegou à gestão do Governo Figueiredo, tendo sido também revisitada, em 1988, pelo Ministro Hugo Napoleão. No que se refere às formas de atendimento às crianças pequenas, esse modelo deixou como influências

[...] a possibilidade de intervenção federal através de programas, o que efetivamente ocorreu na gestão do Gal. Figueiredo e durante a Nova República; a divulgação da ideia da pré-escola nas administrações educacionais locais; a criação de uma instância específica nas administrações federal e estaduais (ROSEMBERG, 1992, p. 26).

Em meio a essas ações, intensificam-se os debates sobre a educação das crianças menores de sete anos, mediante a possibilidade de melhoria de suas condições, sem, contudo, cogitar a

alteração das estruturas sociais que geravam os problemas desse atendimento. Tal descompasso era alvo de recomendações de Florestan Fernandes, que defendia que as questões educacionais deveriam se pautar no “[...] debate sobre as políticas socioeconômicas implementadas nos últimos anos — o que, por sua vez, determina qual o papel do estado na promoção dos direitos fundamentais do homem, no qual está incluso o acesso à educação [...]” (OLIVEIRA, M., 2010, p. 108).

Sobre essa questão, Kramer (1995) aponta que a defesa do atendimento às crianças das classes menos favorecidas pelo poder público se baseava em uma concepção de infância que concebia esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. A ideia corrente era de que as crianças oriundas das classes populares eram “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças, privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos” (KRAMER, 1995, p. 24). Por esse motivo, visando superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, a pré-escola também funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. A proposta de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no porvir é uma forma de culpar o passado pela situação hodierna e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança, ficando isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p. 30).

Ao considerarmos o percurso histórico de defesa do atendimento à infância, observamos a atuação de movimentos estudantis, sociais, sindicais, das famílias, das feministas, de professores e de pesquisadores para questões que permanecem em pauta nos caminhos mais recentes da Educação Infantil. Kuhlmann Júnior (2000), ao fazer referência a esse quadro de embates, principalmente desde a década de 1970, assinala as discordâncias e confrontos em relação a concepções de educadores e familiares sobre as instituições de atendimento às crianças, bem como de assistência, puericultura, higiene, jogos, brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação. Essa arena de disputas, além das concepções, incluía a própria finalidade das instituições que

[...] tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11).

Tal conjuntura traz à tona elementos que ajudam a compreender o cenário atual da educação infantil, com as lutas, controvérsias e tensões que o integram. Nesse quadro mais recente, destacamos, na legislação, alguns avanços significativos com a aprovação de leis e a elaboração de documentos que ampliam as bases legais, orientam e normatizam as políticas públicas para a infância. É importante considerar que esses avanços decorrem, em muitas situações, de reivindicações manifestadas pelas diversas entidades ligadas aos movimentos sociais, aos sindicatos e às instituições de pesquisa.

Durante a década de 1970, o tema da avaliação passa a ser uma área de muitas práticas e transforma-se em objeto de estudo. A produção sobre a avaliação aumenta e algumas universidades começam a oferecer cursos de formação sobre o assunto (DIAS SOBRINHO, 2003). Antes disso, as lutas relacionadas à educação das crianças menores de sete anos se concentravam na conquista do direito ao acesso e da expansão de vagas, de modo que a avaliação ainda não estava incluída nas pautas de discussão, seja na dimensão teórica, seja na legislativa. Por isso, Dias Sobrinho (2003) afirma que o período entre as décadas de 1970 e 1980 foi suficientemente consistente para ser classificado como o período de profissionalismo da avaliação, diferenciando-se de momentos anteriores, classificados em quatro fases distintas, em que a avaliação assumia outros sentidos. Assim, os estudos, nesse período, focalizavam primordialmente a avaliação da aprendizagem centrada em testes e provas, em uma perspectiva de medida direcionada aos ensinos de 1º e 2º graus e ao ensino superior, representando uma herança da nossa colonização (LUCKESI, 1995).

No campo das pesquisas educacionais, Saul (1988), opondo-se à avaliação concebida na lógica do controle, elabora o paradigma da avaliação emancipatória. Esse paradigma articulado à avaliação da aprendizagem, dialoga com a proposta de educação crítico-libertadora e inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Na simultaneidade dos acontecimentos (BAKHTIN, 2011), as lutas e os debates sobre a educação infantil e a avaliação institucional não se encontram atrelados a esse momento histórico, haja vista, conforme já assinalado anteriormente, que a prioridade até então era a garantia do acesso.

Na conjuntura política brasileira, a partir de 1990, inicia-se um processo de reestruturação econômica, política e social com base na ideologia neoliberal. As leis do mercado foram a base para as reformas, em uma lógica de privatização e competitividade que imprimiu formas distintas de representar e valorar o mundo. A consolidação de políticas neoliberais no Brasil atingiu a educação e provocou um processo de sucateamento e privatização, com alterações

profundas na docência e nos saberes constituídos, pois “[...] o neoliberalismo precisa — em primeiro lugar, ainda que não unicamente — despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 1995, p. 244-245).

No contexto de medidas neoliberais na educação, essa década é marcada também pela implementação das políticas de avaliação em larga escala, tanto no ensino superior, quanto na educação básica, ainda que a educação infantil tenha conseguido não ser impactada por essas iniciativas. Isso não quer dizer que o tema não estivesse presente no campo, mas foram mantidos os indicadores mais próprios de sua especificidade, em especial a preocupação com o acesso e a qualidade.

Em relação aos dados de acesso e atendimento às crianças, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1994, do total de 9,9 milhões de crianças de quatro a seis anos, 48% estavam matriculadas na pré-escola, contra apenas 28,6% em 1985. Isso indica um crescimento, porém ainda muito distante do necessário. Nesse mesmo período de intensas discussões que antecederam a publicação da LDB (BRASIL, 1996), o documento da Política Nacional de Educação Infantil evidencia a preocupação com a qualidade das ações de educação e de cuidado em creches:

Essa expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores (BRASIL, 1994, p. 13).

Na direção da necessidade de investimentos, a Sinopse Estatística da Educação Básica de 1999, registra um decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola em 1998 e 159 mil em 1999. As análises de alguns pesquisadores atribuem essa redução à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que contemplou unicamente o ensino fundamental. Então, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ao abarcar a educação infantil, mobilizou novos recursos, ainda que esses investimentos não tenham conseguido responder às demandas existentes.

Antes mesmo da aprovação do Fundeb, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, determinada pela Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a), a educação infantil passou a atender às crianças até cinco anos, conforme estabelece a Emenda Constitucional n. 53 (BRASIL, 2006b). Em conformidade com essas medidas, sete anos depois, é sancionada a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), que torna a educação básica gratuita e obrigatória dos quatro aos 17 anos, com prazo até 2016 para que as redes municipais e estaduais cumprissem essa regulamentação. Com isso, a universalização é fixada no horizonte do atendimento à educação infantil, ainda que impactando apenas a faixa da pré-escola. Tal situação chama a atenção para as demandas da creche, dada a persistência de indicadores que informam as dificuldades para a expansão do atendimento e a desigualdade presente na sua incipiente faixa de cobertura.

Com esses desafios presentes, a legislação passa por alterações no sentido de garantir a construção de novas propostas de formação de profissionais para o atendimento a essa faixa etária. Foi reconhecido o papel dos órgãos governamentais no atendimento às crianças de zero a seis anos, a ser exercido do ponto de vista legal pela educação infantil em creches e pré-escolas como dever do Estado e um direito da criança (BRASIL, 1988). Sobre a formação, antes mesmo da promulgação da LDB, o documento *Por uma Política Nacional de Formação do Profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994) expressa consensos de discussões desenvolvidas no Encontro Técnico realizado em Belo Horizonte, em abril de 1994, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) – MEC, com a participação de vários pesquisadores. Uma das ações prioritárias explicitadas por esse texto era a promoção da formação e valorização dos profissionais da área, que deveria superar a dicotomia entre a “[...] profissional que cuida e a que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que, tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis” (BRASIL, 1994, p. 78-79).

De acordo com o Art. 67 da LDB, a valorização dos profissionais da educação deve ser promovida pelos sistemas de ensino, que devem assegurar, entre outras garantias, o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 37). Articulado a essa prescrição, o Art. 70 da mesma lei determina que a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação constem como parte das despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, com vistas à “[...] consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996, p. 39).

No escopo ampliado da formação inicial e continuada, diversas ações do governo federal e iniciativas de alguns governos estaduais foram implementadas¹⁷ em interface com outras dimensões das políticas educacionais e, em 2009, foi formulada, no âmbito da Capes/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BARRETTO, 2015). Numa perspectiva da sequência das políticas nesse campo, esses programas de formação

[...] tendem a perder a importância que já tiveram, uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com o predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica. As novas formações inclinam-se a se concentrarem na aquisição de *expertise* no manejo de recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, pessoal de apoio, enfim) e de recursos organizacionais da escola (tempos, espaços, materiais didáticos) para alcançar as metas propostas (BARRETTO, 2015, p. 698, grifo da autora).

No contexto atual, embora tenha sido duramente criticada por diferentes entidades educacionais, a Resolução n. 02, de 20 de dezembro de 2019, foi publicada para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Defendemos que a política de formação continuada esteja articulada “[...] com o movimento de reflexão no interior das instituições, o encontro entre pares. Movimento de buscar construir coletivamente um processo de trabalho valorizando os saberes da experiência” (CÔCO, 2013, p. 195).

No entanto, como sinaliza Kramer (2006), os avanços na legislação educacional e no conhecimento sobre a infância, conquistados pelos movimentos sociais, não foram igualmente acompanhados por alterações nos sistemas educacionais, visto que

[...] na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação (KRAMER, 2006, p. 779).

¹⁷ Para citar algumas iniciativas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid); Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; Rede UAB de Educação para a Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 28 jul. 2018. Além dessas, devem ser citados o ProInfantil e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pinaic).

Nesse sentido, é necessário o cuidado de não desqualificar o aparato legal, pois ele é um dos mecanismos de luta em direção às conquistas sociais preconizadas. Nesse campo, reiteramos a necessidade de atenção às ameaças de retrocessos nas conquistas previstas nesse aparato legal (ANPED, 2016a).

De todo modo, como até então apresentado, as discussões sobre a educação infantil têm ocupado cada vez mais espaço no panorama político-educacional brasileiro. Leis, documentos, diretrizes, referenciais e políticas nacionais de educação direcionadas às crianças de zero a seis anos foram e estão sendo elaborados, com a finalidade de assegurar à primeira infância o direito à educação infantil pública, gratuita e de qualidade. Após três décadas da promulgação da Constituição (BRASIL, 1988) e mais de 20 anos de promulgação da LDB (BRASIL, 1996), ainda existem muitos obstáculos a serem enfrentados. Nas pautas em questão, destaca-se a temática da avaliação, da qual passamos a tratar na próxima seção.

3.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas públicas voltadas à avaliação institucional ou a avaliação *da* educação vêm sendo produzidas há pouco tempo no país, em um cenário marcado por processos de avaliação em larga escala, desde a década de 1990, e que na educação básica tem início com a implantação do Saeb pelo Inep. No Plano Nacional de Educação¹⁸ (PNE) (2001-2011), aprovado pela Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001), encontra-se, entre as metas e objetivos, a previsão de estabelecer, “nos Municípios, em cinco anos, programas de acompanhamento e avaliação dos estabelecimentos de educação infantil”. Esse objetivo não alcançado se mantém no *PNE* atual (BRASIL, 2014a), na estratégia 1.6, referente à Meta 1, que se direciona simultaneamente à avaliação e à educação infantil e estabelece a previsão de

[...] implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014a, p. 2).

Cabe acentuar que essa estratégia permanece sem efetivação, ainda que por meio da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (BRASIL, 2018), a educação infantil esteja inserida no Saeb. No tocante às práticas de avaliação de larga escala, em convergência

¹⁸ Este foi o primeiro Plano Nacional de Educação instituído por lei, sendo que a defesa por um PNE foi pautada no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 e na Constituição Federal de 1934.

com políticas econômicas articuladas a organismos internacionais, a definição de determinadas ações avaliativas no Brasil está relacionada aos interesses de cientistas políticos e econômicos. Desse modo, os acontecimentos que circundam a avaliação não ocorrem de forma isolada, mas a partir da relação existente entre a concepção de sociedade e a prática avaliativa, pois

Há uma intencionalidade nos instrumentos avaliativos frente à ordem social a que se conformam. Dito de forma mais consistente há uma ontologia que os formata e que informa essa intencionalidade. Nas avaliações realizadas se reconhece a sociedade desejada, ou seja, na avaliação se conforma uma determinada visão de mundo (ZANARDINI, 2008, p. 47).

Por isso, é premente contextualizar a trajetória da avaliação na educação infantil quanto à produção de documentos oficiais e ordenamentos legais, visto que sua elaboração não se desvincula das políticas vigentes. No entanto, ainda que esses documentos se relacionem à ordem social, também “[...] materializam resistências assumidas durante as últimas décadas por movimentos sociais, docentes, pesquisadores, associações e entidades engajadas com a Educação Infantil” (VIEIRA; CÔCO, 2016).

Sem desconsiderar a importância de todos os documentos produzidos nas últimas décadas relacionados à etapa inicial da educação básica, evidenciamos aqueles que mais diretamente se articulam com a avaliação institucional e com a qualidade. Assim, destacamos a publicação dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009c), que objetivou detalhar os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c) com o propósito de “[...] oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (BRASIL, 2009c, p. 15). Assim, poderia “[...] auxiliar as equipes, [...] famílias e pessoas da comunidade a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas [...]” (BRASIL, 2009c, p. 14). Em seguida, o documento *Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* propôs uma sistemática avaliativa “[...] que integra fluxos concomitantes e complementares de decisão, procura concretizar a noção de avaliação como um meio que contribui ao propósito mais amplo de melhorar a qualidade de cuidado e educação das crianças” (BRASIL, 2012, p. 21).

Como afirma Bakhtin (2011), nem a primeira nem a última palavra estão ditas, pois não existem limites para um contexto dialógico, e nossos enunciados estão ligados a outros enunciados, produzindo infinitos sentidos. Assentes nessas premissas, entendemos que a elaboração de documentos no campo da educação infantil, mais intensa entre as décadas de 2000 e 2010, vincula-se a enunciados precedentes e simultaneamente movimenta outros diálogos. Desse

ponto de vista, Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001) ressaltam duas abordagens de estudos nas pesquisas realizadas na década de 1990: a que busca estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade dos serviços de educação para a criança de zero a seis anos e toma como referência as experiências nacionais e internacionais; e a relacionada aos tipos distintos de relações estabelecidas no cotidiano dessas instituições, envolvendo os sujeitos (crianças, adultos e todos os demais nas diversas situações) com a família e com o espaço físico. Concordamos com a afirmação de que essas

[...] perspectivas indicam alguns esforços no sentido de atender às demandas voltadas para a qualidade da educação das crianças pequenas, de seus profissionais e da sua formação, suscitada especialmente pelo movimento que resultou na promulgação da nova LDB e das normalizações que ela passou a exigir. Desde então temos assistido a uma razoável participação de pesquisadores desta área no debate e na crítica de planos e iniciativas governamentais junto aos órgãos consultivos e deliberativos de âmbito nacional (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001, p. 32).

A participação de pesquisadores em debates e críticas a ações governamentais produzem ressonâncias no mundo acadêmico e em diferentes tempos históricos. Podemos considerar como uma dessas ressonâncias a *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil* (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006) realizada em 2006, em seis capitais brasileiras, envolvendo 147 instituições de educação infantil. As análises dos dados evidenciaram que creches e pré-escolas apresentavam, em média, qualidade insatisfatória. Os níveis mais comprometidos se referiam às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola).

Nessa dinâmica de pesquisas, debates, eventos e articulações políticas, em 2011, um fato marcou a trajetória da educação infantil, exigindo posicionamentos de entidades, como a Anped, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI). Com o objetivo de avaliar as crianças da educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Secretaria de Ações Estratégicas do Governo Federal decidiram realizar a aplicação de um questionário com base em um instrumento estadunidense, o *Age and Stages Questionnaires (ASQ-3)*,¹⁹ visando estabelecer os níveis de desenvolvimento das crianças em todo o País.

Essa iniciativa provocou reações de protesto das entidades engajadas com a defesa dos direitos das crianças pequenas, mobilizando educadores e militantes para manifestarem sua

¹⁹ O detalhamento desse instrumento pode ser consultado no “Manual de Uso do ASQ-3 – guia rápido para aplicação do ASQ-3”, divulgado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://200.141.78.79/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>. Acesso em: 30 jul. 2021.

discordância e argumentarem, com base na própria trajetória da educação infantil, que esse instrumento e outros procedimentos similares desconsideram as concepções presentes em documentos mandatórios (BRASIL, 1996, 2009a) e orientadores (BRASIL, 2009c), discutidos coletivamente (Anped, GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos). Ao formalizar a recusa da aquisição de direitos autorais do instrumento de avaliação americano pelo MEC, a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) apresentou as seguintes argumentações:

O ministério está criando GT para formulação da política de avaliação da e na Educação Infantil; a definição da política precede a escolha de metodologia e instrumentos; o ASQ-3 não apresenta coerência com a concepção de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e não se caracteriza como uma metodologia de avaliação da política de Educação Infantil (BRASIL, 2012, p. 10).

O documento *Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012), entre os diferentes níveis de prática avaliativa, destaca a importância da avaliação de políticas e de programas de educação infantil e reitera a responsabilidade tanto das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação quanto do MEC na formulação, implementação e avaliação da política municipal destinada a essa etapa. Nesse quadro de debates, a luta segue no intuito de “[...] demarcar uma sistemática que enfatiza a avaliação das condições da oferta de creches/pré-escolas numa perspectiva de avaliação democrática, que respeita e protege direitos das crianças em contextos de desigualdade e diversidade” (VIEIRA, L., 2014, p. 33). Tal posicionamento, compartilhado por muitos gestores, pesquisadores e ativistas, possibilita a defesa de que “[...] a avaliação na Educação Infantil deve estar centrada nas condições de oferta e, ainda, que o debate precisa avançar no sentido da explicitação de um marco referencial comum para essa avaliação [...]”, assim como enfrentar “[...] o debate acerca da noção de qualidade que será tomada como referência” (BRASIL, 2012, p. 6).

Contextualizar esse evento de mobilização dos atores sociais comprometidos com os direitos das crianças e com uma educação infantil de qualidade é necessário para compreendermos os entrelaçamentos e simultaneidades em que as disputas ocorrem e para reafirmarmos a importância de acompanhar ativamente proposições, definições e efetivações das ações políticas mais amplas. Esses movimentos consideraram as vozes dissonantes e contraditórias, a partir de uma posição de abertura para o mundo, inaugurando “[...] com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2017, p. 133). Por reconhecermos as

contribuições das pesquisas nesse quadro de disputas, dialogamos com pesquisas empíricas e estudos de caráter bibliográfico sobre a temática da avaliação na educação infantil.

Moro e Souza (2014) analisam a produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil no período de 1997 a 2012 e assinalam que “[...] fica evidente a maior proporção de estudos de contexto na temática da avaliação, o que reafirma a preocupação recente com a interface entre qualidade, educação infantil e avaliação” (MORO; SOUZA, 2014, p. 113). Barretto e Novaes (2016), ao realizarem uma retrospectiva das experiências de uso da avaliação institucional na educação básica no Brasil desde meados dos anos 1990, destacam iniciativas de algumas redes de ensino. Nesse registro, ressaltam as experiências da rede estadual do Ceará, realizada entre 1996 e 1999; da rede municipal de Igrejinha, no Rio Grande do Sul, em 2004; das escolas estaduais do Paraná, entre 2004 e 2006; e da rede municipal de Campinas, em 2005. Embora contemplem a educação básica, somente a experiência de Campinas se direciona à educação infantil.

Partindo da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), Côco (2012) aborda a atuação docente na educação infantil e focaliza o cenário do Espírito Santo, indicando que há, por parte dos docentes, “[...] uma abertura para submissão à avaliação da comunidade educativa (89.9% de aceitação), tendo variadas perspectivas de interlocutores” (CÔCO, 2012, p. 72). Ainda em contexto estadual, a partir do *Mapeamento da Educação Infantil no contexto do Espírito Santo* (Pesqmap), Côco e Vieira (2014) assinalam que, especificamente em relação à avaliação institucional, dentre os 78 municípios capixabas, 36 (44%) informaram que não desenvolviam essa modalidade avaliativa na educação infantil, enquanto 23 municípios (32%) disseram que a avaliação institucional já integrava as práticas avaliativas de instituições públicas dessa etapa.

Na esteira de iniciativas de avaliação da educação infantil, destacamos o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016), resultado de um processo iniciado em 2013 com a participação, por adesão, de instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com vistas a promover o debate sobre as condições necessárias para uma educação infantil de qualidade. Baseado no documento do MEC (BRASIL, 2009c), o instrumento reúne 39 critérios para examinar atividades como a gestão escolar, as experiências e interações que as crianças têm nas unidades, as condições de trabalho dos educadores e a participação da comunidade.

Em pesquisa realizada em 42 municípios paulistas, Pimenta (2017) constata a preponderância de processos avaliativos direcionados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com evidências de iniciativas de processos de autoavaliação institucional articulados a ações de avaliações externas.

Nessa conjuntura, a proposta da Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), concluída em maio de 2015 por um grupo de trabalho instituído pela Portaria n. 360/2013, reafirma a compreensão da área de que não se deve realizar a avaliação das crianças dessa etapa com base em instrumentos de testes padronizados de desempenho. Em conformidade com a concepção de que a avaliação da qualidade precisa se articular com os direitos das crianças, advogamos que “[...] a Anei chega para responder tanto a exigência estabelecida pela legislação educacional brasileira, como pela concepção de que a educação infantil como parte do sistema educacional deve compor um processo de avaliação nacional” (SOUZA, G., 2015). No processo de regulamentação, a Anei foi normatizada pela Portaria n. 369 (BRASIL, 2016b), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e, em seu Art. 8, define que

[...] a Avaliação Nacional da Educação Infantil, 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, p. 9).

Essa normatização se manteve vigente apenas por três meses, quando foi revogada pela Portaria n. 981 (BRASIL, 2016c), já no contexto de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016. Desse modo, a definição de instrumentos, metodologia e sistematização de um processo avaliativo coerentes com as especificidades da educação infantil foi sendo efetivada a partir de sua inclusão no Saeb em cumprimento ao previsto no Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.

Na dinâmica desses acontecimentos, destacamos a pesquisa sobre a avaliação de contexto desenvolvida de 2012 a 2015, por meio do Projeto de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o MEC, em parceria com as Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e *Università degli Studi di Pavia* (Unipv/Itália). Além de divulgação em eventos de pesquisas e em publicações, essa iniciativa gerou o documento *Contribuições para*

a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (BRASIL, 2015b). Nos estudos realizados, “[...] a perspectiva de avaliação de contexto adotada permite avançar na efetivação de uma participação ativa das profissionais, tendo em vista que todo o processo implica a ação de cada uma para uma dinâmica que é coletiva” (MORO; COUTINHO; BARBOSA, 2017, p. 7).

Diante dos movimentos de produção de pesquisas e documentos em torno da avaliação institucional na educação infantil, ressaltamos a importância do contexto político mais amplo e do lugar que a avaliação assume na agenda política. Reiterando a *palavra* como produto da interação do locutor e do ouvinte e território comum entre ambos, concordamos que ela se constitui expressão de *um* em relação ao *outro* e também em relação aos *grupos sociais* em que nos inserimos (BAKHTIN, 2009). Assim, as *palavras* compõem materialidades e desafiam-nos às interações, aos debates, às proposições. Enfim, convocam-nos a assumir nossa condição de singularidade e de *responsividade* para com as questões que nos circundam. Por isso, adiante, compartilhamos o contexto histórico-político-educacional de desenvolvimento desta pesquisa.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Na premissa de que não há uma primeira ou última palavra num contexto dialógico (BAKHTIN, 2011) e em aproximação ao contexto local, retomamos brevemente a trajetória da educação infantil no município de Vitória, construída a muitas mãos, sorrisos, lágrimas, vozes. Nela, cada pessoa marca sua presença, que “[...] transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (FREIRE, 2017, p. 20).

Nesse ato responsivo, dialogamos com estudos de Fraga (2018) que nos informa sobre a primeira creche criada em Vitória no bairro Ilha das Caieiras, em janeiro de 1973, com o nome de Unidade de Proteção ao Pré-Escolar (Uppe), para atender a 105 crianças da região, em decorrência de reivindicações do movimento comunitário local. Com o surgimento de outras unidades, esse atendimento às crianças menores de sete anos passou a ser realizado pela Coordenadoria de Creches-Casulo, vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde, criada pela Lei Municipal n. 2779/81.

O Projeto Casulo havia sido criado em 1977, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), dois anos depois de o Ministério de Educação e Cultura ter instituído a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Nesse projeto, o atendimento era prestado a crianças de 0 a 6 anos de idade por meio de convênios com prefeituras ou instituições privadas, em jornada de quatro ou oito horas, em instalações simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade. Com concepção preventiva e compensatória, esses locais tinham como objetivo proporcionar às mães de baixa renda tempo disponível para ingressarem no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar. A partir de 1983, essas unidades passaram a integrar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, após uma reestruturação no organograma, com a criação do Departamento de Pré-Escola, que recebe da Secretaria Municipal de Saúde as 21 Creches-Casulo existentes na época (Lei Municipal n. 3.029/83).

Nossa intenção, com o destaque desses dois relatos históricos, é acentuar a presença da comunidade na reivindicação pelo atendimento às crianças, além do início de uma política pública de atendimento educacional às crianças de Vitória com mais de uma década de antecedência da publicação da LDB (BRASIL, 1996). Desde então, muitas foram as alterações efetivadas em diferentes movimentos e com distintos sujeitos, construindo a história da educação infantil no município. Com disposição para tomar parte nessa história, situamo-nos no contexto atual e nos propomos a discutir o direito à educação infantil com dados da oferta de vagas e com documentos no *contexto de produção de textos* da política (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006, 2015, 2018). Nesse caso, optamos pela análise do Plano Municipal de Educação (PME), por sua relevância na efetivação das políticas públicas.

Procedemos com uma análise documental preliminar²⁰ do *PNE* em interlocução com os *PMEs*²¹ dos sete municípios que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV). Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de dois milhões de habitantes do Espírito Santo (ES), que representam 48% da população, se concentram na RMGV. Essa região reúne sete municípios, dentre os quais está Vitória, capital do estado, que ocupa o quarto lugar como município mais populoso. Embora formem um conjunto com pertencimento a uma região delimitada, no que tange ao contexto educacional, os sete municípios possuem características próprias e desafios específicos relativos a população,

²⁰ Como o PNE compõe o conjunto de documentos, outros dados são analisados na segunda parte desta pesquisa.

²¹ Parte deste estudo compõe um trabalho apresentado na 39ª Reunião Científica Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no ano de 2019, intitulado “A avaliação da educação infantil em Planos Municipais de Educação”. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_0. Acesso em: 23 maio 2020.

infraestrutura, arrecadação, IDH etc. No *PNE* (BRASIL, 2014) foi estabelecido, em seu Art. 8, o prazo de um ano para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem os respectivos planos decenais de educação ou adequassem os planos já aprovados às diretrizes, metas e estratégias previstas. No que concerne a essa exigência, os municípios da RMGV, como indica o Quadro 4, cumpriram o prazo estabelecido, com diferença de dias, semanas ou meses, sendo que município da Serra foi o que concluiu mais próximo do limite de prazo.

Quadro 4 – Planos municipais de educação da RMGV

Panorama dos Planos Municipais de Educação da RMGV					
Nº	Município	Nº da lei	Data de publicação	Total de metas	Total de estratégias
01	Cariacica	5.465	09/10/2015	20	195
02	Guarapari	3.934	01/09/2015	19	200
03	Fundão	1.019	24/06/2015	17	267
04	Viana	2.726	03/06/2015	20	202
05	Vila Velha	5.629	24/06/2015	20	284
06	Vitória	8.829	25/06/2015	20	178 ²²
07	Serra	4.432	04/11/2015	20	203

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos PME.

Considerando a legislação aprovada, nem todos os textos dos PME da RMGV informam como ocorreu o processo de elaboração de seus planos, sendo variadas as datas de publicação das leis referentes aos PME. Verificamos que no mês de junho foi aprovada a maior parte dos planos (4) e que o município de Viana foi o primeiro a oficializar a normatização do seu PME.

Dada a exigência legal prevista no *PNE* de monitorar e avaliar as metas e estratégias, o Inep elaborou em 2016, 2018 e 2020 os ciclos de monitoramento. Na última publicação, uma das conclusões é de que a Meta 1 de universalização da educação infantil não foi alcançada. Em relação ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos, até 2024, a previsão é que o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura. Para a faixa etária de 4 a 5 anos, apesar de a cobertura ter chegado a 94% em 2018, é necessário incluir ainda cerca de 330 mil crianças na pré-escola para se atingir a universalização.

²² Na legislação específica constam 180 estratégias, porém constatamos que duas estratégias estão repetidas.

Embora existam, tanto no âmbito municipal como em relação ao *PNE*, outras metas e estratégias que incidem diretamente sobre a educação infantil (COUTINHO; MORO, 2017), focalizamos a Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV) em função de nosso propósito de realizar a pesquisa nessa localidade. A capital é o único dentre os demais municípios da RMGV que prevê a universalização do atendimento às crianças de zero a três anos em articulação com a qualidade e vincula a universalização para crianças de quatro e cinco anos à formação docente em nível superior, propondo

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil em nível de pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, considerando a data corte de 31 de março, contando com professores formados na licenciatura e ampliando a oferta de educação infantil pública em creches, de forma a atender, com qualidade, 50% (cinquenta por cento) da demanda até o 5º ano de aprovação do PMEV e 100% (cem por cento) da demanda manifesta das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos no sistema-rede de ensino, garantindo os parâmetros de qualidade na educação infantil, até o final da vigência deste Plano Municipal (VITÓRIA, 2015, p. 3).

Portanto, a meta de universalização da educação infantil em Vitória articula o atendimento das crianças à formação de professores e professoras no ensino superior, bem como à qualidade e às sistemáticas de avaliação ao demarcar a garantia de “[...] parâmetros de qualidade na educação infantil, até o final da vigência deste Plano Municipal” (VITÓRIA, 2015, p. 3). Em 2010, no município de Vitória, 7.449 crianças de quatro e cinco anos frequentavam instituições de educação infantil, correspondendo a 97,2% da demanda (IBGE, 2012). Quanto às crianças de zero a três anos, o total era de 8.269, equivalente a 52,9% da população dessa faixa etária. No quadro mais atual, podemos observar o fluxo de atendimento (Tabela 3).

Tabela 3 – Atendimento à educação infantil - Rede Municipal de Vitória/ES – 2014 a 2020

Ano	Educação infantil				Total
	Creche	% de atendimento	Pré-escola	% de atendimento	
2014	9.931	91%	6.668	98,7%	16.599
2015	10.062	90,2%	6.818	97,9%	16.880
2016	10.500	92,3%	6.878	99,4%	17.378
2017	10.342	90,1%	6.717	99,3%	17.059
2018	10.453	91,6%	6.857	99,2%	17.310
2019	10.588	91,3%	7.006	99,1%	17.594
2020	9.723	95,6%	7.023	98,8%	16.746

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar da Educação Básica. PMV/Seme/Sub-GE/Geplan – Sistema de Gestão Escolar, 2021.

Considerando esses dados, o atendimento às crianças da educação infantil está muito próximo do alcance da Meta 1 do *PMEV*. Entretanto, em 2020, constatamos uma redução de matrículas

na faixa de creche, embora o percentual de atendimento tenha aumentado de 91,3% em 2019 para 95,6% em 2020. Esse dado alerta para a necessidade de estratégias e políticas articuladas junto às famílias no sentido da garantia do direito à educação dessas crianças. Ações de busca ativa precisam ser intensificadas no município para localizar crianças ainda não matriculadas e/ou mesmo aquelas que sequer estão cadastradas, a fim de monitorar as reais necessidades de vagas.

Situando o município no quadro de avaliações em larga escala, a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu) instituiu, em 2004, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), destinado aos alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Já em 2011, realizou os primeiros testes com as turmas de alfabetização, por meio do Paebes-Alfa. A participação nesse programa ocorre por adesão, tendo como participantes escolas de redes municipais e estaduais, bem como escolas privadas. O município de Vitória foi o último do estado a aderir ao Paebes, em 2014.

Ainda no contexto de políticas educacionais estaduais, em 18 de dezembro de 2017 por meio da Lei n. 10.787, foi sancionado o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), que instituiu o fundo estadual de apoio à ampliação e melhoria das condições de oferta da educação infantil no Espírito Santo. Essa lei prevê o repasse de recursos para os municípios realizarem ações de construção, reforma e ampliação de creches e escolas, além da aquisição de equipamento e materiais. Entretanto, Vitória, em 2017, não aderiu a esse pacto, o que veio a ocorrer em 2019.

Dentre as muitas críticas a esse programa, destacamos as publicações de manifestação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes²³) e da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape²⁴). Essas publicações denunciam a falta de discussão com as entidades educacionais e o sindicato, a elaboração de material apostilado para o trabalho com as crianças e a formação dos professores, o foco em habilidades socioemocionais e a parceria com organizações e fundações de capital privado. Cabe acentuar

²³ “Governo do Estado impõe novo projeto à Educação Pública Capixaba”. Disponível em: <http://sindiupes.org.br/blog/governo-do-estado-impoe-novo-projeto-a-educacao-publica-capixaba/>. Acesso em: 13 ago. 2018.

²⁴ “Moção Fopeies-Fopales – Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação” elaborada na Conape durante os dias 23 e 24 de março de 2018, no Eixo 1, com o tema “Educação Infantil e Ensino Fundamental”, apresentando o cenário nacional e estadual dos retrocessos referentes a essas duas etapas da educação básica. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/04/MO%C3%87%C3%83O-FOPEIES-FOPALES-CAMPANHA.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

que tais críticas circularam em discussões entre professores, pesquisadores, entidades educacionais e movimentos sociais.

No âmbito da avaliação, o município possui legislação específica: a Lei n. 8.051, de 22 de dezembro de 2010, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (Saemv). Como um processo que integra o *Saemv*, sem se reduzir a ele, as 102 unidades que compõem a rede municipal — 53 Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) — desenvolvem anualmente a avaliação institucional com base em instrumento próprio. Em vista disso, a avaliação institucional compõe o conjunto de políticas públicas educacionais do município de Vitória, pois é realizada na educação infantil pública desde 2012, quando foi elaborado o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012) com base nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c). Em um processo de construção coletiva, esse documento inclui um instrumento avaliativo organizado em Dimensões e Indicativos, bem como uma metodologia de realização e de análise dos dados pautada em movimentos participativos.

Como parte da regulamentação, a avaliação institucional foi normatizada pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev), com a publicação das Resoluções 007/2008 e 003/2015, e pela Secretaria de Educação, com a publicação da Portaria Seme n. 074/2016, cujo Art. 5 prevê:

§1º A avaliação institucional deverá ser realizada por meio de procedimentos internos, definidos pela própria Unidade de Ensino, via Conselho de Escola, envolvendo os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e, pela Secretaria de Educação, conforme dispositivos legais presentes no Sistema de Avaliação da Educação Pública de Vitória-SAEMV [...].

§2º A avaliação descrita no caput do artigo terá data fixada no segundo semestre do Calendário Escolar, abrangendo de forma indissociável a avaliação dos processos de ensino e dos processos de gestão escolar, a fim de subsidiar a organização do Plano de Ação da Unidade de Ensino, no ano subsequente, bem como a reorganização dos espaços/tempos de ensino e aprendizagem, visando a melhoria da qualidade social da educação pública.

Prevista no calendário escolar, a avaliação institucional acontece em um dia não letivo em que os adultos (professoras, assistentes de educação infantil, pedagogas, familiares, diretora, funcionárias da limpeza, porteiras, merendeiras) se reúnem no CMEI para debater, analisar e avaliar a qualidade da educação infantil ofertada às crianças. Com esse propósito, as professoras e trabalhadoras dos 49 CMEIs da rede municipal tomam por base um instrumento avaliativo comum que compõe o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012) e reúne 5 dimensões e 46 indicativos. A metodologia prevê dois

momentos distintos. No primeiro, em pequenos grupos – um grupo para cada uma das cinco dimensões – organizados com profissionais de diferentes segmentos e cargos/funções. No segundo, que marca o encontro de todas as pessoas participantes na plenária para a apresentação, há discussão e validação das análises desenvolvidas nos pequenos grupos, com vistas a produzir dados sobre a qualidade da educação para elaboração do Plano de Ação Anual do CMEI.

Esses dados, por sua vez, não se constituem apenas como um levantamento de opiniões ou de informações, mas se articulam à história das crianças e de suas famílias, das instituições, da formação docente, das políticas públicas, de determinantes econômicos e sociais, entre outros elementos com os quais dialogamos ao longo da pesquisa. Para abarcar essa complexidade são necessárias apropriações conceituais e definição de métodos de estudos e, por isso, apresentamos, no capítulo seguinte, nossos percursos teórico-metodológicos com o propósito de acompanhar o movimento avaliativo de uma instituição de educação infantil pública de Vitória (ES).

4 TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nos capítulos anteriores, apresentamos o delineamento desta pesquisa, dialogamos com produções da pós-graduação brasileira e de periódicos nacionais e internacionais acerca da temática e indicamos o contexto em que este estudo se insere. Tais discussões nos convocam a assumir um posicionamento ativo na teia dialógica de conhecimentos, sobretudo pela interlocução com outras pesquisas tomadas na revisão de literatura, com vistas a situar nossa particularidade no campo.

Ao nos posicionarmos, reconhecemos o desenvolvimento de pesquisas em sua dimensão provocativa e sistematizadora. A primeira nos convoca à defesa e à sustentação das intenções que, explicitadas em meio a contradições e incertezas, desafia-nos, por vezes, a rever nossos propósitos. A segunda possibilita visibilizar a materialidade dos objetivos da pesquisa e explicitar opções procedimentais e analíticas, permitindo-nos avançar na compreensão da temática de estudo.

Em direção à problemática que indaga sobre *a constituição de vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil*, conforme apresentado no primeiro capítulo, situamos esta pesquisa em uma abordagem qualitativa, entendendo sua contribuição para o campo social e, em especial, à pesquisa educacional. Articulamos o delineamento metodológico à pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, com procedimentos de observação participante, aplicação de questionário, análise documental e produção de narrativas (a partir de temas/eixos de narração). As participantes desses processos foram professoras, assistentes de educação infantil, pedagogas, assistentes administrativos, diretora, funcionárias da limpeza, porteira e merendeiras de um CMEI.

A partir de uma perspectiva sócio-histórica, assumimos a teoria da linguagem de Bakhtin como fundamento epistemológico desta pesquisa. Nessa ancoragem, buscamos sustentação nas concepções de *dialogia, participação, excedente de visão, heteroglossia e forças centrípetas e centrífugas* (BAKHTIN, 2009, 2010, 2011, 2014), em articulação com as ideias de *dialogia, participação, formação docente e educação libertadora* (FREIRE, 1987, 1991, 1992, 2001, 2017). Em diálogo com pesquisadores contemporâneos, consideramos os conceitos defendidos por Bondioli (2013a, 2013b) e Savio (2013) sobre *avaliação de contexto, participação e qualidade*. Para a compreensão da temática no contexto das políticas públicas, recorreremos à

abordagem do ciclo de políticas (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011).

Retomando essas bases, compartilhamos a trajetória metodológica da pesquisa organizada em quatro seções. Na primeira seção, discutimos as questões éticas sob três pontos de vista: em seu sentido epistemológico, no âmbito da legislação brasileira atual e em relação a debates no meio acadêmico. Na sequência, apresentamos o lócus de pesquisa e a inserção no campo, com a caracterização do CMEI e o perfil das participantes, e ressaltamos premissas da pesquisa narrativa. Na terceira seção, detalhamos os procedimentos de produção de dados com o embasamento teórico-metodológico, a apresentação de quadro organizativo e de narrativas sobre os caminhos trilhados na interlocução com as participantes e com os documentos selecionados. Na quarta seção, reafirmamos nossos posicionamentos epistemológicos com a dimensão analítica dos dados produzidos.

4.1 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Reafirmando a constituição dos sujeitos implicados no contexto histórico e social, são diversos os movimentos interativos que circundam a formação do pesquisador e vários são os meios de inserção no campo de pesquisa. Desse modo, o ato de pesquisar se configura como um processo perpassado por dimensões políticas, culturais e sociais. O sujeito pesquisador se encontra em sua condição sociocultural como alguém que é constituído por princípios, valores, percepções, compreensões e expectativas. Ressaltando sua relevância na feitura de pesquisas, concebemos a ética como exigência ao situar meu objeto de estudo e “[...] entender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, entendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 28).

Em interlocução com Bakhtin, Freire (2017) situa a ética enquanto marca da natureza humana imprescindível para nossa convivência com os outros e relacionada à nossa condição de seres inconclusos, assim como à nossa vocação como humanos para o *Ser Mais*. Essa vocação ontológica demarca minha condição de sujeito ativo com forças para recusar o assujeitamento e me perceber como “[...] gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” (FREIRE, 2017, p. 52). Essa consciência de poder ir além do inacabamento que nos move a buscar e produzir outros conhecimentos e reconhecer que não “[...] podemos nos assumir como sujeitos da procura, da

decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2017, p. 19).

Acompanhando discussões contemporâneas sobre o tema, no âmbito da legislação brasileira, as questões éticas acerca de pesquisas envolvendo seres humanos são regulamentadas pela Resolução²⁵ n. 510, de 07 de abril de 2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Dentre as características dessa Resolução, realçamos a demarcação de concepções balizadoras da ética em pesquisas. Em uma breve análise comparativa com Resoluções anteriores²⁶, constatamos que, na Resolução atual, expressões como “liberdade”, “autonomia”, “democracia” e “direitos humanos” integram o texto do documento, apesar de não integrarem os registros precedentes. Cabe ressaltar, também, a inclusão da definição de preconceito como “[...] valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com conseqüente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), além do estabelecimento de 10 princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

No quadro de debates relacionados à temática no campo acadêmico, a Anped²⁷ (2016b) produziu um documento inicial com a participação de seus associados e demais integrantes da comunidade. Essa produção tem como objetivo colocar em discussão questões sobre a ética na pesquisa e fomentar um posicionamento da área de pesquisadores em educação no conjunto das demais áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Integrando esse debate, Mainardes (2017) faz um alerta para não reduzirmos as questões éticas à normatização, e sim considerarmos sua dimensão formativa, que envolve estudar e debater acerca de princípios e procedimentos relacionados à ética em pesquisas na graduação e na pós-graduação. Assim, reafirmamos, como pesquisadoras no campo das Ciências Humanas, o compromisso ético com os sujeitos *ativos* e *falantes* com os quais interagimos no desenvolvimento do estudo. Defendemos que pesquisas, de forma geral, e em especial as que se desenvolvem no âmbito educacional, precisam fundamentar-se em uma reflexividade ética. Essa premissa implica na explicitação, pelo pesquisador, de pressupostos e valores que

²⁵ Nesta Resolução, o foco dirige-se às normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

²⁶ Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 196/96, de 10 de outubro de 1996.

²⁷ Seminário “Ética e Pesquisa em Educação: entre a norma e o compromisso”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/etica-na-pesquisa>. Acesso em: 18 fev. 2017.

fundamentam sua (inter)ação, porque a realização de pesquisas incide sobre as vivências dos sujeitos, produzindo alterações em seu cotidiano, em suas concepções, em suas vidas.

No que diz respeito ao meu compromisso ético com as participantes, para além das exigências de normas e documentos, pautamo-nos em Bakhtin e Freire para determinar formas de respeitar suas escolhas de participar ou não, responder ou não, permitir ou não que eu participasse de algum encontro, planejamento ou diálogo. No exercício da empatia, muitas vezes foi possível captar reações de aceites, recusas, incômodos ou disponibilidade, pela comunicação *extraverbal* (olhares, expressões faciais, posturas do corpo etc.). Em outros momentos, o consentimento ou a ausência foram enunciados de forma explícita, até mesmo com explicações, justificativas e argumentações sobre as atitudes e decisões.

Nesse exercício ético diário, as mudanças de nomes fictícios, a leitura e as alterações em transcrições das narrativas orais, as argumentações por não produzirmos dados diretamente com as crianças foram situações que vivenciei no percurso da pesquisa. Dentre as 45 participantes, 12 não escolheram nome fictício e me autorizaram a escolher por elas, ao que optei por nomes de mulheres que representam lutas históricas e marcaram minha trajetória. Na continuidade das abordagens, tratamos na próxima seção sobre os encontros com as participantes e com a pesquisa narrativa.

4.2 ENCONTROS COM AS PARTICIPANTES E COM A PESQUISA NARRATIVA

Reafirmamos o diálogo como interação das enunciações dos sujeitos e como um conceito que contribui para a compreensão da interação discursiva com o outro (BAKHTIN, 2009). Como sujeitos em seu contexto concreto, somos participantes ativos da pesquisa e, por isso, alteramos e somos alterados em meio às tensões vivenciadas com os diálogos. Diante desse entendimento, apostamos em uma relação com os sujeitos “[...] *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (FREIRE, 2017, p. 83, grifo do autor). Sendo assim, nossas palavras, associadas às palavras do outro, participam da cadeia discursiva que não tem fim (BAKHTIN, 2011). Como elos, interligam ideias, pensamentos, opiniões. Nesse encadeamento, abordamos, a seguir, a definição do lócus de pesquisa, a inserção no campo e a caracterização do CMEI e do perfil das participantes.

4.2.1 Definição do lócus de pesquisa e inserção no campo

Em articulação com outras decisões importantes relacionadas à pesquisa, a definição do lócus pressupõe o encontro entre os encaminhamentos que realizamos e a disposição dos sujeitos para participar. Assim, em consonância com o delineamento da pesquisa, compartilhado no primeiro capítulo, optamos por elencar critérios que nos ajudaram a definir esse lócus:

- a) atendimento às crianças de zero a cinco anos, considerando a especificidade da dinâmica do trabalho educacional com bebês (crianças de zero a três anos);
- b) elaboração do Projeto Político Pedagógico, considerando que é um dos documentos que compõem o conjunto de fontes para a análise documental;
- c) elaboração e desenvolvimento de projeto de formação continuada no conjunto de propostas do Plano de Ação 2018;
- d) participação das famílias no processo avaliativo de 2017 e proposta de participação também em 2018;
- e) participação no Fórum Municipal de Avaliação de 2016 e 2017²⁸;
- f) vivências relacionadas à escuta das crianças no processo de avaliação institucional ou disposição e intenção de realizá-la em 2018.

Na busca por uma instituição que acolhesse a pesquisa, após a qualificação do projeto, iniciei diálogos com gestoras e pedagogas de instituições de educação infantil que integraram o GT²⁹ de avaliação institucional da Coae/Geplan na Seme e com gestoras e equipes dos CMEIs onde desenvolvemos encontros de formação como parte das ações da Seme/Geplan/Coae. Em duas possibilidades, os CMEIs interessados não se inseriam no critério relacionado ao atendimento às crianças de Grupo 1. Assim, por consideramos que o atendimento aos bebês tem relevância para a pesquisa, eles foram descartados.

Diante da disposição de uma diretora em conversar com a equipe da instituição onde atuava, ficamos mais animadas. Ainda que o CMEI em questão não houvesse participado do Fórum Municipal em 2017 e que a participação familiar tivesse sido bem restrita na avaliação institucional no mesmo ano, prosseguimos com os diálogos, pois esses dois critérios

²⁸ O Fórum Municipal de Avaliação é uma ação conjunta entre o Comev e a Seme com o objetivo de reunir as avaliações das instituições de educação básica públicas e privadas do município para, assim, avaliar o Sistema Municipal de Educação.

²⁹ Como já apresentado no capítulo 1, esse grupo manteve agenda semanal de encontros no período de junho a agosto de 2018, com o objetivo de planejar a avaliação institucional da educação infantil da rede municipal de Vitória.

impactavam menos a pesquisa. Com a notícia do aceite, participei de um encontro na instituição em 23 de outubro de 2018, quando dialogamos sobre intenções, procedimentos e prazos da pesquisa. Em simultaneidade a essas interações, cuidamos das providências de solicitação (Apêndice E) e da autorização (Anexo A) junto à Seme, conforme previsto em Norma de Procedimento (Anexo B) desse órgão; da Carta de Anuência assinada pela diretora do CMEI (Anexo C); além dos encaminhamentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, cumprindo as respectivas exigências éticas e legais.

No período de análise pelo CEP, priorizei os procedimentos de análise documental e alteramos o cronograma. Mantive minha presença no CMEI conforme datas e horários previamente combinados com a equipe, em especial com a equipe gestora (pedagogas e diretora) para lembrar o compromisso mútuo com a pesquisa. Com a publicação da autorização na Plataforma Brasil³⁰, prossegui com as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F) e com os demais procedimentos metodológicos junto às participantes do CMEI. As características da instituição e do perfil dos sujeitos apresentamos a seguir.

4.2.2 Caracterização do CMEI e perfil das participantes

Devido ao compromisso ético com a confidencialidade dos dados, compartilhamos, de forma sucinta, informações relacionadas à história, espaço físico, infraestrutura, recursos materiais e organização administrativa e pedagógica do CMEI. Para a apresentação desses dados, recorreremos aos registros do diário de campo, com a observação participante; à análise documental, em especial do Projeto Político Pedagógico (PPP); a dados disponíveis no SGE; às narrativas de participantes da pesquisa.

A proposta de trabalho do coletivo do CMEI está “[...] pautada nos princípios éticos, estéticos e políticos, [...] direcionando [o] fazer pedagógico a partir dos eixos das interações e das brincadeiras, proporcionando experiências que perpassem pelas diversas linguagens” (PPP, 2014-2017, p. 5). Portanto, o CMEI, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), pauta as interações e as brincadeiras como eixos da prática pedagógica, assumindo um delineamento fundante do trabalho com as crianças, que também orienta outras ações da instituição.

³⁰ Esta pesquisa está devidamente aprovada, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), n. 17832919.7.0000.5542, com Parecer n. 3.584.655.

Na dimensão histórica, o CMEI iniciou suas atividades em 1992, funcionando em um espaço alternativo e provisório, que atendia a sete turmas em cada turno. Essa provisoriedade nas instalações dificultava algumas práticas pedagógicas com as crianças, sobretudo pela falta de espaços como laboratório de informática, sala de planejamento e de reuniões, além da sensação térmica de muito calor. Entretanto uma das participantes da pesquisa, ao narrar suas memórias com esse espaço provisório, enuncia outras perspectivas:

Eu tô aqui recordando, lembrando... Quando eu conheci o CMEI [fala o nome do CMEI] ele se situava numa rua aqui perto [...], numa casa pequena. Nós tínhamos umas quatro turminhas apenas. Duas delas eu me lembro de que funcionavam nos quartos da casa, e tinha oito crianças em cada turma. E embaixo tinha mais duas salas onde ficava o grupo dos menores. Nós não tínhamos o grupo dois nessa época, tinha apenas o chamado de berçário e maternal. Enfim, lá era um paraíso... Pouca gente... Pouca criança... Depois nós fomos para o espaço onde hoje é o CMEI, que havia apenas um barracão. Inclusive foi ampliado para que tivesse mais salas onde funcionavam as turmas. Começou a crescer um pouco mais e a gente atendia um maior número de crianças... Mas era bem reduzido, uma turminha de cada grupo, também funcionava. A gente tinha um trabalho mais próximo, as pessoas. Era tudo mais aconchegante então a gente conhecia... Era possível a gente conhecer as famílias, os pais das crianças e até nomear muitos deles. E lá ficamos algum tempo. [...] (Narrativa, Erô – 11/09/19).

No ano de 2019, já funcionando em um prédio recém-construído, o CMEI atendeu 548 crianças de 11 meses a 6 anos, que integraram 12 turmas de tempo parcial, com funcionamento em dois turnos: matutino (das 7h às 11h30) e vespertino (das 13h às 17h30). A estrutura atual da instituição é bem ampla e conta com 12 salas para turmas de Grupo 1 a Grupo 6.

Para além de dependências comuns às instituições de educação infantil da rede municipal, o CMEI dispõe de alguns ambientes diferenciados, como sala de planejamento, brinquedoteca, laboratório de informática, sala de dança, pátio coberto e descoberto, espaço com areia, sala de leitura, sala de artes, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE). O CMEI conta também com recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna, como elevador, corrimãos, rampa, sinalizador tátil e sinalizador visual.

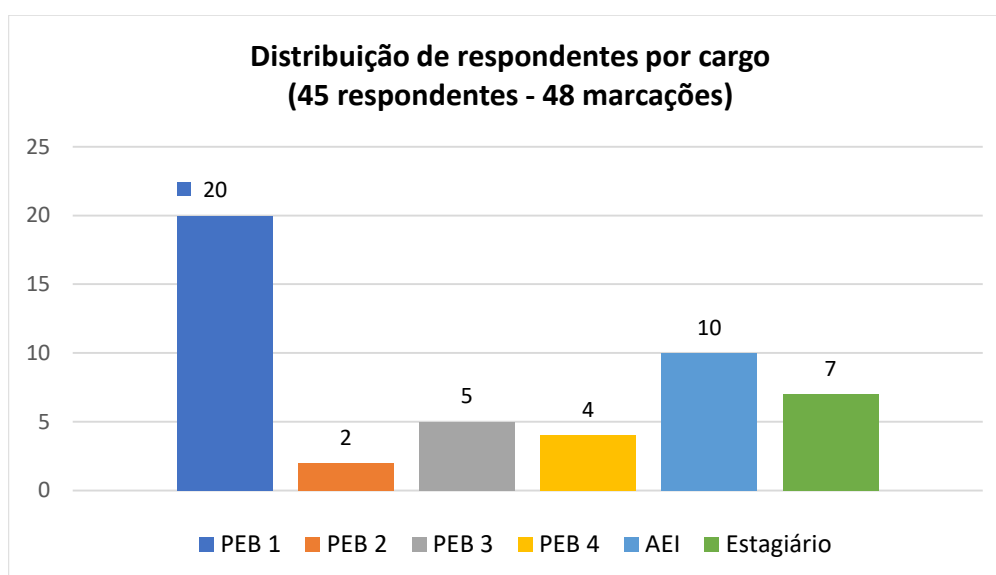
Conforme registros do SGE, a equipe do CMEI é composta por 18 assistentes de educação infantil, 4 pedagogas, 30 professoras, 4 professoras dinamizadoras (2 com formação em Artes Visuais e 2 em Educação Física), 2 professoras de educação especial, 1 diretora e 3 assistentes administrativos que atuam na secretaria, totalizando 62 integrantes. O grupo de trabalhadoras pertencentes ao quadro das empresas terceirizadas é formado por 12 pessoas, das quais 5 são auxiliares de serviços operacionais, 3 são merendeiras e 4 são vigilantes (estes trabalham em

sistema de revezamento, com carga horária de 12 horas). Ainda participam da dinâmica de trabalho do CMEI estudantes de graduação, sendo **7** estagiárias na modalidade de estágio remunerado e 3 bolsistas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ligados ao trabalho da professora dinamizadora de Educação Física. Nesse quadro, totalizamos 84 pessoas que atuam no cotidiano do CMEI.

Com essa breve apresentação da instituição, passamos à interlocução com as trabalhadoras atuantes no CMEI. No compartilhamento do perfil das participantes³¹, buscamos conhecer sobre suas experiências profissionais, processos de formação inicial e continuada, trajetórias de escolaridade e de vida pessoal. Ainda que estejamos juntas em vários dias da semana, dialogando sobre trajetórias de vida, esse procedimento cumpre o papel de reunir informações sistematizadas sobre as participantes. Dialogamos com informações do SGE, dos questionários e da observação participante (Apêndice G), organizamos síntese dos dados em gráficos e compartilhamos aqui algumas dessas informações.

Ao nos atentarmos para as 45 respondentes, em relação ao seu perfil, na dimensão pessoal, os dados indicam a predominância do sexo feminino, havendo apenas um participante do sexo masculino e, por isso, nos referimos às participantes no feminino. Na abrangência das variadas atuações profissionais no CMEI, apresentamos sua composição (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Cargo/função das respondentes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

³¹ No compromisso com a preservação das identidades dos sujeitos, os dados do perfil estão agrupados inicialmente de acordo com as funções em que atuam no CMEI e, na sequência, são organizados de forma geral, conforme as características levantadas.

A sigla AEI refere-se à “Assistente de Educação Infantil” e PEB refere-se a “Professor da Educação Básica”. Já as numerações indicam a especificidade³² de cada cargo, ou seja, o cargo de PEB 1 é específico para atuação na educação infantil, o de PEB 2 pode atuar também no ensino fundamental, o de PEB 3 refere-se à atuação como dinamizador (áreas de formação inicial em Artes Visuais, Educação Física e Música) e o cargo de PEB 4 diz respeito à atuação como pedagoga. Cabe assinalar que o total de marcações (48) supera o quantitativo de respondentes (45) em razão de três professoras atuarem em dois turnos do CMEI como PEB 1 e PEB 4. Assim, as interlocutoras são professoras (27), com predominância das que atuam na docência com uma turma específica, aqui incluindo as que atuam simultaneamente como pedagogas (4), assistentes de educação infantil (10) e estagiárias (7).

Quanto à faixa etária das respondentes, a maioria se concentra entre 36 e 45 anos (17) e entre 46 e 55 anos (15). Isso justifica, provavelmente, porque acumulam tempo de serviço, estando nas fases mais finais da carreira. No que diz respeito à informação sobre raça e cor, a maior parte se autodeclara branca (21) e parda (18). Em termos de estado civil, 8 são solteiras, 8 divorciadas/separadas e 27 são casadas. A composição familiar de 36 respondentes inclui filhos e 10 informaram conviver na mesma casa com outras pessoas, sendo 4 com os pais, 2 com irmãos e 4 com outras pessoas.

Entendendo o vínculo com fóruns e/ou movimentos sociais como atividade formativa, buscamos conhecer esse aspecto e constatamos que 4 afirmaram se vincular a partido político e 4 a movimentos sociais; outras 4 participantes preferiram não fazer declarações sobre partido político. A filiação a sindicatos reúne maior quantitativo de associações, com 18 adesões, ainda que a declaração de participação ativa com envolvimento nas decisões da entidade seja de somente 7 pessoas. Ao focalizarmos essas 18 filiadas ao sindicato, constatamos que 4 são assistentes de educação infantil e 14 são professoras, ou seja, vinculam-se a duas entidades sindicais³³.

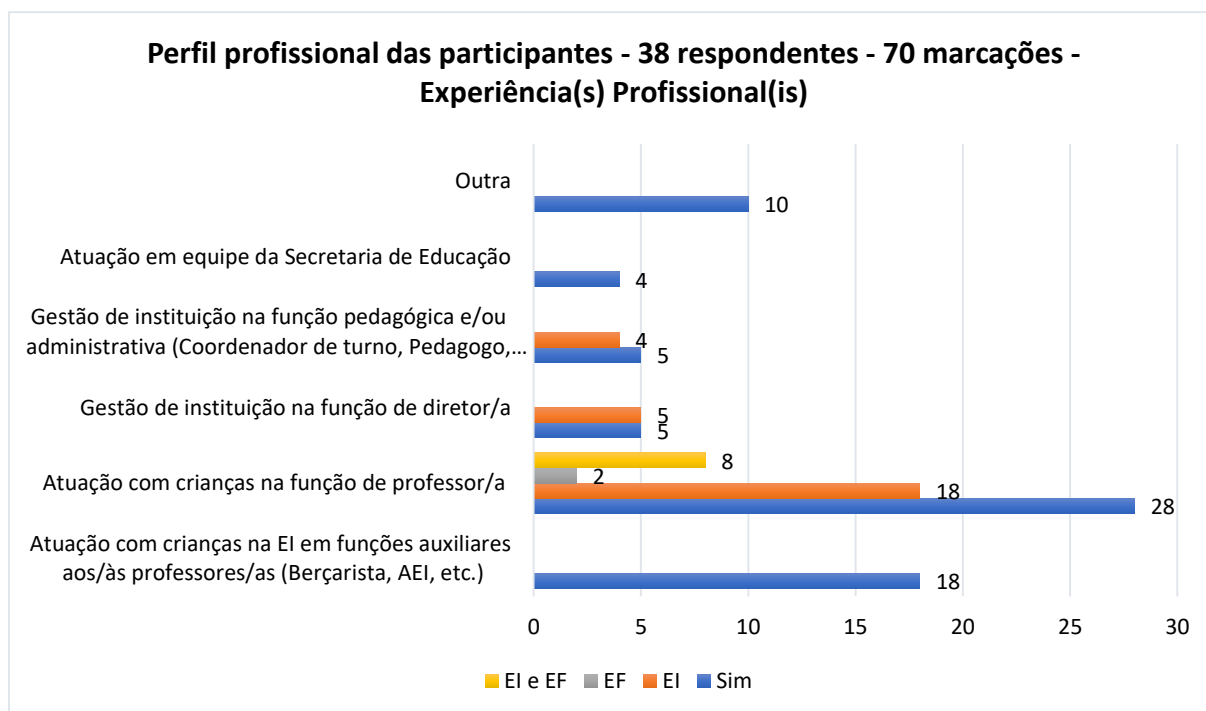
Na compreensão de que nossa trajetória de formação pessoal e profissional se constitui ao longo das vivências em variadas instituições e funções, indagamos as participantes sobre suas

³² A descrição desses cargos e atribuições a que se refere o Art. 9 da Lei n. 6.754, de 16 de novembro de 2006, está disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-vitoria-es>. Acesso em: 22 jun. 2020.

³³ O sindicato que representa a categoria do magistério é o Sindiupes e o que representa a categoria das assistentes de educação infantil é o Sindismuv.

atuações no decorrer da carreira. O gráfico a seguir demonstra o conjunto das 38 respostas, uma vez que as 7 estagiárias não responderam a essas questões.

Gráfico 3 – Experiências profissionais das participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Evidenciamos que 18 participantes construíram sua trajetória profissional exclusivamente no campo da educação infantil, ao passo que a experiência no ensino fundamental integra o percurso de 10 professoras. A atuação com as crianças enquanto professoras reúne a maior parte das respostas (28), com um número significativo de experiências em funções auxiliares aos/às professores/as (18), indicando que essas respondentes também vivenciaram a atuação como assistentes de educação infantil ou berçaristas³⁴.

Na composição de outros dados de perfil profissional, no momento da pesquisa, todas as 38 respondentes informaram atuar somente na educação pública e a maioria (24) com apenas um vínculo. Cabe assinalar que, desse quantitativo, 10 respondentes atuam como assistentes de educação infantil, cuja carga horária de 30 horas semanais não permite conciliar mais de um vínculo de trabalho na educação pública. Em relação às assistentes de educação infantil, conforme dados da observação participante, 4 delas atuam em outro turno no próprio CMEI, com sistema de remuneração por hora extra. Então, se considerarmos especificamente o

³⁴ Esse cargo era ocupado por trabalhadoras sem formação em Pedagogia que atuavam no atendimento às crianças no CMEI, e foi extinto no quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, permanecendo como cargo em vacância.

segmento do magistério, 14 professoras têm somente um vínculo de trabalho no serviço público, o que equivale à metade desse grupo, cujo total é 28.

Ao analisarmos dados de escolaridade na educação básica das 45 respondentes, para a maioria (32), esse percurso teve início na educação infantil, ainda que essa informação não seja detalhada em termos da idade de acesso à primeira etapa da educação básica. Com quantitativos bem semelhantes, as participantes cursaram a educação infantil tanto na rede pública (17) como na rede privada (15). Já o ensino fundamental foi cursado na rede pública pela maioria (32). Mantendo a tendência que observamos anteriormente, grande parte das participantes cursou o ensino médio na rede pública de ensino (30), sendo 20 professoras com formação na modalidade normal, das quais 12 não têm adicional pré-escolar e 8 cursaram o 4º ano no ensino médio.

Dentre as 20 que cursaram a modalidade normal, 11 tiveram a experiência com a educação infantil durante as atividades de estágio e 9 não vivenciaram esse contato com a etapa inicial da educação básica em sua formação. Os dados relativos à escolaridade no ensino superior indicam que somente uma participante que atua como AEI ainda não cursou esse nível de ensino, evidenciando que a maioria dessas profissionais já cursaram o ensino superior. O quantitativo de participantes que cursou a graduação em instituição de ensino privada (25) é maior do que o total que cursou em universidade pública (19) e a maioria das graduações foi desenvolvida na modalidade presencial (36), havendo nove que já cursaram uma segunda graduação.

O cruzamento desses dados com as idades e o tempo de atuação na educação da maioria delas nos permite inferir que a conclusão da graduação de muitas participantes ocorreu em um período no qual ainda não havia grande expansão dos cursos em nível superior à distância. Quanto à tipologia, para 23 participantes o curso de Pedagogia representa a primeira graduação; para 17 delas, a formação inicial em nível superior foi em “outros cursos”; além de 5 que não responderam a esse item.

Em síntese, nossas interlocutoras são, na maioria, mulheres, casadas, com idades entre 36 e 55 anos, com trajetória profissional na educação infantil pública. A escolaridade da educação básica foi realizada, na maior parte, em escolas públicas e a de ensino superior com um quantitativo próximo na universidade pública (19) e no ensino superior na rede privada (25), com predominância da formação na modalidade presencial. A partir dessa caracterização, seguimos abordando concepções sobre pesquisa narrativa e formação.

4.2.3 Pesquisa narrativa, formação e dialogia: vozes em conexão

Ao optarmos metodologicamente pela pesquisa narrativa, consideramos que “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 135). Articuladas ao desenvolvimento de uma investigação-formação, muito além de escolhermos um procedimento ou definirmos uma classificação, assumimos, pelo menos, dois posicionamentos. O primeiro relacionado à afirmação da vida como evento *dialogico*, sustentando a premissa de que a formação, de maneira permanente e simultânea, integra os movimentos deste estudo. O outro, voltado ao reconhecimento da *heteroglossia*, no compromisso com a escuta das distintas vozes que se dispõem a narrar suas vivências.

Buscamos a escuta das narrativas das participantes em diferentes movimentos discursivos, optando por múltiplos procedimentos de produção de dados, pois meu *excedente de visão* sobre o outro difere sempre do que esse outro pode perceber de si mesmo e, de modo semelhante, somente o ponto de vista do outro complementa em cada um de nós o que não conseguimos captar (BAKHTIN, 2011). Logo, o “professor-pesquisador-narrador” que se coloca junto aos sujeitos participantes da pesquisa e se considera implicado com os dados produzidos “[...] tem uma responsabilidade sem alibi por seus atos, pois estes se constituem com a expressão dos outros nessa relação científica, profissional e pessoal de produção de conhecimento” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 113).

Do ponto de vista de Bakhtin (2014), mesmo a narrativa autobiográfica exige um *autor-criador* com *excedente de visão* e conhecimento, além de demandar duas consciências não coincidentes (FARACO, 2011). Na concepção bakhtiniana, como os sujeitos participam ativamente e se envolvem intensamente na vida vivida ou na atuação científica, essas atividades não permitem acabamento, pois somente o fazer estético possibilita analisar esses eventos de fora. Reafirmando com pressupostos bakhtinianos e freireanos a concepção de sujeito ativo e situado social e historicamente, focalizamos as narrativas, levando em conta as vivências formativas das participantes da pesquisa e também as minhas, a partir da compreensão de que “[...] somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva” (BAKHTIN, 2010, p. 102).

No convívio com as trabalhadoras do CMEI, vimos entrelaçando distintos movimentos dialógicos em que a escuta, a observação, o silenciamento, a fala, o apoio e a indagação sustentam as interlocuções. Uma vez que a pesquisa vem acolhendo narrativas de diversos sujeitos, nosso entendimento é de que a participação se efetiva com o aceite ao convite para narrar, sendo esse convite uma demonstração de que estamos sempre dispostas aos encontros dialógicos nos quais as participantes podem chegar, permanecer, sair, interromper, retornar. Nessa dinâmica, integrar uma etapa da pesquisa não necessariamente significa obrigatoriedade com as demais. Esse respeito à liberdade de escolha de cada participante expressa, para além do que prevê a legislação específica com o TCLE, nosso compromisso ético com cada uma delas.

Em sintonia epistemológica com pressupostos³⁵ bakhtinianos e freireanos, compreendemos a produção de narrativas não apenas como importante suporte metodológico para a produção dos dados, mas também como movimento de escuta e interlocução com as participantes da pesquisa, porque todas são narradoras, narram as vidas como evento em meio às suas compreensões, opiniões, críticas. Suas narrativas compõem os dados da pesquisa e adentram a teia dialógica com vozes das demais participantes da pesquisa, das integrantes do Grufae, das participações em eventos acadêmicos, entre outras.

Assim, o trabalho com a pesquisa narrativa constitui uma alternativa metodológica em que a *dialogia*, como elo articulador, conecta não somente os procedimentos que definimos para a produção dos dados, mas também as concepções e os pressupostos epistemológicos que assumimos, bem como a produção textual do relatório de pesquisa. Inspiradas em Freire, que narrando suas vivências demarcava seus posicionamentos políticos e epistemológicos (GERALDI, 2006), entendemos que as narrativas são produzidas em muitas vivências no CMEI. Todas nós, adultas e crianças, estamos em vários momentos narrando nossas histórias, memórias e trajetórias no movimento das interações com crianças, trabalhadoras, famílias. Esse movimento coloca em evidência o valor da palavra, visto que essa

[...] palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2009, p. 42).

³⁵ Durante a elaboração do projeto de estudo, dialogamos com concepções de pesquisa-formação (JOSSO, 2007) e de pesquisa narrativa (SOUZA, E., 2006) de diferentes autores. Com o avanço da dimensão analítica da pesquisa, optamos pelo adensamento de contributos epistemológicos e teórico-metodológicos de Bakhtin e de Freire, de modo a fortalecer o diálogo com estes referenciais.

Esse posicionamento requer que nossa relação com os enunciados dos participantes da pesquisa constitua espaço dialógico e momento de interlocução entre pesquisador e pesquisado. Consideramos as narrativas dos participantes no entrelaçamento com as tantas outras vozes presentes entre os demais sujeitos e entre nós pesquisadoras.

Nessa interação, ao narrar as experiências vividas, “[...] os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas, sua assinatura decorre da não existência de álibi no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 30). Nosso desafio está na escuta e interação com essas narrativas das participantes por meio da observação participante, dos enunciados registrados no questionário e da produção de narrativas por temas/eixos de narração. No intento de compartilhar a sistemática de trabalho que vivenciamos com a produção de dados, assinalamos que esses diversificados movimentos dialógicos se entrelaçam e não se desenvolvem isoladamente, nem são cronologicamente estanques. Uma possibilidade de visualizá-los em conjunto encontra-se na figura a seguir.

Figura 2 – Procedimentos metodológicos desenvolvidos na produção de dados



Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa intensa dinâmica investigativa e na condição de pesquisadora também em processo formativo, disponho-me, nos movimentos da pesquisa, a construir sentidos na interação com os sujeitos, permitindo-me participar da produção conjunta de conhecimentos (FREIRE, 1987) com as professoras e trabalhadoras do CMEI.

4.3 NAS INTERAÇÕES COM AS PARTICIPANTES, UMA PRODUÇÃO CONJUNTA DE DADOS

Na interlocução com as narrativas das participantes e na dimensão formativa em que sustentamos a pesquisa, procuramos nos mover em sintonia com as dinâmicas do CMEI. Essa movimentação não se desvincula da necessária atenção ao rigor metodológico que confere legitimidade às pesquisas no campo acadêmico. Sendo assim, na sistemática de produção dos dados, buscamos alcançar uma

[...] articulação constante entre os objetivos da pesquisa, as condições objetivas do pesquisador, o contexto dos sujeitos participantes, o acompanhamento de estudos e pesquisas em desenvolvimento na área temática investigada e o planejamento das formas de registro, organização e sistematização dos dados (VIEIRA; CÔCO; VENTORIM, 2017, p. 24).

Com essa articulação, em uma perspectiva de objetividade, no quadro a seguir reunimos informações acerca dos quatro procedimentos de produção de dados desenvolvidos.

Quadro 5 – Sistematização da produção dos dados

Procedimentos	Sujeitos envolvidos/documentos selecionados	Formas de registro para sistematização dos dados
Análise documental	Documentos de âmbito municipal e nacional relacionados à avaliação institucional e formação continuada, como descritos no Quadro 6	Organização dos dados em quadro específico (Word) conforme os eixos delineados
Observação participante	Professoras, diretora, assistentes administrativos, equipe de limpeza, assistentes de educação infantil, merendeiras, porteiro/a, pedagogas	Anotações em diário de campo com data, horário/turno e participantes
Aplicação de questionário	Professoras, diretora, assistentes de educação infantil, pedagogas, estagiárias	Instrumento impresso e arquivamento com transcrição em planilha Excel
Produção de Narrativas (por temas/eixos de narração)	Professoras, diretora, assistente de educação infantil, pedagogas	Produções orais Gravação em áudio com posterior transcrição e arquivamento dos textos narrativos em meio eletrônico
	Professoras, diretora, pedagogas	Produções escritas Instrumento impresso e arquivamento dos textos narrativos em meio físico ou eletrônico de acordo com a opção do/a participante

Fonte: Elaborado pela autora.

De uma visão ampliada, passamos, nos tópicos seguintes, ao detalhamento dos procedimentos com o embasamento teórico-metodológico e a apresentação do quadro organizador e de minhas

narrativas sobre os caminhos trilhados na interlocução com as participantes e com os documentos selecionados.

4.3.1 Análise documental

Para Bakhtin (2011), os enunciados dos diferentes gêneros do discurso apresentam certa estabilidade. Esses gêneros são elaborados conforme cada situação, ou seja, de acordo com os propósitos dos sujeitos naquele momento, com os interlocutores, com as contrapalavras, com as concordâncias e as discordâncias que emergem nos processos dialógicos. Segundo o autor, cada “[...] gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 301). No campo da legislação, os documentos oficiais constituem o que Bakhtin (2011) denomina gêneros secundários que, diferentemente dos gêneros primários, geralmente são mediados pela escrita, integrando situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como, por exemplo, as normativas educacionais. Esses documentos enunciam perspectivas das políticas públicas com propósitos e intencionalidades direcionados a determinados sujeitos e grupos sociais.

Tomando por base nossos referenciais teóricos, definimos o conjunto de documentos, elaboramos instrumentos de registros e procedemos com reunião e sistematização dos dados, para o desenvolvimento da análise da estrutura dos documentos (Apêndice H) sob a forma de um panorama com dados de identificação e registro de objetivos. No que se refere à análise dos enunciados dos documentos, consideramos o cenário social, econômico e político no qual foram produzidos e identificamos processos de elaboração, sujeitos envolvidos e bases argumentativas (Apêndices I, J). Além de pressupostos bakhtinianos e freireanos, as contribuições de Ball (2001, 2009) e Mainardes (2006), com a *abordagem do ciclo de políticas*, orientam-nos na análise dos documentos, cuja relação apresentamos a seguir (Quadro 6).

Quadro 6 – Documentos selecionados para análise documental em ordem cronológica

Nº	Documento	Identificação	Ano de publicação	Âmbito
1	Lei 8.051/2010, que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória	Saemv	2010	Municipal
2	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória (ES)	IQUEIV	2012	Municipal
3	Plano Nacional de Educação	PNE	2014	Nacional
4	Plano Municipal de Educação de Vitória	PMEV	2015	Municipal

5	Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto	ACEI	2015	Nacional
6	Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	Resolução n. 02/2015	2015	Nacional
7	Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória	PFCV	2019	Municipal
8	Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica	Portaria Saeb	2019	Nacional

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando mudanças no cenário das políticas públicas brasileiras, optamos por uma alteração no *corpus* de documentos que havia sido inicialmente definido, com a inserção da Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Além desses documentos, dialogamos com o PPP³⁶ (2014-2017) e o PA (2019) do CMEI.

Em síntese, a análise documental se constitui como movimento inicial de produção de dados e nos pautamos na interlocução com documentos oficiais orientadores e mandatórios como referências de políticas públicas educacionais. No conjunto, reunimos oito documentos publicados entre 2010 e 2019, elaborados em âmbito nacional (4) e municipal (4), cujos textos se associam à avaliação institucional, à qualidade e à formação continuada. Ainda que em sua especificidade esse procedimento não envolva as participantes da pesquisa, nos possibilita dialogar com dados dos outros três procedimentos que constituem a produção de narrativas com as participantes: observação participante, aplicação de questionário e produção de narrativas por temas/eixos de narração.

4.3.2 Observação participante

Ao tomarmos os enunciados como um conjunto de sentidos, postulamos com Bakhtin (2011) que, como observadores vivos, em dialogia com os *outros*, não nos posicionamos fora dos contextos observados. Nós o integramos e imprimimos neles nossos sentidos e pontos de vista, ou seja, alteramos e somos alterados. Entretanto esses sentidos não podem ser considerados como únicos ou mais relevantes, pois a “[...] unilateralidade e as limitações do ponto de vista

³⁶ Desenvolvemos a análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação da instituição pesquisada em articulação com outros dados produzidos junto às participantes.

(da posição do observador) sempre podem ser corrigidas, completadas e levadas a cabo de outros pontos de vista” (BAKHTIN, 2011, p. 330). Tal concepção orienta esta etapa de pesquisa empírica, em que participei de diferentes movimentos no CMEI, como atividades com as crianças e os familiares, reuniões da equipe gestora, planejamentos, momentos de HTPC³⁷, dentre outros, como sintetizamos no Quadro 7.

Nesse procedimento, guiei-me por um roteiro geral (Apêndice K), previamente elaborado conforme os objetivos da pesquisa, com três eixos, relacionados a: vivências de participação envolvendo sua valorização, o trabalho coletivo, as proposições e articulações, bem como disputas e demarcação de posicionamentos; concepções enunciadas acerca da qualidade, participação, avaliação institucional e formação continuada; e vivências formativas, considerando expectativas das participantes e discordâncias, tensões, disputas. Para a observação do encontro de avaliação institucional realizado nos dois turnos, em 27 de setembro de 2019, conforme calendário escolar unificado da rede municipal de Vitória, contei com a participação de interlocutoras³⁸ e nos pautamos em um roteiro específico (Apêndice L) organizado em quatro eixos: movimentos de participação, concepções enunciadas, dinâmicas de interação e vivências formativas.

Com base na premissa de que nos colocamos junto aos sujeitos na realização da pesquisa e dispostas a estabelecermos conexões com as participantes e até mesmo ampliar nosso conjunto de interlocutoras no CMEI, desenvolvemos a vivência “Sentidos da avaliação institucional” (Apêndice M). Integrado à observação participante, o encontro ocorreu em 10 de agosto de 2019, antes, portanto, do encontro de avaliação institucional com toda a equipe do CMEI, ao final de cada turno (HTPC), com um total de 22 participantes, entre pedagogas (3), professoras (12) e assistentes de educação infantil (7). Essa, dentre outras atividades, integram nossos movimentos de observação participante conforme o quadro a seguir.

³⁷ Esse tempo no CMEI e demais unidades de ensino da rede municipal é para que a equipe de professores possa discutir, estudar e planejar ações conjuntas. Compõe a carga horária de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conforme previsto no Parecer CNE/CEB n. 9/2009, aprovado em 02 de abril de 2009, após três audiências públicas nacionais, e regulamentou os dispositivos da Lei n. 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

³⁸ Para os registros da produção de dados com a observação participante no dia da avaliação institucional e da vivência “Sentidos da avaliação institucional”, agradeço imensamente a participação das companheiras integrantes do Grufae, Karina Giesen, Marle Vieira e Marcela Reis, e também da professora Luiza Massarioli, graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio, de Vila Velha.

Quadro 7 – Atividades desenvolvidas em cada dia no CMEI durante a observação participante (2019-2020)

2019

Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
17/06 - Reunião equipe CMEI e gerências Seme	05/07 - Festa na Roça 12/07 - Atendimento às famílias – Plantão Pedagógico	08/08 - Reunião equipe gestora 12/08 - Planejamentos pedagógicos e acompanhamento da rotina do CMEI 13/08 - Assembleia do Conselho de Escola 14/08 - Planejamentos pedagógicos e encaminhamentos gerais 16/08 - Planejamentos pedagógicos 20/08 - Planejamentos pedagógicos; interlocução com a pedagoga e a diretora 26/08 - Planejamentos pedagógicos 27/08 - Interlocução com a diretora e pedagoga 29/08 - Reunião HTPC	03/09 - Interlocução com pedagoga e diretora; reunião HTPC 05/09 - Reunião HTPC 10/09 - Vivência “Sentidos da Avaliação Institucional” 16/09 - Interlocução com pedagoga e diretora 17/09 - Planejamentos pedagógicos 18/09 - Interlocução com a diretora e pedagoga 19/09 – Interlocução com a diretora e a pedagoga 24/09 - Interlocução com pedagoga e diretora; reunião HTPC 25/09 - Reunião equipe gestora 27/09 - Avaliação Institucional	07/10 - Planejamentos pedagógicos; interlocução entre a pedagoga e a diretora 22/10 - Interlocução com pedagoga e diretora 31/10 - Planejamentos pedagógicos	19/11 - Planejamentos pedagógicos e encaminhamentos gerais	10/12 - Aplicação de questionário (2ª parte) 16/12 - Planejamentos pedagógicos 19/12 - Reunião Geral; Plano de Ação

2020

Janeiro	Março	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Novembro
30/01 - Planejamentos pedagógicos; interlocução entre a pedagoga e a diretora	16/03 - Encontro de Formação Continuada	30/06 - Reunião pedagogas	22/07 - Formação Continuada - Avaliação da Aprendizagem	21/08 - Planejamento para <i>live</i> com as crianças 25/08 - <i>Live</i> com as crianças (grupos 4, 5 e 6) 26/08 - <i>Live</i> com os bebês (grupos 1, 2 e 3)	01/09 - Formação Continuada - Avaliação Institucional	23/11 - Reunião equipe gestora

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do Diário de Campo.

No decorrer dessa vivência e de outros momentos de observação participante, em movimentos simultâneos de sistematizar e registrar, fui instada a articular pensamentos, julgamentos e impressões enquanto fazia anotações por escrito. Portanto, em muitas situações, realizei registros em diário de campo de forma apressada, aligeirada, tentando captar os acontecimentos em sua dinamicidade e simultaneidade. Essa condição, por vezes, resultou em escritas abreviadas que mantive em sua essência para posteriormente analisar, repensar, reelaborar, ampliar e assim sistematizar a composição do diário de campo.

No percurso dessa produção de dados com a observação participante, rememorei vivências como professora, tanto na educação básica como no ensino superior; como pedagoga no CMEI; e como integrante da equipe de Avaliação Educacional da Seme. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 332, grifo do autor) afirma que um “[...] observador não tem posição *fora* do mundo do observado e sua observação integra como componente o objeto observado”, o que nos exige sempre uma compreensão responsiva das vivências e dos enunciados.

Nessa compreensão responsiva, reconhecemos que, ao dialogarmos com nossas próprias palavras, alteramos o dito naquele momento, incluímos palavras que imprimem outros sentidos e repensamos o então observado. Afinal, a escolha do *que* registramos e *como* o fazemos já constitui uma *interpretação* (BAKHTIN, 2011) quando lemos, relemos para compor o movimento analítico dos demais procedimentos de produção de dados. Em suma, a observação participante, com registros em diário de campo, configurou-se como memorial de toda a trajetória da pesquisa. Como primeiro movimento de interlocução com a equipe do CMEI, essa proposta se manteve no decorrer do estudo, possibilitando minha vivência como professora-narradora-pesquisadora. Até o dia 16 de março de 2020, participei de 31 eventos presenciais (Apêndice G), interagindo por cerca de 180 horas com professoras e trabalhadoras da instituição em suas atividades com crianças e famílias. Compreendemos que cada evento constitui um ato único, uma unidade viva, concreta e singular, um movimento *dialógico* do qual os sujeitos participam com toda a sua responsividade (BAKHTIN, 2010) e sustentamos a premissa de que a formação, de maneira permanente e simultânea, integra cada um desses eventos.

Após o dia 16 de março, as atividades educacionais presenciais foram suspensas em Vitória e em todo o país em consequência da pandemia causada pela Covid-19, o que provocou intensas alterações nas dinâmicas de trabalho do CMEI e, portanto, na continuidade de produção de dados da pesquisa. Mantive diálogos frequentes com as pedagogas e a diretora por meio de

WhatsApp e fui inserida no grupo da equipe gestora, composto pela diretora e quatro pedagogas. Com as demais professoras e trabalhadoras, participei de seis eventos que envolveram planejamentos e encontros realizados virtualmente no CMEI. Os registros manuscritos foram digitados e, juntamente com os que foram produzidos em interações pelo *WhatsApp* e *chats*, foram analisados, revisados e armazenados em arquivo digital. Na sequência, compartilhamos a sistematização com a aplicação do questionário.

4.3.3 Aplicação de questionário

Nos diálogos com as professoras e trabalhadoras do CMEI temos a intenção de conhecer seus perfis, assim como suas narrativas, compreensões e concepções no campo da educação infantil. Nesse sentido, reunimos informações sobre o conjunto de participantes da pesquisa, tomando como base as respostas ao questionário impresso. Inicialmente, foi enviado um questionário elaborado no *Google Forms* para todas as integrantes da equipe do CMEI, com TCLE associado. Instrumento que foi previamente compartilhado com o Grufae com realização de um pré-teste. Com retorno de apenas quatro participantes e diante do compromisso ético com os sujeitos e da responsabilidade com a pesquisa, alteramos o instrumento para o questionário impresso, aplicado em dois momentos distintos, considerando que sua extensão poderia exigir muito tempo das participantes e se tornar exaustivo.

Quadro 8 – Aplicação de questionário impresso

Aplicação de questionário impresso		
Datas	Total de participantes	Questões abordadas
29/08 e 05/09/2019 (Parte 1)	29	Concepções; conhecimento sobre documentos; questões que favorecem e que dificultam a avaliação institucional
19/12/2019 (Parte 2)	45	Perfil: i) pessoal; ii) profissional; iii) escolaridade/formação; sentidos sobre a avaliação institucional em 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro momento, elaboramos o instrumento (Apêndice N) na intenção de, junto àquelas que aceitaram o convite, conhecer suas concepções sobre criança, avaliação institucional, formação continuada, qualidade e participação, além de seu conhecimento sobre documentos oficiais relacionados à educação infantil e questões que favorecem e dificultam a avaliação

institucional. O convite para a participação foi informado pela equipe pedagógica, que ressaltou a liberdade de escolha para integrar o projeto ou não.

O segundo momento ocorreu em um dia com atividade planejada pelo CMEI e o convite seguiu a mesma orientação. Nessa parte do questionário (Apêndice O), buscamos informações sobre o perfil pessoal e profissional, a escolaridade e a formação das participantes, além de considerações de sentido sobre a avaliação institucional vivenciada em 2019. Acentuamos que a aplicação do questionário nesse segundo movimento foi realizada em simultaneidade à observação participante. No primeiro momento de aplicação, 29 pessoas aceitaram o convite; no segundo, a participação foi ampliada para 45. Entendemos que a opção por realizar esse segundo momento em um dia de encontro da equipe do CMEI e minhas interações mais constantes por meio da observação participante, incluindo a vivência “Sentidos da avaliação institucional”, possibilitaram que outras pessoas aceitassem o convite.

Os dados quantitativos e qualitativos foram transcritos e organizados em planilhas de Excel, permitindo sua sistematização e consolidação em gráficos e/ou tabelas dinâmicas. Como recurso de codificação dos questionários e preservação da identidade das participantes, optamos por numerar os instrumentos por turno, na sequência em que foram devolvidos. Complementando o conjunto de nossos procedimentos, no tópico seguinte abordamos a produção de narrativas por temas/eixos de narração.

4.3.4 Produção de narrativas por temas/eixos de narração

Na sequência, o quarto movimento marca a produção de narrativas, com proposta de temas/eixos de narração específicos, sobre os quais as participantes que aceitaram o convite para a continuidade do diálogo registraram suas enunciações, com relatos orais e escritos. Inspiradas em Bakhtin, compreendemos que todas as enunciações das participantes expressas por meio dos diferentes procedimentos de produção de dados da pesquisa constituem narrativas. Assim, optamos por utilizar *itálico* para realçar as narrativas que integram o texto, no sentido de favorecer a compreensão do/a leitor/a.

Ao analisar as biografias e autobiografias romanas, Bakhtin esclarece que elas se referem ao trabalho sobre os *escritos pessoais*, “[...] assim a consciência de si próprio não se revela para uma pessoa qualquer em geral, mas para um grupo definido de leitores de suas obras. É para eles que se elabora a autobiografia” (BAKHTIN, 2014, p. 258). Portanto, as narrativas das

participantes em meio à *eventicidade* vivida nos desafiam a conhecer suas *palavras* e *contrapalavras*, a assimilar seus processos de enunciação e as fontes mobilizadas para esse processo constitutivo demarcado em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Considerando singularidades e distintos modos de dizer, propusemos às participantes a produção de narrativas em dois movimentos, apresentando-lhes a possibilidade de registros orais e/ou escritos. Focalizando a pesquisa como vivência de formação, em uma perspectiva bakhtiniana, situamos a narrativa escrita como “[...] uma ponte entre uma prática educativa consolidada socioideologicamente e uma prática investigativa potente para dar a ver conhecimentos desses sujeitos, justamente nesse processo de compreensão mútua dessa comunidade narradora” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 51).

Com atenção a essas premissas, a produção de dados com narrativas direcionadas a temas/eixos partiu de convites com quem interagimos nos movimentos de observação participante e de aplicação do questionário. Por diferentes caminhos, assinalamos possibilidades de narrarem oralmente ou por escrito suas vivências, de escolherem temas de seu interesse ou optarem por eixos de narração delineados previamente. Em respeito à singularidade de cada participante e ao direito de preservar sua identidade, conforme nossos princípios éticos, mantivemos os nomes fictícios informados por meio do questionário para os registros das narrativas. Do conjunto de nove participantes que aceitaram esse convite, dialogamos com duas professoras do Grupo 2, uma do Grupo 3, uma do Grupo 4, três pedagogas, a diretora e uma professora dinamizadora.

No caso de narrativas com produção oral, o procedimento foi organizado a partir de roteiro (Apêndice P) com gravação em áudio, apresentando o tópico inicial e buscando fazer questionamentos abertos sobre o tema em diálogo. Ao finalizar, encerramos a gravação, mantendo a conversa informal, com registro de memórias da fala conclusiva em diário de campo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Se durante a gravação eu me mantinha atenta, interagindo por meio de expressões faciais e corporais com as participantes, na transcrição vivenciei outro encontro com suas narrativas. Um diálogo com cada palavra a ser registrada, cada pausa, entonação, interjeições que, muitas vezes, me exigiram retroceder a gravação para compreender o que era dito. Alguns trechos evidenciam o contexto da narrativa com as vozes das crianças quando passavam pelo corredor, interrupções do encontro pelo fim do horário de planejamento e recomeço das conversas.

Em relação à produção de narrativas com registros escritos, mantivemos a forma de abordagem. Iniciamos com um convite e, em caso de aceite, entregamos em material impresso (Apêndices Q, R, S) a proposta com os temas/eixos de narração, uma vez que as participantes expressaram poucas possibilidades de retornarem essa produção por *e-mail* ou por *WhatsApp*. Como procedimentos para a produção de dados em pesquisa do campo da educação, entendemos que as narrativas escritas, “[...] de certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 21). Um panorama do procedimento de produção de narrativas por temas/eixos de narração pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 9 – Produção de narrativas

Narrativas				
Nº	Participantes (nomes fictícios)	Datas	Tipo de produção	Temas/eixos de narração propostos pela pesquisadora (* Temas/eixos de narração escolhidos pelas participantes)
1	Letícia	21/10/2019	Escrita	Minifórum
2	Maíta	16/12/2019	Oral	Escuta das crianças; avaliação institucional (*) formação; participação das famílias (*)
3	Cla	17/09/2019	Oral	Avaliação institucional 2018; Plano de Ação 2019 (*)
		08/10/2019	Escrita	Processo de avaliação institucional; minifórum
		17/10/2019	Escrita	Avaliação institucional
4	Junia	24/09/2019	Oral	Participação dos bebês na avaliação institucional
5	Flor			
6	Maninha			
7	Luz	16/12/2019	Oral	Avaliação institucional
		23/10/2019	Escrita	Gestão Democrática (*); minifórum
8	Sandra	13/08/2019	Oral	Conselho de Escola (*)
		30/09/2019		Reunião equipe Seme
9	Erô	07/10/2019	Oral	Reunião equipe Seme
		27/09/2019		História do CMEI (*); relação com as famílias (*)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como forma de síntese, as narrativas orientadas por temas/eixos de narração se caracterizam como quarto movimento de produção de dados, contando com nove participantes, sendo quatro da equipe gestora e cinco professoras. Algumas interlocutoras narraram mais de um evento, intercalando também a forma de registro das narrativas (oral e/ou escrita). As narrativas escritas foram registradas de forma manuscrita pelas participantes e as narrativas orais transcritas a partir de gravações de áudio.

Dentre muitas formas de arquitetar a pesquisa, nesses movimentos de produção conjunta de dados, busquei me conectar aos encaminhamentos e às definições da *produção de textos* das políticas (análise documental), às dinâmicas do cotidiano das professoras e trabalhadoras do CMEI com as crianças e as famílias (observação participante) e às trajetórias e narrativas dessas trabalhadoras com a avaliação institucional (questionário e produção oral e escrita por temas/eixos de narração). Sequenciando as opções metodológicas, acenamos nossos investimentos na análise dos dados produzidos, reconhecendo que assumir contornos metodológicos nos movimentos da pesquisa integra nossa responsividade e nosso ato singular e único com essa dimensão analítica e, ainda, que os riscos fazem parte do caminho.

4.4 POSICIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM A ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez compartilhados os percursos da produção de dados, direcionamo-nos à sistematização dos diálogos com os enunciados dos documentos e com as narrativas das participantes e buscamos compreender seus sentidos em interlocução com os objetivos e os pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos com os quais interagimos durante a pesquisa. Ainda que todo o percurso de produção de dados seja dialógico, a etapa de análise dos dados, por sua grande relevância no conjunto do estudo, convoca-nos a assumir posicionamentos em interlocução com essas palavras outras. Uma interlocução da ordem compreensiva em que a “[...] cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2009, p. 137). Bakhtin afirma que não há compreensão sem avaliação e, nesse intento, ao assumir o próprio ponto de vista, cada sujeito está “[...] com sua visão de mundo já formada” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Assim, nesse movimento analítico, não desconsideramos a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista que já construímos.

A ancoragem em pressupostos bakhtinianos nos propicia um aporte ampliado de concepções com base no sujeito ativo que “[...] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2011, p. 400, grifo do autor). Já as concepções freireanas nos convidam à interlocução com os sujeitos históricos e sociais também pela via da dialogia que, para o autor, enquanto relação democrática, convoca-nos à escuta do pensamento dos outros (FREIRE, 1992). Entendemos, com Bakhtin e Freire, que nossas propostas de pesquisas precisam se conectar com o contexto, com as narrativas dos sujeitos, além de problematizar com eles as contradições vivenciadas, buscando respostas e elaborando outras perguntas.

Desse modo, ao selecionar, ajuntar, reorganizar seus enunciados, ao promover pontos de contato entre sujeitos que não se encontraram presencialmente na pesquisa e/ou articular com textos da legislação ou de nossos interlocutores teóricos, produzimos outros sentidos. Como destaca Bakhtin, a compreensão “[...] é a primeira fase da responsividade, em que o papel ativo do outro, nesse caso, do leitor, surgirá por meio de atitudes, de pensamentos, da formação de opinião, da produção de enunciados na roda de amigos ou em outras esferas em que atue” (BAKHTIN, 2011, p. 273).

No entendimento de que cada enunciado tem seu endereçamento, seu campo ideológico, ou seja, *responde* a outros enunciados, dialogamos com as fontes documentais e com as narrativas das participantes expressas no questionário, nas conversas e interações registradas em diário de campo no dia a dia do CMEI e também nas enunciações produzidas oralmente e por escrito a partir de temas/eixos de narração. Como parte da responsividade que me cabe na realização desta pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, embora minhas narrativas integrem o conjunto das vozes presentes na pesquisa, busco não me distanciar do compromisso ético com as análises das vivências formativas das participantes. A compreensão e a apropriação dos eventos que nos propomos a analisar estão interligadas à nossa história. Entretanto, tais posicionamentos não devem se manter inalterados, uma vez que “[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Nesse sentido, para a análise, com base em pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, buscamos “[...] um exercício com a noção de

orquestração, tomada de empréstimo do campo musical. Neste caso, comportando não só arranjos e harmonizações, próprias do propósito de afinação, mas também ruídos e sobreposições, no horizonte de incluir desafinações” (CÔCO, 2020, p. 28), considerando a simultaneidade dos movimentos de produção de dados e a inter-relação entre os objetivos da pesquisa.

Em direção a essa dimensão analítica, seguimos para a segunda parte da tese, que reúne três capítulos. No quinto capítulo, contextualizamos a avaliação institucional e a formação continuada no cenário das políticas públicas educacionais de âmbito nacional e municipal, com base em documentos oficiais. No sexto capítulo, focalizamos ações relativas à avaliação institucional desenvolvida no CMEI e articuladas à perspectiva democrática, bem como à participação das crianças e das famílias. No sétimo capítulo, abordamos concepções, políticas e práticas sobre a formação continuada e a avaliação institucional, além de percursos do CMEI no contexto da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19). No sexto e sétimo capítulos, dialogamos com as concepções dos documentos analisados no quinto capítulo, fazendo a interlocução do *contexto de produção de textos* com o *contexto das práticas*, em articulação às narrativas das participantes produzidas em todo o percurso da pesquisa.

5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No campo das políticas públicas educacionais, a avaliação e a formação docente movimentam debates que fazem emergir questões polêmicas envolvendo distintos sujeitos, interesses, propósitos e concepções. Reafirmando nossa constituição como sujeitos ativos e responsivos, entendemos que cada um ocupa um lugar único no mundo (BAKHTIN, 2010) e, como seres políticos, nos formamos com esse mundo e precisamos nos engajar na luta por uma educação libertadora (FREIRE, 1987). Essa responsividade e engajamento nos convocam a conhecer e participar ativamente em processos relacionados às políticas públicas.

Nesse cenário, entendemos a política como um processo social, relacional, temporal e discursivo (MAINARDES, 2015), e as políticas públicas educacionais como “[...] respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população” (MAINARDES, 2018, p. 188). Assim, podemos afirmar que “[...] o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)” (MAINARDES, 2018, p. 189). Em articulação a essas concepções, a abordagem do *ciclo de políticas* (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006, 2015, 2018), com os cinco contextos – *influência, produção de textos, práticas, resultados/efeitos e estratégias* –, se apresenta como apoio ao entendimento de que as políticas são formuladas/elaboradas e efetivadas/vivenciadas. Embora estejam imbricados de forma a não poderem se isolar, cada um desses contextos apresenta especificidades.

Desse modo, o *contexto de influência* se caracteriza como o momento em que são articuladas políticas públicas no cenário mais amplo, em meio a disputas e interesses de diferentes grupos, como organismos internacionais, agências econômicas e grupos empresariais que priorizam as tomadas de decisão para atender às leis de mercado, envolvendo “[...] a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas” (MAINARDES, 2006, p. 60). Já o *contexto de produção de texto* constitui movimentos em que as políticas são explicitadas com a elaboração de documentos oficiais que determinam as ações dos sujeitos. Entretanto, essas determinações podem assumir diferentes sentidos no *contexto das práticas*, uma vez que cabe aos sujeitos ativos interpretar e movimentar o que os documentos prescrevem, podendo assim cumprir ou alterar de algum modo o previsto. Sendo efetivadas ou alteradas, no *contexto de resultados/efeitos*, podemos analisar como essas políticas incidem sobre questões de desigualdade e justiça social, buscando, com a compreensão do *contexto de estratégia*

política, identificar que ações no campo social e também político serão necessárias para lidar com desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas em questão (MAINARDES, 2006).

No propósito deste capítulo, em interlocução com políticas públicas educacionais, situamos os documentos analisados como *textos* da política, cujos enunciados são produzidos por outros sujeitos, como discurso escrito ou ato de fala impresso enquanto elemento da comunicação verbal. Sendo assim, esse tipo de texto está sujeito a análises, discordâncias, réplicas e críticas, pois é “[...] parte integrante de uma discussão socioideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 128). Nesse entendimento, iniciamos com a apresentação de elementos estruturais dos oito documentos definidos para esse diálogo, em ordem cronológica e em uma abordagem descritiva, considerando sua caracterização quanto à data de publicação, aos seus objetivos, ao número de páginas, conforme organizado no Quadro 10.

Quadro 10 – Apresentação descritiva dos documentos analisados em ordem cronológica

Nº	Documento	Nº de páginas	Identificação neste texto	Data de publicação	Âmbito	Caráter	Objetivo
1	Lei 8.051/2010, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória	06	SAEMV	22 de dezembro de 2010	Municipal	Mandatário	Acompanhar, monitorar e avaliar os processos educacionais e as políticas públicas da Rede Municipal de Educação
2	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória (ES)	62	IQUEIV	2012	Municipal	Orientador	Orientar a avaliação institucional nos CMEIs da Rede Municipal
3	Plano Nacional de Educação	15	PNE	25 de junho de 2014	Nacional	Mandatário	Determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país no referido período
4	Plano Municipal de Educação de Vitória	20	PMEV	24 de junho de 2015	Municipal	Mandatário	Constituir-se como um instrumento de planejamento e de efetivação das políticas educacionais do município
5	Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto	104	ACEI	2015	Nacional	Orientador	Integrar os debates acerca dos distintos posicionamentos relacionados a concepções, políticas e práticas de <i>avaliação de contexto</i> na educação infantil
6	Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015	16	Resolução n. 02/2015	1º de julho de 2015	Nacional	Mandatário	Definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
7	Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória	26	PFCV	2019	Municipal	Orientador	Definir as ações sistêmicas de formação continuada da rede municipal de ensino de Vitória, além de orientar e subsidiar a realização da formação continuada nos CMEIs e EMEFs
8	Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019	4	Portaria Saeb	29 de abril de 2019	Nacional	Mandatário	Estabelecer as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica no ano de 2019, incluindo, pela primeira vez, a educação infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que esses documentos seguem preceitos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996) que, como documentos mandatários, reúnem as principais orientações para a efetivação de políticas educacionais no Brasil, acompanhando disputas e transformações sociais, políticas e econômicas. No que se refere à educação infantil, diferentes programas e ações foram implementados entre 2005 e 2015, especialmente pelo MEC, no enfrentamento de questões como financiamento, ampliação da oferta de vagas e da formação profissional, diretrizes curriculares e currículo, além de qualidade e avaliação (MORO, 2017).

No curso de alterações nas políticas públicas brasileiras, Coutinho e Moro (2017) ressaltam mudanças no período pós-golpe parlamentar, voltadas à educação infantil. Dentre essas políticas, na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma questão que impacta a relação com a avaliação da aprendizagem é a “[...] inclusão de uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades, situando o desenvolvimento em determinados aspectos e no indivíduo e não no seu processo de constituição humana, a partir de uma educação integral” (COUTINHO; MORO, 2017, p. 355). Outra questão que reforçou essa perspectiva, segundo as autoras, foi a mudança do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para “oralidade e escrita”, o que enfatizou o ensino da escrita em detrimento de outras linguagens, sobretudo desconsiderando a imaginação que se configura como elemento primordial às experiências das crianças pequenas. Cabe assinalar que na versão final da BNCC (BRASIL, 2017), foi mantido o campo de experiência “Escuta, fala pensamento e imaginação”.

Faz-se necessário realçar que, mesmo com discordâncias entre pesquisadoras sobre a necessidade de uma BNCC para a educação infantil, até a segunda versão desse documento, o processo havia ocorrido de forma participativa, com debates abertos à escuta de entidades científicas, movimentos sociais e demais pessoas interessadas na temática. Entretanto, a partir de 2016, o novo governo rompeu com essa dinâmica, os especialistas que vinham desenvolvendo o estudo foram afastados e a terceira versão do documento foi publicada em 2017, sem uma discussão ampliada (COUTINHO; MORO, 2017).

Considerando esse cenário, interessa-nos contextualizar a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil no conjunto das políticas públicas. Para isso, buscamos uma aproximação ao *contexto de produção de textos* da política, ou seja, aquele em que as ações são

formalizadas por meio de documentos oficiais (BALL, 2001). Nesse propósito, organizamos este capítulo em três seções: na primeira, abordamos documentos de abrangência nacional e, na segunda, direcionamo-nos aos de âmbito municipal. Nessas duas primeiras seções, focalizamos os processos de elaboração, as bases argumentativas dos textos dos documentos e os interlocutores envolvidos em sua construção. Na terceira seção, compartilhamos a percepção das participantes da pesquisa quanto ao conhecimento de documentos do campo da educação. No propósito de ampliarmos a compreensão dos sentidos desses documentos na produção das políticas públicas em âmbito nacional, seguimos à primeira seção.

5.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCUMENTOS DE ÂMBITO NACIONAL

O conjunto de documentos oficiais brasileiros publicados na última década que contempla a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil integra escritos de diferentes pesquisadores, em interlocução com distintos objetos de estudo (CÔCO, 2013; MORO, 2017; VIEIRA; CÔCO, 2018b; FÁVERO; CENTENARO, 2019). Por isso, nosso esforço de compreensão do contexto das políticas públicas se direciona à análise de quatro documentos com abrangência nacional, um de caráter orientador (*ACEI*) e três de caráter mandatório (*PNE, Resolução n. 02/2015 e Portaria Saeb*).

Antes de focalizarmos o *PNE* (BRASIL, 2014), destacamos a Emenda Constitucional 59/2009 que, além de instituir a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos, alterou o Art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), conferindo maior relevância aos objetivos do plano, ao definir sua periodicidade decenal e seu objetivo de “[...] *articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração* e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2009d, grifos nossos).

Embora esse objetivo não tenha sido alcançado e permaneça tensionando muitos debates, em relação ao processo de elaboração do *PNE*, as discussões incluíram diferentes sujeitos e entidades³⁹, em um exercício democrático que “[...] resultou de longa trajetória e (in)tenso processo de debates e embates envolvendo a sociedade civil e política. Transcorreram-se quase

³⁹ De 2012 a 2013, foram oito audiências públicas realizadas no Senado Federal referentes à discussão do PNE 2014-2024, envolvendo 27 entidades/instituições diferentes. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

quatro anos em tramitação desde o envio pelo Ministério da Educação (MEC) à Câmara Federal” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 506). Salientamos também a mobilização em torno das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e 2014 como importantes espaços de discussões. Aprovado em maio de 2014 e homologado pela Presidência da República em junho do mesmo ano, o *PNE* foi, portanto, uma construção participativa, marcada pela polifonia e pela heteroglossia, pois incluiu muitas vozes e possibilitou o debate entre ideias e interesses divergentes, marcando um momento importante na história da educação brasileira, uma vez que

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos [...] inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta [...] a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 301).

Na perspectiva dialógica, em que cada enunciado constitui um elo na grande cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011), entendemos que essa trajetória do *PNE* tem antecedência em outras lutas e embates (CURY, 1998, 2009), com ressonâncias na história recente, que continuamos a construir, analisar e tentar compreender. Visto que o *PNE* precisa ser o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira (DOURADO, 2017) e que sua efetivação como política pública constitui um grande e atual desafio, seu monitoramento e avaliação se inserem em um contexto de lutas e resistências, que vêm sendo fortalecidas pela mobilização da sociedade civil e de profissionais do campo da educação por meio do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e da construção coletiva da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), dentre outras iniciativas.

Com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que suspende por 20 anos os investimentos em políticas sociais, as disputas se intensificam, pois essa medida compromete seriamente o alcance da Meta 20 do *PNE* e inviabiliza avanços necessários no campo da educação. Além disso, o movimento da organização Todos Pela Educação (TPE) ao se inserir na pauta pela implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE), “[...] evidencia o projeto de privatização da educação por meio da articulação entre base, ensino, avaliação e responsabilização a partir de uma normativa do SNE que incorpore a racionalidade do mundo corporativo” (ARAÚJO; PIMENTEL, 2020, p. 17-18).

A *Resolução n. 02/2015*, por sua vez, articula-se com as metas relacionadas à formação inicial e continuada e com a valorização docente, previstas no *PNE*. Desse modo, expressa avanços decorrentes de lutas dos profissionais em defesa da valorização docente, a partir da formação e

da melhoria de condições de trabalho, com destaque para a remuneração digna e os planos de carreira (CÔCO, 2018). Evidenciando sua interlocução com a Meta 16, ao se voltar para as duas dinâmicas formativas, o documento

[...] advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns (DOURADO, 2015, p. 315).

Essas premissas enfatizam a dimensão colaborativa entre as universidades, os sistemas, as redes e as instituições de ensino superior e de educação básica dos estados e municípios, além da participação que envolve fóruns e conselhos. No que tange ao processo de elaboração desse documento, portanto, os movimentos dialógicos foram intensos desde a composição da Comissão Bicameral, conforme Ata CNE/CP n. 14/2012, seguida por debates e discussões que envolveram diversos interlocutores, a exemplo de entidades de pesquisa, movimentos sociais, sindicatos e universidades (DOURADO; TUTTMAN, 2019).

Em 2013, a Comissão aprovou documento preliminar que ratificou a decisão de propor DCN conjuntas para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. No ano de 2014, a temática da formação foi amplamente discutida e pautada nas deliberações do documento final da Conae. Em abril de 2015, em audiência pública na cidade do Recife (PE), outras contribuições foram inseridas e, em 4 de maio do mesmo ano, a Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade. Na sequência, em 9 de junho de 2015, os membros do Conselho Pleno do Conselho Nacional reafirmaram essa aprovação, sem alterações no texto. Por fim, em 24 de junho de 2015, o Parecer foi homologado pelo Ministério da Educação em sessão pública (DOURADO; TUTTMAN, 2019).

Entretanto, a partir de 2016, retrocessos determinados pelo governo federal atingiram as políticas sociais e a educação que, dentre os muitos ataques, sofreu inúmeras tentativas de revisar/revogar a *Resolução n. 02/2015*. Embora essas tentativas não tenham se efetivado nesse período, a partir de 2017 o adiamento dos prazos que determinavam a materialização das diretrizes se intensificou, promovendo uma grande disputa em termos de legislação (DOURADO; TUTTMAN, 2019). Em meio a muitas controvérsias e a uma sucessão de normativas, a Resolução n. 01, de 2 de julho de 2019, definiu o prazo máximo de dois anos para a normatização das diretrizes, porém tomando como referência a publicação da BNCC, instituída pela Resolução n. 02, de 22 de dezembro de 2017 (DOURADO; TUTTMAN, 2019).

A prorrogação anterior previa o mês de julho de 2019 como limite para a efetivação da Resolução 02/2015. Ou seja, a ampliação desse prazo para dezembro, longe de contribuir com essa efetivação, representava outra ameaça.

Com o propósito antidemocrático e autoritário de revogação da *Resolução n. 02/2015*, foi divulgado, em setembro de 2019, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o texto referência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, com a proposta de reformulação da *Resolução n. 02/2015*. Tal procedimento foi amplamente contestado por diferentes entidades de pesquisa e por movimentos sociais⁴⁰.

Todavia, contrariando o posicionamento de entidades e universidades (ANFOPE, 2018; ANPED, 2019) em defesa da manutenção e fortalecimento da resolução, em 19 de dezembro de 2019, a Portaria n. 2.167, ao homologar o Parecer n. 22/2019 do Conselho Pleno do CNE, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, medida que revoga a *Resolução n. 02/2015*. Com estreito alinhamento à BNCC da Educação Básica, que impõe às escolas e às professoras um currículo mínimo, a principal característica da Resolução n. 02/2019 é o retrocesso na concepção de formação de professores, que se reduz a uma instrumentalização técnica para seguir o que prevê a BNCC (ANFOPE, 2018).

Em outra perspectiva, o documento *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (BRASIL, 2015b) identificado nesta pesquisa como *ACEI*, apresenta parte dos estudos desenvolvidos pelo projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, que inclui pesquisas realizadas durante dois anos e meio, entre 2012 e 2015. Com vistas a refletir e formular posicionamentos e contribuições sobre a avaliação de contexto, o projeto contou com parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), além de interlocução com a universidade italiana *Università degli studi di Pavia*.

⁴⁰ Alguns desses textos contestatórios podem ser acessados. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf e <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Coordenado pela Universidade Federal do Paraná com a participação de outras três universidades brasileiras – Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina –, o documento registra “[...] um percurso coletivo de trabalho, uma trama tecida a muitas mãos [...]” (BRASIL, 2015b, p. 7), em que o princípio formativo da avaliação perpassa toda a construção da proposta. Para se posicionar a respeito da avaliação das aprendizagens das crianças, a partir da avaliação de contexto no Brasil, as argumentações do documento tomam por base as DCNEI (BRASIL, 2009a), quando preveem que a avaliação do percurso proposto pela instituição e vivenciado pelas crianças não deve incluir aspectos relativos à sua promoção, retenção ou seleção.

O último documento de abrangência nacional relevante para esta seção é a Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, que institui as novas diretrizes de realização do Saeb, em cumprimento ao previsto no Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Cabe situar que a Portaria n. 366 foi antecedida por outras duas normativas em uma sequência de revogações. Inicialmente, em 22 de março de 2019, foi publicada a Portaria n. 271, com a decisão de que a avaliação da alfabetização seria realizada somente em 2021, o que provocou críticas e preocupações com a série histórica dos dados dessa modalidade de avaliação. Assim, três dias após seu estabelecimento, o parecer foi considerado sem efeito pela Portaria n. 689, de 25 de março de 2019, em meio a crises no MEC e no Inep.

Como alterações realizadas nesse processo, a Portaria n. 366 (BRASIL, 2019a) destaca a unificação da sigla Saeb, que substituiu as demais siglas relacionadas às diferentes nomenclaturas (ANA, Aneb, Anresc e Prova Brasil), e a inclusão da educação infantil. Assim, a avaliação passou a abranger, por completo, o nível da educação básica, com a peculiaridade de que a etapa inicial desse nível de ensino foi direcionada às condições de oferta e acesso, com questionários endereçados aos professores e às equipes das instituições de educação infantil, sem aplicação de testes padronizados às crianças. O documento determina que a educação infantil seja avaliada em caráter amostral, como um estudo piloto e, no Inciso V do Art. 5, é prevista como população-alvo

[...] uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11, em caráter de estudo-piloto (BRASIL, 2019a, p. 2).

Na Nota Técnica n. 10/2019/CGIM/DAEB, publicada posteriormente, em julho de 2019, o Inep detalha a população de referência do Saeb para o referido ano, além dos objetivos e aspectos referentes ao instrumento enviado às instituições de educação infantil. De acordo com a nota, essa primeira etapa visa fornecer insumos para a elaboração de indicadores referentes à qualidade da educação infantil, com a intenção de avaliar os seguintes aspectos:

Retorno da aplicação, em termos de números de questionários respondidos pelos professores, diretores e gestores municipais, dado que a aplicação será completamente feita por meio eletrônico, o que é uma novidade no SAEB;

Qualidade das respostas dos itens elaborados para cada um dos questionários, o que inclui uma análise da distribuição das respostas nas categorias de resposta de cada item, bem como uma análise da não resposta;

Adequação e validação dos construtos desenvolvidos para medir os vários aspectos da qualidade da oferta de educação infantil, o que inclui o uso da Teoria de Resposta ao Item;

Cálculo de parâmetros estatísticos, como a medida do efeito do plano amostral, para serem utilizados no processo de amostragem da avaliação principal nos próximos ciclos do SAEB, de forma a garantir a qualidade e a robustez dos resultados (INEP, 2019, p. 7).

Como parte do projeto piloto do Saeb, o questionário eletrônico respondido por professores e professoras da educação infantil em 2019 incluiu informações gerais, assim como dados de formação, experiência profissional, condições de trabalho, caracterização da turma e sala de atividades, materiais e recursos pedagógicos, além da avaliação do próprio questionário.

Na processualidade dessa normatização, a publicação da Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020 (BRASIL, 2020), acentuou preocupações com a avaliação da educação infantil. O documento institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e prevê que o Saeb seja realizado anualmente. Sobre essa normativa, a Anped se posicionou contra qualquer perspectiva de avaliação em larga escala com enfoque em habilidades e competências das crianças, e solicitou ao MEC a continuidade, junto ao Inep, de proposições de instrumentos (questionários) aplicados em caráter amostral e direcionados aos contextos com a participação de professores e professoras, além de dirigentes das secretarias e de instituições de educação infantil (ANPED, 2020).

No fluxo das normativas atinentes ao Saeb, assinalamos a publicação da Portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021, que estabelece as diretrizes gerais para implementação desse sistema, nos termos da Portaria n. 458 (BRASIL, 2020), por meio do planejamento e da execução do Portfólio de Programas e Projetos Estratégicos. A partir deste ano de 2021, a avaliação da

educação infantil será efetivada por meio de questionário eletrônico⁴¹ a ser respondido por diretores/as e professores/as das instituições que atendem as crianças de zero a seis anos, sem aplicação de testes que venham a incidir sobre o desempenho das crianças, como tem sido a defesa de professores/as, pesquisadores/as, entidades de pesquisa e movimentos sociais ligados às causas das crianças e das infâncias.

No conjunto, as análises dos quatro documentos de abrangência nacional demarcam conquistas e sinalizam tensões e descompassos no *contexto de produção de textos*, tanto no que se refere à formação, quanto à avaliação, mobilizando entidades científicas, associações, pesquisadores/as e professores/as a assumirem seus posicionamentos. Nessa direção, nosso diálogo prossegue com a perspectiva dos documentos de abrangência local.

5.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCUMENTOS DE ÂMBITO MUNICIPAL

Como um dos 5.570⁴² entes federados brasileiros e inserido no contexto das políticas, o município de Vitória produz seus documentos em conformidade com a legislação vigente no país e também de acordo com suas características e suas especificidades. Sendo assim, dialogamos, nesta seção, com quatro documentos municipais, dois de caráter mandatório (*PMEV e Saemv*) e outros dois de caráter orientador (*IQUEIV e PFCV*).

Em seu processo de elaboração, desde 2009, na condição de Projeto de Lei, o *Saemv* foi discutido em reuniões e em Audiência Pública na Câmara de Vereadores, tendo como interlocutores os diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil. De acordo com Fernandes, Gobete e Spinasse (2011, p. 7-8), participaram das discussões “[...] profissionais da educação que atuam nas unidades de ensino e na Secretaria Municipal, o Conselho Municipal de Educação (Comev), o Fórum de Diretores e os cidadãos da sociedade civil em audiência pública na Câmara Municipal do Município”.

⁴¹ O questionário eletrônico específico para os/as professores/as da educação infantil que foi utilizado em 2019 como projeto piloto está disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_professor_educacao_infantil_saeb_2019.pdf. Acesso em: 05 set. 2021. E o direcionado aos diretores/as encontra-se disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

⁴² Dado disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2020.

No Art. 14, a lei preconiza que os resultados do *Saemv* “[...] não poderão ser utilizados para fins de concessão de *benefícios financeiros*, tampouco ser vinculados à avaliação de desempenho funcional” e, no Art. 15, define a previsão anual de “[...] *recursos financeiros* específicos para o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal [...]” (VITÓRIA, 2010, p. 6, grifos nossos). Sobre essas determinações,

[...] dois aspectos polêmicos e emergentes são pautados no documento. O primeiro como *resposta* à tendência cada vez mais forte de premiação ou responsabilização docente por resultados de processos avaliativos [...] e o segundo como reconhecimento à necessidade de investimentos para que a avaliação institucional aconteça (VIEIRA, Maria, 2015, p. 131).

Em especial, o primeiro aspecto constitui importante movimento de resistência às tendências meritocráticas da avaliação educacional já em vigor no país, pela grande influência de políticas e organismos internacionais. Salientamos que, em se tratando das dimensões técnica e política da avaliação institucional, o local onde melhor se pode combinar a legitimidade dessas duas dimensões parece ser o âmbito municipal (FREITAS *et al.*, 2012).

O processo de elaboração do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória-ES* (VITÓRIA, 2012), aqui denominado *IQUEIV*, por sua vez, envolveu diferentes sujeitos com estratégias diferenciadas e tomou por base a metodologia do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c), os princípios do *Saemv* e os pressupostos do documento *A Educação Infantil em Vitória: um outro olhar*⁴³ (VITÓRIA, 2006). Ele demarca uma experiência importante de construção coletiva de premissas e práticas de educação infantil no município (VIEIRA, Maria, 2015) e acentua “[...] a necessidade de se continuar buscando outras possibilidades que favoreçam processos representativos e garantidores de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos” (VITÓRIA, 2006, p. 1).

Na organização inicial do *IQUEIV*, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) aberto aos/às pedagogos/as atuantes na educação infantil da rede municipal que desejassem participar. Desse modo, foi composto o Núcleo de Pedagogas,⁴⁴ com o objetivo de planejar, sistematizar e acompanhar o processo de avaliação institucional. A produção desse trabalho se materializou

⁴³ Esse documento foi elaborado a partir de 2004, com publicação em 2006, e contou com ampla participação de profissionais, familiares e crianças em sua elaboração.

⁴⁴ Refere-se a um grupo composto por pedagogas da Rede Municipal que se interessaram pelo trabalho (do qual participei), por integrantes da equipe da Gerência de EI/Seme e por uma técnica da Assessoria Técnica de Planejamento da Seme.

em um documento que reúne as definições, as etapas, as metodologias e o instrumento avaliativo elaborado e foi entregue a cada CMEI. De acordo com o próprio *IQUEIV*:

Esta produção, que agora apresentamos à comunidade escolar dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), traz a riqueza do processo de construção do instrumento de coleta de dados: o envolvimento de toda uma equipe da Secretaria de Educação; a formação de um Núcleo de Pedagogos [...]; o processo formativo destes sujeitos, responsáveis pelo debate com os demais pedagogos, diretores e professores dos CMEIs com vistas à *produção de consensos*; o envolvimento das várias Gerências e Coordenações da SEME Central; a corresponsabilização pelo processo avaliativo, com efetiva participação dos diferentes segmentos presentes nos CMEIs (VITÓRIA, 2012, p. 10, grifos nossos).

Como podemos observar, muitas pessoas participaram da construção do documento e, embora a produção de consensos seja um movimento importante, não se constitui como objetivo principal desse ato avaliativo, mas uma possibilidade dentre outras, que também envolvem tensões e controvérsias entre aqueles que se dispõem a participar do diálogo. Além disso, a participação legitimada sob o ponto de vista da representatividade dos segmentos não desconsidera as vozes de cada sujeito. Muito diferente disso, a metodologia e o instrumento que integram o texto do *IQUEIV* valorizam e reconhecem a singularidade única e o ato responsivo de cada participante.

Continuando a análise dos documentos municipais, o *PMEV* começou a ser elaborado em 2013, com a constituição do Fórum Municipal de Educação de Vitória (FMEV), que definiu a metodologia de trabalho, envolvendo os diferentes segmentos em uma *Construção Participativa do Plano Municipal de Educação*. A última das três conferências realizadas ocorreu em novembro de 2014, com a participação de familiares, professores, estudantes, gestores e lideranças comunitárias⁴⁵.

Na sequência, em 23 de junho de 2015, a Câmara Municipal aprovou o *PMEV* e, no dia seguinte, o prefeito sancionou a Lei n. 8.829⁴⁶, que aprovou o plano para o decênio 2015-2025. Como parte de sua base argumentativa, o *PMEV* reafirma princípios do *Saemv* para fundamentar a articulação da avaliação com a qualidade, ao prever:

Art. 9º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, consistirá em

⁴⁵ Outras informações estão disponíveis em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-conferencia-debate-aco-es-para-os-proximos-10-anos-16442>. Acesso em: 9 jun. 2021.

⁴⁶ Algumas alterações foram aprovadas pelas seguintes leis: Lei n. 8.848, de 31 de julho de 2015; Lei n. 8.852, de 07 de agosto de 2015; Lei n. 8.853, de 07 de agosto de 2015; Lei n. 8.854, também de 07 de agosto de 2015. Mais informações encontram-se disponíveis em: <https://www.comev-es.com.br/plano-de-educacao/>. Acesso em: 9 jun. 2021.

fonte básica de informação para a *avaliação da qualidade* da educação básica e para orientação das políticas públicas necessárias.

Parágrafo Único. O Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória - SAEMV, instituído pela Lei nº 8051, de 2010, constituirá um dos instrumentos orientadores à *avaliação da qualidade* da educação da Rede Municipal de Ensino. (VITÓRIA, 2015, p. 3, grifos nossos).

Entendemos que esse vínculo fortalece ambas as leis e resulta da construção de políticas que se complementam em torno da luta pela qualidade da educação. Para que esse plano se constitua como um instrumento de planejamento e efetivação das políticas educacionais, faz-se necessária uma sistemática de acompanhamento contínuo das metas e estratégias. Nesse sentido, em maio de 2019, foi realizado o “1º Interfóruns Municipais de Educação da Região Metropolitana do Espírito Santo”, com debates sobre os desafios do *PNE*, *PEE* e, em especial, dos *PMEs*⁴⁷.

Dentre as questões debatidas, as dificuldades de acesso a dados relacionados aos indicadores e que permitam apurar o alcance das metas foram as mais frequentes entre os municípios partícipes. No que concerne ao município de Vitória, os resultados das ações de monitoramento e avaliação ainda não foram apresentados e discutidos com a sociedade. Diferentemente do processo de elaboração que mobilizou diversos sujeitos, entidades e segmentos, o monitoramento e a avaliação do *PMEV* ainda não configuram um movimento participativo.

O documento *Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória* (VITÓRIA, 2019) é o último em análise e o identificamos como *PFCV*. Trata-se de um documento institucional e de gestão dos processos, elaborado pela equipe da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE) que sistematiza a formação continuada da Seme e que “[...] traduz a culminância de um percurso vivido e construído pelas profissionais da rede municipal a partir de 2007 até o presente momento” (VITÓRIA, 2019, p. 2). O *PFVC* destaca a constituição da Gerência de Formação na Seme, em 2006, a partir do Decreto n. 12.666/2006, alterado pelo Decreto n. 15.540/2012, e este, pelo Decreto n. 17.015/2017. Diante disso, buscou-se sistematizar os elementos de uma Política de Formação, atendendo não somente aos dispositivos legais, como também às reais necessidades de desenvolvimento e qualificação profissional das educadoras que atuam na Rede Municipal.

⁴⁷ Participamos do encontro como integrantes da equipe de Avaliação Educacional da Seme/Geplan. Mais informações encontram-se disponíveis em: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/cidade-educadora-vitoria-sedia-interforuns-municipais-de-educacao-35419>. Acesso em: 9 jun. 2021.

De acordo com esse documento, os registros orais anteriores a 2006 informam que, embora não existisse um setor formalmente instituído, havia uma equipe na Seme que oferecia formações por área e componentes curriculares e promovia encontros sistemáticos com professoras-coordenadoras dessas áreas, além de componentes no que se refere ao planejamento das ações formativas. As demais áreas e setores da Seme, como a educação infantil e o ensino fundamental, planejavam e coordenavam suas próprias ações de formação.

Nesse aspecto, o documento municipal está de acordo com as normativas nacionais. No que tange às ações de formação continuada, a LDB (BRASIL, 1996) prevê que as instituições formativas devem manter programas para os profissionais de educação dos diversos níveis de ensino. Para tanto, o Inciso II do Art. 67 estabelece “[...] que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado se configuram como parte da formação continuada.

Diante disso, o *PFCV* assevera que o delineamento das formações considera as demandas identificadas nos registros avaliativos das participantes e que essa avaliação se efetiva “[...] nos diferentes espaços de formação e de diálogos, assim como o debate de natureza teórica e conceitual realizado nos espaços de formação acadêmica, em especial as pesquisas que envolvem a rede municipal como campo de investigação” (VITÓRIA, 2019, p. 4). Além das formações com carga horária presencial, o *PFCV* contempla processos formativos que podem ser realizados em ambiente virtual, através da plataforma “VixEduca”.

Em 2019, nessa plataforma, foi disponibilizado pela Seme central um total de 34 cursos de formação continuada, além das formações planejadas e desenvolvidas pelas próprias unidades de ensino, com orientação, acompanhamento e registro realizados pela GFDE. Dentre os temas abordados na educação infantil, duas formações foram direcionadas à avaliação: uma com abordagem da avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebês e outra sobre a avaliação institucional, ambas com parte da carga horária presencial e parte virtual.

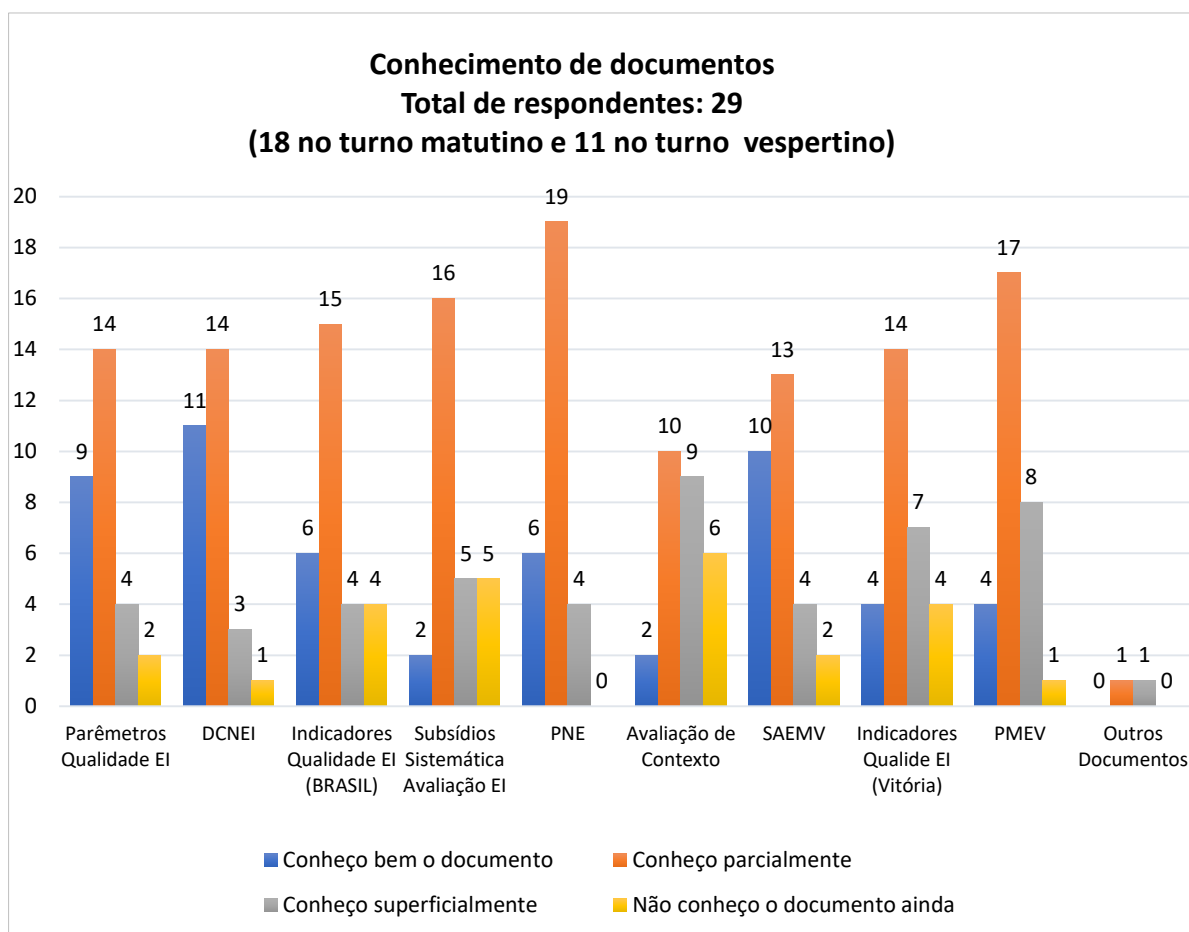
Em 2020, com a sistemática de trabalho remoto, estudos por meio da plataforma “VixEduca” foram desenvolvidos como ações de formação continuada para os/as profissionais da rede municipal. A GFDE ofertou cinco cursos para a educação infantil com temáticas relacionadas especialmente à diversidade, às tecnologias educacionais e às linguagens e registrou 3.563 inscrições distribuídas em 82 turmas.

Nesta seção, o diálogo com textos das políticas produzidas no município onde desenvolvemos a pesquisa complementa o conjunto de documentos colocados em análise e situa a avaliação e a formação nesse *contexto de produção de textos* em âmbito local. Na sequência, abordamos as percepções das participantes acerca de documentos do campo da educação.

5.3 APROXIMAÇÕES AOS TEXTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em reconhecimento aos documentos como gêneros secundários do discurso (BAKHTIN, 2011) e como textos da política (BALL, 2001, 2009) e, ainda, em atenção às vozes de nossas interlocutoras no CMEI em sua condição histórica e política (FREIRE, 1987), buscamos, por meio de uma proposta do questionário, conhecer a aproximação das professoras e trabalhadoras a documentos pertinentes à educação de forma geral e, em especial, ao campo da educação infantil e da avaliação. Essas respostas encontram-se sistematizadas no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Conhecimento das participantes sobre documentos oficiais



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Na análise desses dados, focalizando documentos com maior quantitativo de participantes que afirmam conhecê-los bem, ou seja, já leram, estudaram e identificam seu conteúdo e aplicabilidade, menos da metade das respondentes assinalaram essa opção e indicaram: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2009a) com 11 marcações, *Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória* (Saemv) (VITÓRIA, 2010) com 10 e, com nove indicações, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c). Reunindo o quantitativo dos documentos que são conhecidos superficialmente – sobre os quais as participantes ouviram comentários, porém ainda não identificam seu conteúdo e sua aplicabilidade – e os desconhecidos, destacam-se: *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (BRASIL, 2015b) com indicações de 15 participantes, *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012) com 10, e *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012) como opção de 11 participantes.

Desse modo, podemos afirmar que há uma interlocução das participantes com documentos das políticas públicas de âmbito nacional e municipal. Porém, ainda situada em um nível parcial, indicando a necessidade de ampliar o conhecimento, a apropriação e a compreensão das políticas em sua dimensão de *produção de textos*.

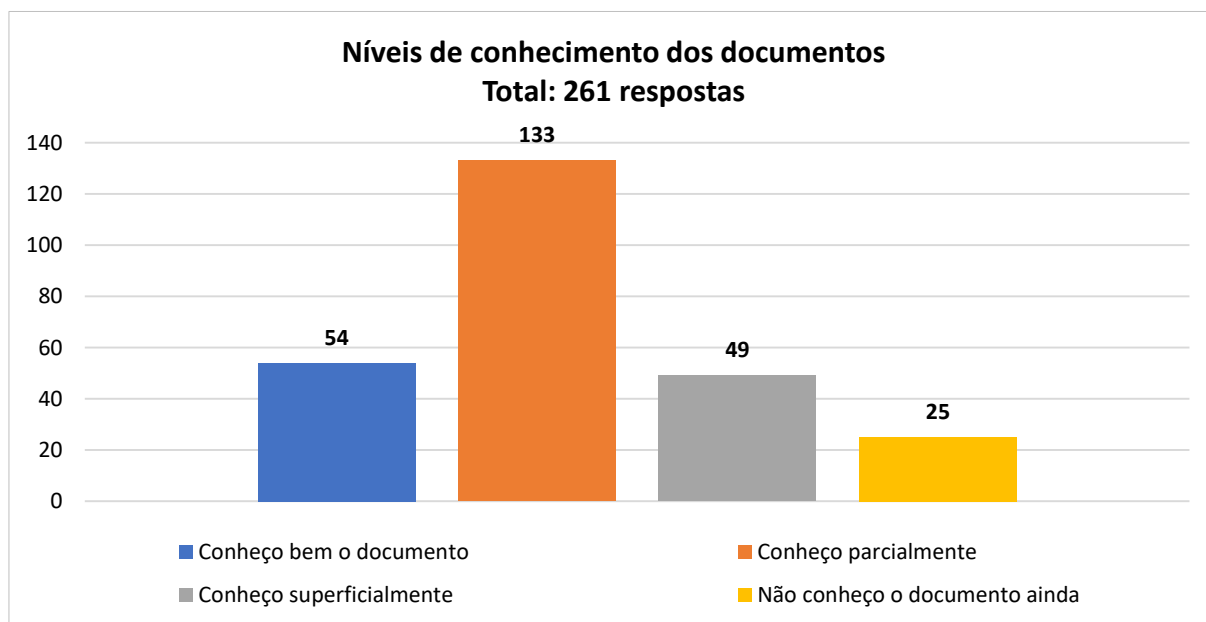
Em relação aos documentos publicados pelo município que focalizam ações de avaliação, ainda que os índices sejam referentes a menos da metade das participantes, elas expressam uma interlocução mais próxima ao *Saemv*, afirmando conhecê-lo bem (10) ou parcialmente (13). Quanto ao *IQUEIV*, apenas quatro assinalaram a opção de conhecer bem o documento e 13 consideraram ter um conhecimento parcial sobre ele. Com essa constatação, retomamos o que apontou minha pesquisa de mestrado (VIEIRA, Maria, 2015), em que algumas participantes se referiam à avaliação institucional da rede municipal de Vitória pela sigla *Saemv*, sem mencionar o nome do documento elaborado especificamente para esse processo avaliativo, que aqui nomeamos como *IQUEIV*.

Podemos inferir que tal conhecimento também se relacione aos encontros formativos realizados em 2012, que envolveram “[...] grupos de formação continuada, presencialmente, com 1.100 (mil e cem) professores PEB I, II, III, e IV, debatendo sobre avaliação na Educação Infantil” (VITÓRIA, 2012, p. 29), nos quais demarcávamos a articulação da construção do *IQUEIV* com a legislação municipal vigente, no caso, o *Saemv*. Acentuamos, portanto, que os enunciados que

elaboramos se articulam aos sentidos que produzimos com nossas vivências, pois “[...] apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Com outra organização dos dados, em vez de focalizar cada documento, como sistematizado no Gráfico 4, tomamos como referência os quatro níveis de conhecimento elencados na proposta do questionário para conhecer o total de indicações das participantes acerca de cada nível.

Gráfico 5 – Total de respostas por nível de conhecimento dos documentos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Do total de 261 marcações assinaladas pelas 29 respondentes em relação aos documentos, como já podíamos prever, o maior índice de respostas se concentra na opção “conheço parcialmente”, que representa pouco mais da metade (50,9%) das marcações realizadas. Desse modo, a predominância do conhecimento parcial desses documentos, além de indicar que as respondentes já ouviram notícias, e/ou leram citações em algum texto, e/ou conhecem parte de seu conteúdo ou sua aplicabilidade, evidencia a necessidade de maior aproximação à *produção de textos* das políticas nacionais e locais.

Reafirmamos essa necessidade e problematizamos a atuação das participantes em seus diferentes contextos, uma vez que elas não operacionalizam passivamente as políticas prescritas, mas imprimem suas interpretações (BALL, 2001). Por isso, precisamos considerar

os “[...] processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e [...] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49), o que possibilita compreender esses distintos contextos das políticas públicas de forma dinâmica e inter-relacionada.

Ancoradas no princípio metodológico de pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, nesta seção, buscamos conhecer a interlocução das participantes com documentos oficiais. Essa produção de dados, além de evidenciar aproximações e distanciamentos das professoras e trabalhadoras do CMEI em relação a esses documentos, provoca reflexões sobre as dimensões da política pública e sobre a importância de seu conhecimento.

A análise documental que iniciamos neste capítulo responde ao nosso objetivo de contextualizar políticas públicas em âmbito nacional e local no que se refere à avaliação institucional e à formação continuada. Reiteramos que esses documentos representam a política educacional vigente, uma vez que orientam e/ou normatizam práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Alguns registram parte da trajetória dessa etapa, expressando intenções e disputas do campo, por isso se configuram como referência importante para reivindicações e perspectivas de luta pela continuidade de avanços nas políticas educacionais para a primeira etapa da educação básica.

Quanto aos processos de elaboração, observamos percursos de debate com participação de diferentes interlocutores, de distintos segmentos da sociedade civil, entidades sindicais e acadêmico-científicas e movimentos sociais, por meio de encontros, reuniões, seminários e audiências públicas. Nesse sentido, o processo de elaboração da *Portaria Saeb* destoa dos demais. Este documento se caracteriza principalmente por uma sucessão de outros documentos publicados e revogados em meio à falta de diálogo do MEC e de outros órgãos com entidades e associações de pesquisa e movimentos sociais.

Essa desorganização evidencia momentos difíceis no campo das políticas educacionais, em que as decisões ocorrem sem processos de discussão e debates e desconsideram os posicionamentos de entidades científicas e acadêmicas. A revogação da *Resolução n. 02/2015* e a aprovação das *Resoluções n. 02/2019* e *n. 01/2020* são exemplos desse tom arbitrário do CNE. No que tange à avaliação, a Anped, por meio do GT 07, alertou para os riscos da *Portaria n. 458*, de 5 de maio de 2020, que, ao instituir normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2018), não explicitava os detalhes de

como essa avaliação ocorreria na educação infantil. Como *efeitos* desse tipo de política, podem se efetivar no *contexto das práticas* ações que desconsiderem as concepções de educação infantil e de avaliação construídas e demarcadas nas DCNEI e no *PNE* (ANPED, 2020).

Em contrariedade a essa forma de condução das decisões relacionadas às políticas públicas, defendemos a participação de diferentes segmentos da sociedade civil, movimentos sociais e associações acadêmico-científicas nas definições de medidas educacionais. Ressaltamos que a interlocução com a *produção dos textos* da política tem grande potencial formativo, no sentido de, a partir de análises, debates e contrapalavras, gerar movimentos que fortaleçam a efetivação de políticas participativas, democráticas e inclusivas e que rejeitem e promovam resistências a medidas autoritárias e/ou que gerem ou produzam desigualdades.

A concepção bakhtiniana da linguagem nos inspira a permanecer nesses movimentos participativos, pois “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2014, p. 82). Entendemos que essa participação se situa em movimentos de tensão, como *forças centrífugas* na resistência às *forças centrípetas*.

Essas tensões evidenciam a posição estratégica da avaliação e da formação no campo das políticas públicas educacionais que, como *forças centrípetas*, marcadas discursivamente pelo *contexto de produção de textos*, insistem na padronização e na homogeneização, coexistindo com as *forças centrífugas* que se constituem na descentralização e na diversidade. Contextos e forças que fazem parte de nossas vivências, de nossa condição como sujeitos históricos e que, por isso, reafirmam que pensar “[...] a história como possibilidade é reconhecer também a educação como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 20).

Na sistematização analítica dos dados da pesquisa, a interlocução com esses documentos, em especial os de âmbito municipal, continuam no decorrer da tese, integrando o *contexto das práticas*, como podemos acompanhar no próximo capítulo, que aborda discussões e tensões sobre a participação e a qualidade.

6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO: EM DEFESA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL⁴⁸

Na perspectiva bakhtiniana, um existir concreto, do ponto de vista da arquitetura real do mundo vivido, organiza-se a partir de dois centros de valores diferentes: “[...] a minha singularidade única e a singularidade de cada outro ser humano, seja estética ou real, entre a concreta experiência vivida por si mesmo e a experiência vivida pelo outro” (BAKHTIN, 2010, p. 140). Em interlocução com essa perspectiva, Freire (1992, p. 60, grifos nossos) acentua: “Não penso autenticamente se os *outros* também não pensam. Simplesmente não posso *pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros*”. Essa necessidade do outro pressupõe a disposição para o diálogo e marca a posição democrática entre sujeitos que, mesmo imersos em um contexto compartilhado, ocupam distintos lugares (FREIRE, 1992) e, por isso, têm modos singulares de perceber e analisar as vivências que compartilham.

Nesse sentido, defendemos a educação como ato político e a escola⁴⁹ como um lugar em que podemos vivenciar e exercitar práticas de participação democrática e cujas vozes precisam ser reconhecidas não como uníssonas, não como se tivessem que se converter uma na outra, mas como expressões de pessoas que têm diferentes pontos de vista (FREIRE, 1992). Essa defesa remete à luta pela educação pública com qualidade, que seja referenciada socialmente e se distancie da conformação com índices, indicadores e valores estabelecidos de forma padronizada, sendo *negociada* e vivenciada como

[...] *debate* entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm *responsabilidade* para com ela, com a qual estão *envolvidos* de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades e ideias sobre como é a rede e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2013a, p. 14, grifos nossos).

Desse modo, concebemos a qualidade socialmente referenciada como “[...] um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto” (CAMPOS, 2013, p. 41). Nesses movimentos, o respeito às necessidades dos sujeitos se situa como parte da

⁴⁸ As discussões deste capítulo integram dois trabalhos. Um foi apresentado em 2020 no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos durante a 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste com o título “Avaliação da educação infantil: como escutar as vozes das crianças?” Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2020/trabalhos>. Acesso em: 19 dez. 2020. O outro, com o título “Participação das famílias na avaliação institucional na educação infantil: tensões, desafios e perspectivas”, será apresentado no GT 07, na programação da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, em 20 de outubro de 2021.

⁴⁹ Mantemos o termo utilizado por Freire (1992), ainda que, hodiernamente, a especificidade dessa etapa seja demarcada com a terminologia “instituição de educação infantil”. No caso específico do lócus desta pesquisa, sempre nos referimos a esta como CMEI.

construção de sentidos sobre o que se entende por qualidade, e a avaliação institucional como arena dialógica profícua para esse debate democrático, em meio a embates e disputas ideológicas que historicamente constituem o campo da avaliação.

Sendo assim, neste capítulo, organizado em três seções, dialogamos com narrativas das participantes e com enunciados de documentos de âmbito municipal. Iniciamos a primeira seção com a discussão acerca dos desafios e perspectivas da participação como ação democrática, na visão das participantes e a partir das vivências com a prática avaliativa do CMEI. Em seguida, pautamos a qualidade da educação infantil em interlocução com o instrumento avaliativo, analisando concepções enunciadas e práticas vivenciadas pelas participantes. Por fim, na terceira seção, focalizamos possibilidades e desafios para escutar o que dizem as crianças acerca da qualidade da educação que lhes é ofertada, com base nas iniciativas das professoras e trabalhadoras do CMEI. Encadeando os diálogos, seguimos com a primeira seção, demarcando o encontro entre desafios e possibilidades da participação como ação democrática.

6.1 A PARTICIPAÇÃO COMO AÇÃO DEMOCRÁTICA: TENSÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Na conjuntura brasileira, a conquista pela população do direito à participação em decisões no campo das políticas públicas, seja no âmbito da legislação ou do vivenciamento concreto, exige-nos constante vigilância. Essa é uma luta permanente, ora com mais desafios, ora com perspectivas mais favoráveis às experiências da gestão democrática.

No que tange à educação, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina, em seu Art. 205, o direito de todos à educação, que deve ser garantido pelo Estado e pela família. Em seu Art. 206, são estabelecidos como princípios do ensino “[...] *igualdade* de condições para o acesso e permanência [...]; *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar; *pluralismo* de ideias e de concepções pedagógicas [...]; *gestão democrática* [...]” (BRASIL, 1988, Art. 206, grifos nossos). Já a LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 14, define as bases da gestão democrática a partir de princípios de participação dos profissionais da educação, das famílias e das comunidades escolar e local, por meio da constituição de conselhos como instâncias representativas.

Com o olhar direcionado à *produção de textos* da política no cenário local da pesquisa, a democracia integra um dos princípios do *Saemy*, pois consta em seu Art. 1 como orientação aos

processos de ensino e aprendizagem, de gestão e de avaliação, além de compor os objetivos específicos previstos no Art. 3, com vistas a “[...] contribuir com a transparência e publicização das informações sobre as políticas de educação do Município, favorecendo o controle social e a democratização da gestão do ensino público [...]” (VITÓRIA, 2010, p. 3).

Como já acentuamos no capítulo anterior, o tom participativo foi uma característica na construção dos documentos analisados e, no caso do *IQUEIV*, esse aspecto pode ser evidenciado tanto na definição de princípios e metodologias, como na elaboração do instrumento avaliativo (Anexo D) a ser utilizado nos CMEIs. No *PMEV*, o texto prevê a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública como uma de suas dez diretrizes e define, em seu Art. 5, que diferentes instâncias da sociedade civil devem participar do monitoramento do plano. Na Meta 1, específica da educação infantil, a participação da comunidade escolar é referendada no que tange ao “[...] Projeto Político-Pedagógico da Unidade, bem como [a]o papel do brincar e à função do brincar nos processos de aprendizagens” (VITÓRIA, 2015, p. 4). Articulado à Meta 7, que focaliza a qualidade, o *PMEV* define, na Estratégia n. 7.10, o compromisso de garantir a “[...] *participação da comunidade escolar* no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da *gestão democrática*” (VITÓRIA, 2015, p. 8, grifos nossos).

Acompanhando o que recomenda o *PNE*, a Estratégia n. 7.18 do *PMEV* demarca a mobilização das famílias e setores da sociedade civil com o objetivo de “[...] ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (VITÓRIA, 2015, p. 10). A Meta 15, voltada à formação docente, determina garantir, em calendário escolar, a “[...] *participação* de trabalhadores da educação em cursos e/ou formação continuada, com a garantia desse processo formativo durante a jornada de trabalho” (VITÓRIA, 2015, p. 4, grifo nosso). Com foco na gestão democrática, a Meta 19, por sua vez, expressa a trajetória de lutas e conquistas na educação pública municipal de Vitória, quando enuncia a previsão de

Aperfeiçoar o processo de gestão democrática, garantindo a eleição dos(as) diretores (as) escolares municipais e *ampla participação da comunidade escolar*, conforme norma emanada do Conselho Municipal de Educação e fortalecimento dos Conselhos de Educação, de Escola, de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselhos de Alimentação Escolar e outros (VITÓRIA, 2015, p. 17, grifos nossos).

Os textos das políticas locais consolidam a participação e a gestão democrática na educação. Essas determinações legais resultaram de mobilizações e reivindicações de professoras e trabalhadoras da educação fortalecidas por sua inserção em entidades, sindicatos e movimentos

sociais ao longo dos últimos trinta anos no município. Em especial, com a Meta 19, realçamos a singularidade do município de Vitória que, diferentemente do *PNE* e de outros PMEs da RMGV, define o *aperfeiçoamento*, em vez de *assegurar condições para* o processo de gestão democrática, e não considera *critérios técnicos de mérito e desempenho* associados à efetivação da meta. Em vez disso, o texto ressalta a interlocução com diferentes Conselhos, o que não é contemplado no *PNE* nem nos demais PMEs da RMGV.

Conforme evidenciamos no tópico referente ao perfil das participantes da pesquisa, as vinculações a movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos constituem vivências de poucas respondentes. Embora contribuam com a efetivação de processos coletivos, participativos e democráticos, que defendemos como princípio para a avaliação institucional, essas relações não se configuram como condição para sua realização. Nossa aposta é que a própria ação avaliativa “[...] permite avançar na efetivação de uma participação ativa das profissionais, tendo em vista que todo o processo implica a ação de cada uma para uma dinâmica que é coletiva” (MORO; COUTINHO; BARBOSA, 2017, p. 7).

Entretanto reconhecemos que as trajetórias de engajamento⁵⁰ ou participação em movimentos sociais e outras entidades de militância, ao possibilitarem vivências mais democráticas, constituem a trajetória formativa de cada pessoa e podem contribuir também com a efetivação do ato avaliativo na instituição. Ao enunciar suas concepções sobre participação, Balbúrdia afirma ser ela *necessária, pois tudo é construído com participação. Na educação, a participação deve ser de todos os atores envolvidos: aluno, profissionais, família*. Essa concepção também é compartilhada por Mara, ao afirmar que *toda comunidade escolar deve estar envolvida no processo*. Em interlocução com essas concepções, o PPP do CMEI destaca que a

[...] *gestão democrática* é considerada um dos requisitos essenciais para a promoção da *educação de qualidade*. O envolvimento da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico e em *práticas participativas de avaliação* contribui para aproximar ainda mais a escola da realidade de seus alunos⁵¹. Ao mesmo tempo,

⁵⁰ Aqui concebemos “engajamento” na concepção freireana de movimento consciente dos oprimidos que, ao compreenderem sua situação histórica, mobilizam-se em direção à libertação dessa opressão e, portanto, à transformação da realidade. Essa palavra – engajamento –, assim como derivados da mesma raiz, integra o texto da Resolução n. 02 (BRASIL, 2019b), com frequência de 17 ocorrências, como uma das três dimensões das competências específicas dos docentes. Ainda que não seja possível agora uma análise mais detalhada, ressaltamos que os sentidos são divergentes, uma vez que, no referido documento, “engajamento” refere-se principalmente ao compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes, com a participação no PPP e com a melhoria do ambiente escolar junto às famílias e à comunidade.

⁵¹ Cabe pontuar que neste trecho do PPP foi empregado o termo “aluno”, ainda que em outras partes do documento a opção seja pela palavra “criança”.

colabora para que o trabalho realizado diariamente seja reconhecido e valorizado por alunos, famílias e pelas pessoas que vivem no entorno (PPP, 2014-2017, grifos nossos).

Há muitas nuances quando nos referimos à participação da comunidade escolar e, por isso, argumentamos, em diálogo com Freire (1992), que se faz necessária a ampliação dos espaços de debate, análise, propostas e deliberações, como parte do aprendizado da prática democrática. Ao analisar a obra de Rabelais, Bakhtin destaca seu caráter popular peculiar na cultura da Idade Média e, dentre as festividades e ritos populares, assinala que

[...] o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. Também, ignora o palco mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o *vivem*, uma vez que o carnaval, pela sua própria natureza, existe para *todo o povo* (BAKHTIN, 2013, p. 6, grifos do autor).

Esta é a proposta que defendemos: uma participação em que as pessoas vivenciem, sem distinções, possibilidades de dizer sobre suas ideias, dúvidas, críticas, perspectivas, pontos de vista e, no caso da avaliação institucional, enunciem suas análises sobre a qualidade que percebem no CMEI. Ao narrar suas concepções sobre participação, Terezinha afirma que é preciso *se sentir parte de todo o processo, com responsabilidade, compromisso e satisfação* e Baeh enuncia sua compreensão como *ação voluntária de um sujeito com objetivo de contribuir de forma qualificada com o coletivo*. Todavia, Liberdade compreende participar como um *dever* e denuncia sua falta ao afirmar que *nem sempre podemos contar com todos os envolvidos nos processos pedagógicos*. Como as palavras produzem sentidos e nossa posição no diálogo é de *falante e ouvinte*, algumas concepções se articulam à formação e à avaliação, como enuncia Pérola Negra, ao defender que *participar das formações e da avaliação é interessante para nos atualizar e também sempre há a possibilidade de aprender, opinar e ver melhorias para o ambiente de trabalho*. Em interlocução com essa visão, para Sônia, [participação é] *atuação de todos e em tudo, seja com ideias, identificação de uma problemática e ou busca de soluções*.

Essas concepções dialogam com nossa compreensão de que formação humana exige que vivenciemos movimentos de participação comprometida com o passado, engajada e situada no presente, na perspectiva de projetar, como futuro, horizontes de uma educação libertadora. Essa perspectiva se encontra ameaçada, pois na conjuntura política atual, marcada pelos ditames do autoritarismo, que prejudicam a sociedade e repercutem seriamente nas lutas do campo educacional, as condições de participação em processos decisórios estão fragilizadas (VIEIRA; CÔCO, 2018a). Cientes dessa fragilidade, ao nos situarmos no mundo, com o mundo e com os outros, assumimos do nosso lugar único uma posição que não é de quem não se relaciona com

ele, afinal “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2017, p. 53).

Por isso, nas ações realizadas no dia a dia do CMEI, com a observação participante, buscamos nos inserir, ainda que não seja possível compartilhar neste texto todos os registros, em diversas iniciativas coletivas de encontros e reuniões, na intenção de perceber como se constituem, nessa dinâmica cotidiana, movimentos participativos e formativos e momentos de escuta e de diálogo relacionados direta ou indiretamente à avaliação institucional. Observamos que a coletividade é uma constante, marcada por interações que envolvem distintos sujeitos: as crianças, as professoras, as assistentes de educação infantil, as estagiárias, as pedagogas, as famílias, a diretora, as funcionárias da limpeza, as porteiras e as merendeiras, de forma que muitas vivências no CMEI se sustentem em processos de interação.

Essas interações ocorrem em atividades simultâneas e envolvem a todo o momento análises e decisões das pessoas envolvidas. Enquanto acontecem encontros de planejamento⁵², em que as duas pedagogas estão reunidas com as professoras em espaços diferentes, há encontros na sala de lanche entre outros profissionais, interações entre as merendeiras, as crianças e as docentes durante as refeições das crianças, além de atendimentos às famílias pelas assistentes administrativas e pela diretora. Importa, ainda, citar os tempos de meia hora ao final de cada turno, que caracterizam o HTPC, assim como outros momentos em que são realizadas reuniões específicas entre as pedagogas e a diretora e reuniões do Conselho de Escola. Acontecem também atividades planejadas com a presença das famílias, como seminários de pais, atendimentos para compartilhar os relatórios de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, atividades com apresentações das turmas e oficinas com as famílias nas quais as crianças também participam.

Nesta semana continuam as apresentações da “Festa da Roça” no CMEI. Logo ao chegar, observo que os corredores do primeiro e do segundo pavimento, o refeitório e a entrada estão multicoloridos com centenas de bandeirinhas. Comento sobre como estão lindos aqueles ambientes e uma das pedagogas relata que o CMEI enviou uma bandeirinha propondo para cada família produzir, com sua criança, a ornamentação. A criatividade e originalidade me chamam a atenção: muitos materiais diferentes foram utilizados (botões, retalhos de tecido, palitos...). Algumas bandeirinhas com marcas bem próprias da participação das crianças e outras com características que parecem de confecção mais específica de adultos, evidenciando, das duas formas, que muitas famílias responderam à proposta do CMEI. Hoje as apresentações são do

⁵² Conforme previsto no PPP da instituição, o planejamento é reafirmado como um direito do professor. Entre os cinco momentos de planejamento semanal, pelo menos um é garantido junto à equipe pedagógica “[...] no intuito de promover e qualificar o trabalho com as crianças” (PPP, 2014-2017, p. 42).

Grupo 1 e do Grupo 4. Muitas famílias presentes... Quase todas as crianças tiveram a presença de alguma pessoa da família. Somente uma criança, do Grupo 1, participou da dança com uma das professoras, pois na apresentação desta turma, como são bebês, os familiares dançam junto com suas crianças. No Grupo 4, primeiro a turma se apresentou sozinha, e depois dançaram novamente junto com os familiares. Muitos sorrisos, encontros, fotos, choros, sons de muitas vozes junto com as músicas, movimentos bem diferentes de outros dias no CMEI (Diário de Campo, 05/07/19).

No dia 12 de julho de 2019 acompanhei o atendimento às famílias que tem como objetivo dialogar sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no semestre, com a entrega do Relatório de Avaliação. Além de ser mais um encontro entre as crianças que acompanhavam seu/sua pai e/ou mãe, pude observar também o encontro entre os familiares. A maioria eram mães conversando sobre seus filhos e filhas, suas atividades, planos para as férias. Em uma das turmas dos bebês, ao receber as produções entregues pelas assistentes de educação infantil, uma mãe, que estava acompanhada pelo pai e pela avó de seu filho, iniciou a leitura do relatório e disse: “Nossa, vocês conseguem falar tudo sobre o [diz o nome da criança]”. Uma das assistentes de educação infantil que atua nesta turma complementou: “É sim, mesmo que não tivesse o nome, só de ler a gente sabe que é o relatório dele”. Próximo dali, pais, mães e uma avó com seus bebês aguardavam o atendimento e, enquanto isso, exploravam os painéis perguntando: “Cadê a árvore? E o cachorrinho?” (Diário de Campo, 12/07/19).

Nessa interação com as assistentes de educação infantil, no dia em que as professoras compartilharam relatórios e produções das crianças, a mãe enuncia suas percepções acerca da avaliação da aprendizagem. No documento *ACEI*, aponta-se que a avaliação de contexto – e no caso desta pesquisa, a avaliação institucional – seria responsável por “[...] problematizar a avaliação da aprendizagem ao colocar os objetivos educacionais alcançados pelas crianças em articulação com a qualidade da formação que elas recebem (o contexto relacional e de aprendizagem oferecidos) [...]” (BRASIL, 2015b, p. 40-41).

Com os registros do diário de campo, evidenciamos dois eventos, dentre outros, em que as famílias foram convidadas a estar no CMEI e, em ambos, atenderam ao convite e participaram junto com as crianças. Essa é uma análise já compartilhada entre professoras e demais profissionais, pois elas sugerem que, quando podem estar com seus filhos e filhas, as famílias participam do que acontece na instituição. A relação entre o CMEI e as famílias também foi analisada na avaliação institucional de 2018 e resultou em ações previstas no Plano de Ação (PA) para 2019. Nesse planejamento, a avaliação institucional não foi considerada como parte das ações que buscavam alcançar mais avanços nas interações do CMEI com as famílias. Ainda assim, para o ano de 2019, o esforço por maior envolvimento das famílias teve como ação elaborar um instrumento no *Google Forms*, com as dimensões e indicativos da avaliação institucional, e enviá-lo por e-mail aos familiares. Quanto à participação familiar, uma das profissionais indica:

Então, assim, acho que 'pros' pais esse modelo é complicado, de ter um dia específico. Aqui se tem uma tentativa de fazer seminários com os pais, acho isso muito legal, mas também acho ruim se depende da minha boa vontade. Isso é pra ser uma coisa institucionalizada. Porque o pai não tem condição de estar aqui junto com os filhos e eu também não tenho condição de deixar a minha sala. Então eu estar aqui com os pais depende de quase uma doação, não é um processo pensado. E aí também, se tem uma pedagoga, se tem uma gestora que compreende isso como importante vai acontecer e se não tem, não acontece. A gente fez um evento no sábado. Também não tenho carga horária no sábado pra fazer isso, e aí eles trouxeram os filhos... Mas se eles não trouxeram como é que eles virão? Então sim, eles tiveram uma participação significativa, mas eu doe o meu sábado pra estar aqui com as crianças então é mais uma preocupação minha (Narrativa, Maíta – 16/12/19).

A narrativa de Maíta expressa dilemas envolvidos quando o CMEI buscou maior participação das famílias, reunindo familiares, crianças, professoras e trabalhadoras em um dia que favorecesse as famílias por não estarem trabalhando. Afinal, essa ação gerou um confronto com a carga horária de trabalho das professoras e trabalhadoras. Além disso, nesse encontro, as atividades não envolviam discussões e análises necessárias à avaliação institucional e que requerem a disponibilidade dos adultos para os debates, não sendo possível conciliar com a atenção necessária às crianças.

Ao pesquisar a participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil, Carra Tusch (2014) indica que, no contexto investigado, os profissionais buscavam formas para atrair os familiares a participarem, porém enfrentavam dificuldades com regras e possibilidades do sistema. No caso do CMEI, a opção pelo instrumento virtual foi uma tentativa de escuta dos familiares e busquei contribuir com essa ação.

As pedagogas relatam que o questionário elaborado no *Google Forms* foi enviado para as famílias e agradecem minhas contribuições. Pergunto sobre o pré-teste e uma delas relata que uma das professoras, que também é pedagoga no CMEI, enviou para uma mãe, que considerou bem tranquilo para responder. Nesse momento, a assistente administrativa avisa que uma mãe ligou pedindo orientações sobre o questionário, pois disse que só tinha lugar para as famílias cujas crianças estudam à tarde. Então, conferimos e verificamos que o instrumento tem a opção para os dois turnos para que fosse feita a orientação à mãe (Diário de Campo, 16/09/19).

Esse instrumento virtual foi encaminhado por *e-mail* a cerca de 540 famílias. 115 foram respondidos, dos quais 48 são relacionados às crianças do matutino, com maior participação da turma mista⁵³, e 67 do turno vespertino, com participação mais acentuada da turma do Grupo 1A. Desse modo, é possível afirmar que a participação das famílias na avaliação institucional de 2019 ocorreu exclusivamente por meio das respostas ao instrumento do *Google Forms*, uma

⁵³ Refere-se a uma turma com matrículas de crianças cujas idades correspondem tanto à turma do Grupo 2 quanto do Grupo 3. Segundo a equipe gestora, essa foi a alternativa para completar as vagas dessa turma que, no início do ano letivo de 2018, contava com menos de dez crianças matriculadas.

vez que, no dia previsto para a atividade avaliativa presencial, somente dois familiares estavam no auditório. Um deles, ao saber que o encontro seria durante toda a manhã, avisou que não poderia permanecer, pois havia pensado que a reunião teria, no máximo, uma hora de duração.

Todavia cabe assinalar que o auditório do CMEI possui 100 lugares, com possibilidade de acrescentar algumas poucas cadeiras. Portanto, não seria possível acomodar o quantitativo de familiares de cada turno – cerca de 280, caso comparecesse apenas um familiar de cada criança. A participação de toda a comunidade ou de todos os envolvidos na avaliação institucional implica, para além de nossos dizeres, um posicionamento político de defesa desse princípio democrático e a busca por condições objetivas e materiais para que isso ocorra.

Essa problematização das condições talvez aponte a necessária reflexão sobre os discursos que produzimos acerca da participação: o desafio da coerência. Freire (1992, 2017) nos adverte que, se de fato nos dispomos ao diálogo, precisamos buscar coerência entre o que pensamos, dizemos, fazemos e o que escrevemos, com respeito às opções dos outros, sobretudo quando são diferentes das nossas. Essa coerência não deve nos imobilizar, mas nos manter dispostas a uma permanente busca. Então, ao afirmamos que a participação e a presença das famílias são importantes no CMEI, podemos nos inspirar em Freire (1992, p. 23), quando narra uma de suas experiências:

No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas.

Essa narrativa nos ajuda a pensar sobre a necessidade de ampliar progressivamente a participação das famílias, de modo que compreendam essa participação articulada com a política educacional vivida na escola. Essa conquista requer percursos diferenciados, a depender da instituição educativa em questão.

Nas respostas ao instrumento enviado por *e-mail*, a maioria dos familiares considerou que a Gestão Democrática da escola se desenvolvia bem e afirmou conhecer o PPP, o PA e o Projeto Institucional do CMEI. Ao analisar esses dados, a equipe gestora ponderou que, provavelmente, os familiares entenderam o PPP e o PA como sendo parte do Projeto Institucional, já que aqueles dois documentos não haviam sido divulgados junto às famílias. Essa observação indica, na visão da equipe gestora, a necessidade de compartilhar mais detalhadamente a especificidade

de cada documento. Nesse sentido, a narrativa de Maíta enuncia outras percepções, quando analisa a participação dos familiares na avaliação institucional:

Eles não têm a menor ideia do que isso seja [referindo-se à avaliação institucional]. Aí a gente dá uma serie de dimensões... A gente não tem uma escola que é aberta aos pais, né? E também é porque a gente tá aprendendo como é que faz isso. Acho que estamos aprendendo como abrir essa escola pros pais. E aí, quando eu vou pra avaliação institucional é a sensação que eu tenho. Os pais não vão, não são em número grande, são pais que estão interessados em nos ajudar, em participar mas todas aquelas dimensões eles não têm muita ideia do que aquilo significa, porque eles não vivem o cotidiano do CMEI (Narrativa, Maíta – 16/12/19).

Essas observações coadunam com as argumentações da equipe gestora acerca do pouco conhecimento de muitos familiares a respeito de documentos, procedimentos e ações que integram as dinâmicas de trabalho no CMEI. As constatações indicam a necessidade de movimentos formativos que incluam os familiares, para que eles se situem quanto a esse trabalho, e também reafirmam o tom processual dessa conquista da participação das famílias, em especial na avaliação institucional.

Retomando uma pergunta do instrumento que os familiares responderam, quanto aos momentos/eventos do CMEI em que mais participaram, a maioria (89%) assinalou a reunião de início de ano e a Festa na Roça. Em relação ao Conselho de Escola, a maioria (84%) respondeu que não conhecia os seus representantes e não participava das assembleias. Sobre esse órgão colegiado, analisamos um evento do CMEI:

Hoje, seguindo o cronograma da Seme, em todas as unidades de ensino da rede ocorreu a assembleia de posse dos membros eleitos para a composição do Conselho de Escola. No CMEI, a diretora deu as boas-vindas a todos no auditório com a presença de 17 pessoas entre familiares e professores eleitos. Essa assembleia tem como objetivo fazer a composição/recomposição do Conselho de Escola e do Conselho Fiscal. Embora seja um grupo pequeno se comparado ao quantitativo de familiares do CMEI (aproximadamente 540), os que estão presentes parecem animados com a posse dos novos membros. Nesse encontro, ao final, falo brevemente com familiares e profissionais presentes informando a respeito da pesquisa sobre avaliação institucional.

Após finalizar a assembleia, perguntei à diretora sobre esse processo e ela relatou que é bem complicado quando se renova o Conselho de Escola, porque são muitas novidades e alguns membros estão participando pela primeira vez. Assinalou que a disposição dos representantes de pais e de crianças é grande, mas a disponibilidade de tempo às vezes dificulta as reuniões. Acrescentou, ainda, que as reuniões de segmento com os outros pais acabam não acontecendo e, por vezes, até mesmo as do segmento de servidores e de magistério ficam comprometidas (Diário de Campo, 13/08/19).

No que se refere à gestão democrática na educação, em especial à avaliação institucional, o Art. 11 do *Saemv* prevê: “As Comissões de Avaliação Educacional das Unidades de Ensino serão compostas por Conselheiros do Conselho de Escola, de cada Unidade de Ensino, ou

representantes indicados por este [...]” (VITÓRIA, 2010, p. 5). Entretanto, apesar de serem muito importantes para a efetivação de uma política ancorada em princípios democráticos, na prática, comissões e conselhos enfrentam muitas dificuldades para se efetivar como determinam esse e outros documentos.

No processo avaliativo que acompanhamos, o planejamento e desenvolvimento da ação foram conduzidos principalmente pela equipe gestora com a participação das professoras e demais trabalhadoras, sem envolvimento direto dos conselheiros. Cabe retomar que o contexto da recente recomposição do Conselho de Escola pode configurar-se como um dos desafios para a participação desse órgão colegiado, pois requer que os conselheiros se apropriem desse processo. Na compreensão de que a participação é uma dimensão importante da qualidade (BONDIOLI, 2013b), pautamos essa temática na discussão que segue.

6.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O INSTRUMENTO AVALIATIVO

Em meio a retrocessos e ameaças a direitos historicamente conquistados⁵⁴, permanecem as lutas por uma educação de qualidade, que tem respaldo na legislação vigente e cuja garantia é princípio constitucional, previsto no Inciso VII do Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). No contexto da educação infantil, antes mesmo da publicação da LDB, a qualidade já era assunto pautado, desde a década de 1990, em documentos oficiais do MEC, nos quais ela foi relacionada à expansão, ao financiamento e à formação e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1994). De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a qualidade é dever do poder público federal (Art. 6), sendo a garantia do padrão de qualidade um princípio do ensino (Art. 3). A definição de quais seriam esses padrões mínimos é um dever do Estado (Art. 4), enquanto a melhoria da qualidade é objetivo de avaliação em nível nacional (Art. 9) e está também relacionada à destinação das despesas (Art. 70).

A legislação determina padrões mínimos de qualidade e ressalta sua interlocução com a avaliação e com recursos financeiros, sem, contudo, explicitar seus múltiplos sentidos. A construção de uma sociedade baseada em princípios de inclusão, solidariedade, igualdade, equidade e justiça (BRASIL, 1988) requer uma concepção de qualidade educacional referenciada socialmente. Nesse sentido, o documento da ACEI “[...] situa historicamente a

⁵⁴ A Emenda Constitucional n. 95/2016 instituiu o novo regime fiscal, que congelou por vinte anos os gastos sociais do país, estando entre eles a educação, comprometendo a realização de muitas estratégias dos planos decenais. Essa emenda abre uma exceção ao congelamento no caso da complementação da União ao Fundeb.

questão da qualidade a partir das mobilizações ocorridas entre os anos de 1970/1980 e realça a elaboração de documentos orientadores pelo MEC, de 1994 até o ano de 2015, que abordam a temática” (VIEIRA, Maria, 2018, p. 456). Sobre essa questão, o documento destaca que

[...] quando nos referimos à qualidade educativa está implícito um princípio de que sua determinação é intersubjetiva. Ou seja, depende de processos de negociação, participativos e democráticos, acerca dos aspectos e das ações próprios da oferta de Educação Infantil de uma dada instituição. Também de uma dada rede, com um determinado sistema, baseado nestas ou naquelas decisões políticas (BRASIL, 2015b, p. 29).

No *Saemv*, a qualidade é demarcada como elemento primordial do processo avaliativo e, entendida em sua perspectiva social, precisa ser referenciada e avaliada. Essas concepções são destacadas, sobretudo, em seu Art. 1, pois figuram em quatro de seus seis incisos. O documento visa também produzir informações para subsidiar a melhoria da qualidade (Art. 5), assim como a melhoria contínua da qualidade do processo ensino-aprendizagem (Art. 2) e dos padrões amplos de qualidade da educação (Art. 3, Inciso VII). A avaliação institucional, como definida no *Saemv*, propõe, ainda, a reunião de profissionais e de famílias para debater a qualidade da educação infantil.

A qualidade integra também uma das dez diretrizes do *PMEV* (Art. 2), de acordo com o qual ela deve ser avaliada com base no Sistema Nacional de Avaliação e no *Saemv* (Art. 9). A Meta 7 dessa normativa é especialmente direcionada à qualidade da educação básica e possui o maior quantitativo de estratégias (24) em comparação com as outras metas do plano, embora o foco mais direto seja no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com 19 estratégias, a Meta 1 se direciona à universalização do atendimento às crianças de 0 a 5 anos e apresenta uma especificidade do município, se compararmos com o que determina o *PNE* e os demais *PMEs* da RMGV, com a previsão de

Universalizar, até 2016, a educação infantil em nível de pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, considerando a data corte de 31 de março, contando com professores formados na licenciatura e ampliando a oferta de educação infantil pública em creches, de forma a atender, *com qualidade*, 50% (cinquenta por cento) da demanda até o 5º ano de aprovação do *PMEV* e 100% (cem por cento) da demanda manifesta das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos no sistema-rede de ensino, garantindo os *parâmetros de qualidade* na educação infantil, até o final da vigência deste Plano Municipal (VITÓRIA, 2015, p. 3, grifos nossos).

A particularidade se relaciona tanto ao percentual de atendimento das crianças de zero a três anos, como à demarcação da qualidade e da formação em nível superior, itens que não estão previstos dessa forma no *PNE* e nos *PMEs* da RMGV. No conjunto do *PMEV*, a qualidade compõe 14 estratégias de seis metas diferentes, como resume a tabela a seguir.

Tabela 4 – Metas e estratégias do PMEIV relacionadas à qualidade

Metas	Estratégias	Total
01	1.4; 1.10; 1.18	3
03	3.12	1
05	5.1; 5.2; 5.3	3
07	7.9; 7.32; 7.36	3
12	12.13; 12.16	3
20	20.11	1
Total geral:		14

Fonte: Elaboração da autora

No *PMEIV*, a interlocução da qualidade com a educação infantil é mais acentuada em metas⁵⁵ relacionadas a: i) universalização da educação infantil (Meta 1); ii) qualidade da educação básica (Meta 7); e iii) financiamento da educação (Meta 20)⁵⁶.

Com atenção ao caráter polissêmico do que vem a ser qualidade, além da interlocução com os textos dos documentos, dialogamos com as concepções de qualidade enunciadas pelas participantes da pesquisa. Os distintos posicionamentos evidenciam a compreensão de cada uma do seu lugar único, com seus pensamentos e desejos que, embora singulares, integram uma grande teia dialógica, uma vez que cada grupo social tem seu repertório discursivo (BAKHTIN, 2009).

Com projeções no horizonte da educação infantil, a qualidade foi concebida por Luiza como *aquilo que buscamos alcançar sempre nas ações da escola e até nas ações da nossa vida*. Sua onipresença foi também destacada pelas assertivas de Queren sobre *ser a base de todas as nossas ações pedagógicas* e na visão de Cláudia ao afirmar que *tudo o que é feito com planejamento prévio tem como objetivo principal a qualidade*. Outras participantes acenaram tanto para a dimensão processual, quando afirmam que *qualidade é algo que vai mudando à medida que a atingimos, são nossas metas em tudo que fazemos* (Cla), como para sua natureza humana, na expressão de que *a qualidade é fundamental no nosso trabalho, pois trabalhamos com seres humanos e esses merecem o melhor* (Neide), e, ainda, para uma perspectiva

⁵⁵ A qualidade também integra metas que focalizam a universalização do ensino médio na educação da população de 15 a 17 anos (Meta 3), a alfabetização (Meta 5) e a expansão do ensino superior (Meta 12).

⁵⁶ Com base no contexto geral e nas políticas públicas definidas para o município de Vitória, destacamos a criação do Observatório CAQ-VIX, articulado com o PMEIV em relação às Estratégias n. 20.6, 20.7 e 20.8, que versam sobre a definição do Custo Aluno Qualidade para o município em um trabalho conjunto com a UFG. Com isso, pretende-se subsidiar o financiamento da educação a partir dos padrões mínimos de qualidade estabelecidos em legislação nacional e local e também com base no que a comunidade escolar considera que seja qualidade para o município de Vitória.

mercadológica, quando declaram que *é um serviço ou produto bem prestado, que satisfaça as expectativas daquele que recebe o serviço ou produto* (Bete).

Argumentamos que a qualidade não se reduz a processos de verificação ou adequação a padrões prefixados, mas constitui um movimento que precisa convocar os sujeitos envolvidos a compartilhar suas intenções, propostas e práticas (BONDIOLI, 2013b). Atualmente, diferentes reivindicações por uma educação de qualidade vêm sendo fortalecidas com a mobilização⁵⁷ da sociedade civil e de profissionais do campo da educação. Dentre esses distintos movimentos, realçamos as discussões recentes pautadas no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), a construção coletiva da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE, 2018) e as ações coordenadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Na contramão dessas concepções, o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub⁵⁸, em maio de 2019, ao discorrer sobre a “Política para a educação e as diretrizes para o MEC”, em relação à Meta 7 do PNE, afirmou que a “[...] qualidade da educação é o pilar da produtividade da economia [...] e mede a eficiência das demais metas [...] em consonância com o objetivo de elevar 50 pontos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)”⁵⁹. Nossa problematização se concentra no fato de que essa meta se refere à educação básica e inclui, portanto, a educação infantil. Se a qualidade mede a eficiência das demais metas, há de se indagar sobre os instrumentos e indicadores que seriam tomados como base para esse objetivo, em especial na etapa inicial da educação, pois essas definições já sinalizam a concepção de qualidade.

No que diz respeito às políticas de avaliação em larga escala, a nota técnica referente à Portaria do Saeb destaca que, com a análise dos aspectos definidos no instrumento enviado por amostragem às instituições de educação infantil brasileiras, pretende-se realizar “[...] a adaptação, aprimoramento e refinamento dos *instrumentos* e do método de coleta, a fim de

⁵⁷ Destacamos também o projeto financiado pelo MEC e implementado em parceria com a Universidade Federal do Paraná para desenvolvimento de um simulador do Custo Aluno Qualidade (SIMCAQ). Essa iniciativa pode contribuir para qualificar o debate sobre os limites e as necessidades do financiamento da educação no País em direção à educação de qualidade.

⁵⁸ Considerado o “pior ministro da história”. Em 18 de junho de 2020, foi oficializada sua demissão do MEC. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/jornal_da_adufj14maio2020.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

⁵⁹ Disponibilizada em um conjunto de *slides*, disponível em: <https://static.poder360.com.br/2019/05/apresentacao-abraham-weintraub-camara.pdf> e https://issuu.com/gauchazh/docs/doc_participante_evt_5734_155723736?e=31727376%2F69896559. Acesso em: 25 ago. 2019.

garantir, no próximo ciclo do SAEB, uma pesquisa definitiva que forneça *resultados precisos para o Brasil e demais domínios de análise de interesse*” (INEP, 2019, p. 7, grifos nossos).

Com essas informações, fica evidente a que interesses atendem a concepção de qualidade enunciada e os padrões estabelecidos para sua elevação: à produtividade da economia, à eficiência das demais metas e aos resultados precisos para o Brasil e demais domínios de análise de interesse. Esse posicionamento converge com o conceito hegemônico de qualidade que foi difundido no país a partir do final da década de 1980 e ainda se mantém, dadas as tendências neoliberais, baseadas principalmente em relações de mercado como sustentação da sociedade. Desse modo, repercute a adoção de uma lógica mercantil no campo educacional (GENTILI; SILVA, 1994).

Nesses movimentos, podemos evidenciar a existência de vozes sociais divergentes que, tensionadas, situam-se como *forças centrípetas* (que tendem à centralização) e *forças centrífugas* (que possibilitam e valorizam as diferenças) (BAKHTIN, 2014). No tensionamento dessas forças, confirmamos não haver “[...] educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (FREIRE, 2001, p. 57).

Nesse sentido, a defesa pela educação de qualidade exige demarcar qual é essa qualidade. Requer explicitar que se trata de uma qualidade ancorada em princípios democráticos e referenciada socialmente, sob o risco de servir de pano de fundo para interesses diversos, como, por exemplo, justificar a militarização da educação, com o pretexto de que esse tipo de escola pode oferecer mais qualidade (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019).

Ao demarcarmos esses sentidos de qualidade no bojo do processo de avaliação institucional, faz-se necessário atentar quais indicadores, parâmetros ou critérios são priorizados, uma vez que essas escolhas já sinalizam concepções de avaliação e de qualidade. Nesse aspecto, Moro (2015) debate sobre a utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância e demarca seu posicionamento, junto a outros especialistas, de que devem ser priorizadas investigações e análises da qualidade da oferta da educação infantil, em detrimento da avaliação das crianças com instrumentos e procedimentos padronizados.

Ainda focalizando estudos acerca de instrumentos avaliativos, Moro (2017) assinala que, em Portugal, o instrumental disponibilizado pelo Projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP) reúne diversos materiais que podem ser utilizados pelas instituições na

formação no desenvolvimento, acompanhamento e reorganização das práticas da educação pré-escolar. Nos Estados Unidos, as proposições de escalas ITERS (ITERS-R) e ECERS (ECERS-R) objetivam credenciar e divulgar para as famílias resultados da qualidade dos serviços, além de verificar as condições dos espaços e ambientes ocupados pelas crianças. Na Austrália, a existência de apoio técnico e financeiro se insere em um sistema nacional de credenciamento dos estabelecimentos educacionais e impacta os pontos críticos identificados na avaliação da educação infantil. Na Itália, esse tipo de ação avaliativa se caracteriza em uma perspectiva interna, autoavaliativa, de caráter democrático e participativo, formativo e transformativo da avaliação, com instrumentos mais conhecidos em estudos realizados no Brasil.

No que tange à discussão sobre a definição de instrumentos avaliativos, “[...] defendemos sua relevância no sentido de expressar concepções de educação, criança, qualidade, avaliação, fomentando debates quanto às distintas assimilações e intencionalidades do processo avaliativo” (VIEIRA; CÔCO, 2019a, p. 599), uma vez que a própria materialização desse instrumento já pressupõe dinâmicas de realização da avaliação institucional e sujeitos envolvidos, além de priorizar critérios, bem como definir indicadores e parâmetros de qualidade. No contexto do município em que situamos a pesquisa, no decorrer dos anos seguintes à primeira experiência, a avaliação institucional se manteve como política educacional e foi separado um dia específico em Calendário Letivo para que ela fosse realizada. Nesse percurso, ocorreram alterações tanto no instrumento, desde sua primeira elaboração em 2012, como também em orientações realizadas pela Seme. Algumas dessas alterações podem ser observadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Panorama comparativo das dimensões e indicadores/indicativos dos instrumentos de avaliação institucional em 2012 e 2018/2019

Dimensões do instrumento de avaliação (2012)	Número de indicadores e seus respectivos itens	Dimensões do instrumento de avaliação (2018/2019)	Nº de indicativos
Planejamento e gestão educacional (Dimensão I)	4 indicadores com 18 itens	Gestão Democrática (Dimensão I)	11
Práticas pedagógicas (Dimensão II)	6 indicadores com 17 itens	Currículo, práticas pedagógicas, avaliações e Interações (Dimensão II)	11
Interações (Dimensão III)	4 indicadores com 19 itens	–	–
Promoção da saúde (Dimensão IV)	3 indicadores com 15 itens	–	–





Espaços, mobiliário, equipamentos e materiais (Dimensão V)	3 indicadores com 20 itens	Espaço físico, mobiliário, equipamentos e materiais (Dimensão IV)	8
Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais (Dimensão VI)	3 indicadores com 16 itens	Formação e condições de trabalho das/dos professoras/es e das/dos profissionais da educação (Dimensão V)	7
Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Dimensão VII)	3 indicadores com 15 itens	Condições de acesso e permanência (Dimensão III)	7
TOTAL: 7	TOTAL: 26 indicadores com 120 itens	TOTAL: 5	TOTAL: 46 indicativos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos citados.

Com a análise comparativa acerca da estrutura desses dois instrumentos avaliativos, reconhecemos que as diferenças no quantitativo e na nomeação tanto das dimensões como dos indicadores/indicativos não se referem apenas a mudanças nas palavras ou termos, mas na expressão de concepções e sentidos sobre a avaliação institucional, suas premissas, suas metodologias. Nas vivências com a avaliação, a condição das palavras expressa a complexidade das ações desenvolvidas na educação infantil, pois, em algumas situações, elas parecem não abranger mais amplamente os sentidos em análise. No conjunto dessas problematizações, o ato avaliativo se pauta em um mesmo instrumento, no que se refere às cinco dimensões, e mantém os mesmos indicativos, com atenção a peculiaridades da educação infantil e do ensino fundamental. A linguagem apresenta diferenças, considerando as singularidades de cada etapa, como, por exemplo, a opção por “crianças” e por “CMEI” ou “instituição de educação infantil”, em vez de “estudantes” e “escola”, como consta no instrumento para as EMEFs.

Outro posicionamento diz respeito aos indicativos não se direcionarem aos sujeitos, como observamos em outros instrumentos, e sim aos processos. Além disso, no instrumento, todas as referências levam em consideração a linguagem inclusiva de gênero. Desde que foi elaborado, o instrumento avaliativo passou por mudanças e também a forma de expressar a qualidade avaliada em relação a cada indicativo foi alterada, como podemos observar no Quadro 12.

Quadro 12 – Expressões da qualidade descritas nos instrumentos avaliativos em 2012 e 2018/2019

Formas de expressão da qualidade nos instrumentos avaliativos	
1ª versão do instrumento (2012)	Versão atual do instrumento (2018/2019)
 O processo de melhoria da qualidade já está em um bom caminho	1 – quando as ações relacionadas ao indicativo analisado podem ser mantidas como estão por terem alcançado um nível de qualidade satisfatório
 O processo de melhoria da qualidade foi iniciado	2 – quando as ações relacionadas ao indicativo analisado tiveram avanços significativos, porém ainda requerem algumas melhorias em seu desenvolvimento
 O processo de melhoria da qualidade necessita de alerta e cuidado	3 – quando as ações relacionadas ao indicativo analisado foram iniciadas, porém apresentam poucos avanços e exigem esforços significativos para seu desenvolvimento
 O processo de melhoria da qualidade necessita de alerta e cuidado redobrados	4 – quando não foi identificada nenhuma ação iniciada em relação ao indicativo analisado

Fonte: elaborado pela autora com base nos instrumentos de avaliação.

As alterações no instrumento ocorreram ao longo desses seis anos e sua versão atual foi produzida por um Grupo de Trabalho (GT) que, em 2018, revisou o instrumento (Anexo D) e, com base em orientações enviadas pela Seme para a elaboração do Diagnóstico de contexto da instituição, organizou um roteiro (Anexo E) com perguntas que explicitam e exemplificam os indicativos propostos nos instrumentos de avaliação institucional. Esse grupo foi composto por profissionais de dez unidades de ensino (CMEIs e EMEFs)⁶⁰, do Comev, do FMEV e de integrantes das equipes da Seme. Com organização em pequenos grupos, as análises eram elaboradas por dimensão e discutidas com o conjunto de participantes do GT, que deliberava sobre as propostas.

Outras práticas, incluídas na sistemática de avaliação institucional do município em 2018, demarcam a possibilidade de cada instituição inserir no SGE o instrumento avaliativo, com os registros de sua avaliação institucional, e de acessar, também por meio do SGE, uma Norma de

⁶⁰ Essas profissionais foram convidadas pela equipe da Coae/Geplan/Seme, a partir de critérios que levaram em consideração a diversidade das unidades de ensino quanto aos territórios, ao porte (pequeno, médio ou grande), à tipologia, além de algumas especificidades, como o atendimento em horário integral e a configuração como escola bilíngue.

Procedimento (Anexo F) com orientações sobre esse processo avaliativo. Entendemos a inserção de dados no SGE, produzidos com a ação avaliativa, como uma forma de documentar o percurso histórico da qualidade avaliada em cada instituição, e situamos a Norma de Procedimento como um documento que sistematiza a proposta do ato avaliativo com premissas comuns à rede municipal. Entretanto importa atentar para os riscos de burocratizar a avaliação e/ou de valorizar ao extremo a unificação do processo, o que pode comprometer os percursos singulares de cada instituição.

No dia de discussão coletiva da avaliação institucional, ao dialogarem com o texto das dimensões e indicativos desse instrumento avaliativo, as professoras e trabalhadoras assumem o lugar de *falantes* e não somente de *ouvintes*, não se restringindo à análise dos itens, pois colocavam em debate o próprio instrumento. No grupo que avaliava a Dimensão II, “Currículo, práticas pedagógicas, avaliações e interações”, no turno matutino, uma sequência discursiva corrobora essa assertiva:

- Nossa! Esse aqui vai até a letra K!
- É muito extenso..., essa dimensão tinha que ser dividida!
- O Saemv [provavelmente referindo-se à avaliação institucional de 2012, uma vez que este processo foi e ainda é referenciado com a sigla da Lei] que foi “massa”. Com as cores, todo mundo participando...
- Pois é... Será que vai dar tempo? (Diário de Campo, 27/09/19).

Em meio a esses enunciados, a surpresa de uma participante com a quantidade de questões do instrumento dialoga com a concordância de outra que parecia já conhecê-lo e por isso reivindicava, entendendo a necessidade da divisão da dimensão. Quanto à primeira experiência da avaliação institucional, ela talvez apareça porque, no primeiro instrumento (*IQUEIV*), as “Interações” e as “Práticas Pedagógicas” eram avaliadas em dimensões diferentes. Ainda nesse grupo, uma docente afirma: *Por isso que esse instrumento não dá certo! A letra E é igual a F!* e outra complementa: *Sim... e as linguagens não podem estar compartimentalizadas, uma está imbricada na outra!* (Diário de Campo, 27/09/19).

Com o tempo que foi previsto para as discussões, este grupo consegue avaliar até a letra G e a coordenadora propõe que o grupo da tarde continue a avaliação seguindo o que foi realizado pela manhã, argumentando que diz respeito à mesma escola. As demais participantes não se opõem. Inserindo-me no diálogo, pondero que “há diferenças entre os turnos, algo coincide e algo pode ser diferente”. Algumas demonstram concordar com acenos de “sim” com a cabeça e com expressões faciais e uma delas pontua que será como no final do ano anterior em que retomaram as questões da avaliação institucional para elaborar o Plano de Ação do ano subsequente e assim discutiram melhor algumas questões (Diário de Campo, 27/09/19).

Em outra vivência, situamos a discussão em torno da compreensão de qualidade expressa no instrumento avaliativo em dois grupos diferentes:

O grupo analisava a “Gestão Democrática” (Dimensão I), o debate estava movimentado... Uma participante relatava sua compreensão de como ocorre a elaboração do Plano de Ação e outras tiveram a necessidade de reler algumas vezes os níveis de qualidade para chegar a uma definição da qualidade desse indicativo, se seria 1 ou 2. Uma das participantes se levanta, sai do grupo para chamar uma integrante da equipe gestora que talvez possa ajudar nessa questão. Enquanto isso, uma participante argumenta que: “A diferença é que no 1 já está satisfatório!”. E outra comenta: “Mas não é só isso, diz também que pode ficar como está.” As demais concordam e uma propõe que marquem o 2 e como ninguém discorda, a relatora registra o consenso. Quando a participante que havia saído retorna com uma docente da equipe gestora, a coordenadora diz que já se decidiram e o grupo prossegue com as análises.

[...]

Na análise da Dimensão II, “Currículo, práticas pedagógicas, avaliações e interações”, o grupo conversava sobre o item relacionado às práticas avaliativas e algumas participantes quiseram entender o sentido dos números de 1 a 4, especialmente o 1 e 2 e a coordenadora leu cada um. Então, uma participante disse “Acho que sempre temos algo a melhorar, então é melhor marcar 2 e não 1”. O silêncio do grupo foi compreendido como concordância e passaram ao indicativo seguinte (Diário de Campo, 27/09/19).

Com essas narrativas, assinalamos que um dos desafios da avaliação institucional é o tipo de instrumento que pode contribuir da melhor forma para a análise da qualidade e a compreensão partilhadas entre as pessoas envolvidas sobre os sentidos de indicativos e critérios.

Outros desafios semelhantes podem ser destacados com a apresentação dos resultados da avaliação realizada pelas famílias. A equipe gestora do CMEI (pedagogas e diretora) analisou que, no dia de discussão coletiva da avaliação institucional, em 27 de setembro de 2019, a apresentação dos resultados poderia ficar muito longa, por isso optou por uma exposição mais breve e geral dos dados, para logo se organizarem em pequenos grupos para a análise dos indicativos e dimensões. Nessa mesma discussão coletiva, a equipe de professoras e trabalhadoras do CMEI decidiu que o compartilhamento da avaliação das famílias seria realizado em um dos dias de dezembro reservados para Planejamento Coletivo e Formação Continuada:

A reunião de Planejamento Coletivo, em 19 de dezembro de 2019, iniciou com as boas-vindas da diretora e a leitura da pauta, que teve como primeira ação compartilhar as respostas das famílias ao instrumento do *Google Forms* enviado por e-mail. Não foi usado o recurso de projeção visual, por isso a leitura foi realizada a partir dos registros que estavam com a pedagoga. Em seu texto, ela ressaltou que, de forma geral, as famílias demonstraram muito reconhecimento ao trabalho do CMEI. Sobre a Dimensão II, “Currículo, práticas pedagógicas, avaliações e interações”, ela afirmou que “a maioria das famílias avalia os trabalhos pedagógicos como satisfatórios, mas algumas pedem melhorias. Também em relação à valorização das produções infantis, algumas pedem melhorias, mas a maioria assinalou como satisfatória”. Em conversas paralelas, muitos comentários que não foram possíveis entender, mas parecem

expressar questionamentos, discordâncias. Então uma integrante da equipe do CMEI inicia uma interlocução que é seguida de outras falas:

— Tem que incluir também nessa avaliação sobre o horário de buscar as crianças, não trazer a criança quando ficam doentes...

— É... E o cuidado com os pertences da criança também, ler os bilhetes das agendas...

— Eu acho que a gente precisa pensar sobre o que se pergunta no questionário para as famílias, porque é importante incluir questões que chamem as famílias a pensar sobre o que está acontecendo com os professores. No ano de 2017, quando houve o movimento de greve, foi perguntado sobre a valorização dos professores, as condições de trabalho, a questão de salário, assim a gente envolve mais as famílias para nos ajudarem também.

— Tem que ver o que os pais entendem disso... (Diário de Campo, 19/12/19).

Com essas problematizações, emergem vivências do cotidiano com destaque para determinadas ações que cabem às famílias e que, por não atenderem às expectativas das integrantes do CMEI, trazem insatisfação. Além disso, em diálogos realizados em outros momentos, algumas participantes mencionam que há familiares muito críticos e já houve atitudes de desrespeito às professoras e às demais profissionais, o que exigiu diálogo e mediação entre as pessoas envolvidas para fortalecer interações entre o CMEI e as famílias no sentido de trabalho conjunto.

Destacamos, ainda, a compreensão de que o instrumento avaliativo direcionado à participação das famílias (Anexo G) precisa contemplar “questões que chamem as famílias a pensar sobre o que está acontecendo com os professores”, não se reduzindo a pautar ações específicas de responsabilidade dos familiares.

Na observação desse evento, podemos perceber ressalvas de algumas trabalhadoras na interlocução com enunciados das famílias que expressaram necessidades de melhoria no trabalho da instituição. Ainda que estatisticamente os dados evidenciem reconhecimento da maioria dos familiares ao trabalho da equipe do CMEI, esse incômodo se apresenta nas falas daquelas que se manifestaram e também em silenciamentos, gestos e interjeições de outras integrantes da equipe do CMEI. São elementos da comunicação extraverbal, relacionados ao discurso interior que, conforme o auditório social, tende “[...] a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação” (BAKHTIN, 2009, p. 129).

Desse modo, as professoras e trabalhadoras dialogaram com a avaliação da qualidade realizada pelos familiares. Tais palavras produziram réplicas com concordâncias e *contrapalavras*, porém sem tréplica, sem continuidade, em razão de que os outros *falantes*, os familiares

respondentes, não estavam presentes, provocando-nos a reafirmar a seguinte concepção de qualidade:

A qualidade, em seu aspecto negociável, é vista da seguinte forma: não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades e ideias sobre como é a rede e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2013a, p. 14, grifo da autora).

Consolidando essa concepção de qualidade, Campos, Coelho e Cruz (2006) a definem como um conceito histórico e socialmente construído pelos sujeitos que interagem na instituição de educação infantil em meio às tensões e contradições. Os resultados da Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil destacam a importância de se considerar a participação dos envolvidos na sua amplitude e pluralidade e convocar sua ação, energia e contribuições para as discussões e os debates necessários.

Assim sendo, se afirmamos a concepção de qualidade socialmente referenciada, precisamos incluir todos os envolvidos de forma dialógica. Tal diálogo pressupõe aprender a *falar* e a *escutar* os outros, pois “[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com ele*”, mesmo nos momentos em que a fala é contrária “[...] a posições ou concepções do outro” (FREIRE, 2017, p. 111, grifos do autor). A qualidade socialmente referenciada se materializa na avaliação institucional, em especial na interlocução com as dimensões e os indicativos que estão registrados no instrumento avaliativo.

Na experiência observada, foi em torno dos enunciados do instrumento que o debate, as controvérsias, as concordâncias, os pactos e as discordâncias emergiram. As questões do instrumento avaliativo e do roteiro podem fomentar reflexões sobre como percebemos a qualidade do trabalho desenvolvido no CMEI e também o que nos dispomos a praticar. Nesse sentido, o conhecimento, o debate, a análise e a definição dos itens que pautam o processo avaliativo ou dos indicativos que elegemos como prioritários para guiar esse processo se articulam com as concepções de qualidade que defendemos. São esses elementos que materializam a compreensão dessa qualidade para as crianças. Mas, como *elas* enunciam suas compreensões de qualidade? Como nós dialogamos com essas compreensões? Essa é a discussão que desenvolvemos adiante.

6.3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A *ESCU*TA DE ENUNCIADOS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS

Nas seções anteriores deste capítulo, destacamos, nos documentos de âmbito municipal que compõem o *corpus* desta pesquisa, as concepções sobre participação e qualidade. Desse conjunto, o *IQUEIV* é o único que aborda de forma específica a participação das crianças nesse processo, por meio do Projeto “Fala Criança”. A proposta, elaborada em 2012, orienta que as crianças dos grupos finais da educação Infantil (grupos 5 e 6), em interação com “[...] professores, pedagogos e Diretores das Unidades de Ensino, profissionais da Secretaria de Educação e da Prefeitura Municipal de Vitória” (VITÓRIA, 2012, p. 19), integrem o processo avaliativo. Portanto, esse projeto é definido como um “[...] movimento que viabiliza a participação das crianças por meio de discussões e fóruns, dentro e fora das Unidades Escolares. Nesses espaços, as crianças falam de suas aspirações, opinam e são inseridas em momentos que envolvem decisões” (VITÓRIA, 2012, p. 19-20).

O documento sugere também atividades lúdicas que envolvam músicas, histórias e que tratem “[...] os temas mobilização, trabalho coletivo, entre outros” (VITÓRIA, 2012, p. 20). O objetivo é incentivar os CMEIs à escuta das expectativas das crianças e à consideração de suas opiniões nos processos de decisão. Compreendendo a *escuta* como pressuposto da dialogia (BAKHTIN, 2011; FREIRE, 2017), essa disposição ao diálogo com os sujeitos da educação infantil nos convoca a rever concepções e práticas, pois se

[...] acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir” e “formular novos conhecimentos”. *Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis* (BARBOSA, 2007, p. 1078, grifos nossos).

No campo acadêmico, diferentes estudos, com vertentes também diversas, tematizam a luta pelos direitos e a defesa das singularidades dos bebês e das crianças (ROCHA, 2001; BARBOSA, 2007; COUTINHO, 2010; ABRAMOWICZ; TEBET, 2017; NEVES *et al.*, 2018; BUSS-SIMÃO; MAFRA-REBELO, 2019; CRUZ; SCHRAMM, 2019). Eles demarcam os desafios que se apresentam quando decidimos nos abrir para a escuta das vozes delas, para a

compreensão de suas distintas formas de expressão verbal e não verbal. No caso desta pesquisa, debatemos sua participação na avaliação da qualidade da educação que lhes é ofertada pelo viés do reconhecimento dos adultos acerca da singularidade de suas vozes. Nosso olhar se direciona para os bebês e as crianças quando dialogamos com adultos que aceitaram o desafio de planejar e desenvolver momentos de escuta e de compreensão dos pontos de vista deles.

Nas concepções de criança enunciadas pelas participantes, Neide afirma que a criança *é um sujeito de direitos que merece ser respeitada dentro das suas especificidades*, enquanto para Joana ela é ser definida como *um ser em desenvolvimento e aprendizado constante*. Sob o ponto de vista de outras participantes, ganha relevância a afetividade, quando expressam, como Elizângela, que criança *é sujeito em formação de caráter, que deve receber carinho e amor*, ou, como Néia, que concebe a criança como *um sujeito que precisa de respeito e amor*. Ainda que se enfatize a condição da criança como sujeito de direitos e que aprende nas interações com todos os outros, também observamos uma visão *bancária* e passiva, quando ela é considerada, por Balbúrdia, como *um ser em construção, que absorve o que lhe é ofertado em todos os momentos, por todos os atores sociais que têm contato. Apesar de estar em construção, é um sujeito que tem direitos*.

Em muitas narrativas, a centralidade da criança no desenvolvimento das práticas pedagógicas é ressaltada, como o faz Xuaua, de acordo com quem *é por ela [a criança] que estamos aqui. Por isso todas as ações devem ser pensadas primeiro [para] elas*. Para Pirralha, *a criança deve ser sempre o mais importante, a prioridade* e, de acordo com Neuza, ela é a *pessoa mais importante da educação infantil*. Portanto, observamos aproximações com o que determina as DCNEI (BRASIL, 2009a), em especial no que diz respeito à criança como centro do planejamento curricular, ao destaque para sua condição de sujeito histórico e de direitos, à processualidade de seu desenvolvimento e aprendizagem e à valorização das interações como parte desse processo. Com relação às brincadeiras como fundamentais para a construção de sentidos e produção de cultura, do conjunto das 29 respondentes, somente Baeh expressa, com a palavra “brincante”, essa compreensão, ao definir criança como *sujeito de direito, ser brincante que nos desafia com sua capacidade de questionar, criar. Sujeito principal da nossa ação pedagógica*.

Com a observação participante no CMEI, presenciamos a mobilização de diferentes sujeitos para o planejamento e desenvolvimento de ações com vistas à participação das crianças na avaliação institucional. Nesses movimentos, a intenção era de que elas pudessem compor, com

as professoras, com as demais profissionais e com as famílias, o conjunto de envolvidos nesse processo avaliativo:

Além da avaliação institucional envolver profissionais e famílias, o CMEI decidiu realizar um minifórum com as crianças, a partir de questões e metodologias planejadas coletivamente, pois se evidenciava a necessidade de envolver as crianças no processo. O desafio permanecia em como possibilitar às crianças condições para que conseguissem, de fato, avaliar a instituição educacional em seus diferentes aspectos. Como reconhecer nas crianças, em suas falas, desenhos e expressões, suas percepções, críticas e sugestões para a instituição? Que metodologias poderiam ser usadas? Quais os sentidos e significados de seus pedidos? O que poderia ser feito a partir de suas participações? Em 2018, a equipe de profissionais do CMEI decidiu partir de questões simples como “o que gosto e o que não gosto do CMEI”, ou “o que posso fazer para o CMEI ser mais legal” e “o que não devo fazer”. Em 2019, decidimos dialogar com as crianças, considerando seus direitos de acordo com o Projeto Institucional desse ano. A cada ano as questões se alteravam como forma de terem maior sentido no contexto do Plano de Ação Anual. As metodologias seguiram as sugestões já implementadas no município [provavelmente se referindo ao IQUEIV e ao projeto “Fala Criança”]: diálogos coletivos embasados em pequenas histórias, vídeos ou músicas, assim como outras formas de registro, como fotos e observações nos diferentes espaços do CMEI, pois, com os menores de 4 anos, as expressões e reações são a melhor forma das crianças se comunicarem. A experiência de cada professora no convívio de sua turma garante um resultado melhor na escolha da metodologia (Narrativa, Cla – 23/09/19).

Com essa narrativa, observamos muitas indagações sobre como viabilizar a participação das crianças, de modo que expressem os desafios que movem os sujeitos a superá-los. Como fios de uma teia dialógica, a participação das crianças encontra respaldo na concepção sobre elas demarcada no PPP da instituição. De acordo com esse documento:

Pensar na criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança –, mas relações dialógicas – entre adulto e criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (PPP, 2014-2017, p. 6).

Diante do propósito de dialogar com as crianças sobre a qualidade da educação que lhes é ofertada, diversas ações foram planejadas e replanejadas, pois

[...] houve necessidade de dialogar com a equipe toda sobre a reorganização dos minifóruns a partir de ideias e sugestões discutidas nos planejamentos. Foram disponibilizados, no auditório, vídeos e músicas relacionados ao Projeto Coletivo para que as turmas pudessem interagir e assim elaborar questões, observações, perguntas, opiniões, além de desenvolver um repertório de linguagem sobre a avaliação das ações relacionadas ao Projeto Institucional do CMEI (Diário de Campo, 03/09/19).

Essas propostas enfatizam as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças (BRASIL, 2009a). No entendimento de que tais premissas são

igualmente válidas para a avaliação institucional, os minifóruns, como estratégia participativa, buscam inserir as crianças na avaliação institucional com diferentes formas de interações, respaldando seu potencial para avaliar a qualidade da educação infantil. Em 2019, esses momentos de debate com as crianças foram planejados em torno de projetos específicos de cada turma que se articulam ao projeto institucional do CMEI, como podemos compreender na narrativa de Cla:

Percebi que os minifóruns, nas diferentes turmas, não seguiram um passo a passo rígido. Cada professora organizou a seu modo, da forma como compreendeu as orientações. E penso que isso enriqueceu ainda mais o processo. Considero que foi um momento ímpar de reforçar os objetivos traçados no Projeto Institucional [Somos construtores da nossa história: temos direitos e deveres], evidenciando as aprendizagens ocorridas durante o processo sem deixar de avaliar o CMEI enquanto instituição de educação. Foram fotos, frases, textos que revelaram uma boa escolha dos caminhos. [...] Acredito que a síntese dos resultados dos minifóruns, apresentada no dia da avaliação institucional, também foi importante como processo formativo (Narrativa, Cla – 10/12/19).

Em um tom analítico, Cla realça a atuação das professoras e oferece pistas de que, ainda que tenham sido realizadas orientações comuns, o processo teve suas nuances, devido ao modo singular de cada professora para compreender e desenvolver os minifóruns. Ganham relevo também a articulação da avaliação com o projeto institucional do CMEI e a visão de que houve um processo formativo no compartilhamento das produções das turmas no dia da avaliação institucional. Nessa perspectiva de caminhos diferenciados, para a realização dos minifóruns, Letícia ressalta como percebeu a sua realização:

O minifórum com a nossa turma possibilitou a escuta das crianças no processo de avaliação institucional. As crianças do grupo três puderam falar do que gostam e não gostam em uma rodinha de conversa que resultou na elaboração de um cartaz que foi exposto para todo CMEI. Foi feito também um momento individual para que pudéssemos escutar as crianças que não costumam se expressar no coletivo. Foi um momento muito descontraído, no qual expressaram com propriedade as suas impressões sobre os espaços e tempos do CMEI. E uma das coisas que mais me chamou a atenção foi o carinho com que elas falam dos colegas e das tias. Sempre que falavam de um espaço apontavam um colega ou uma professora expressando um sentimento em relação aos mesmos. Acredito que a criança deve ser protagonista no processo de educação e não há nada mais importante do que inseri-la no processo de avaliação da instituição da qual faz parte (Narrativa, Letícia – 13/10/19).

Ao narrar sua vivência, Letícia realça que buscou garantir a todas as crianças o direito de falar e ressalta o cuidado com aquelas que precisaram de uma atenção especial para serem ouvidas. Enfatizou, ainda, o pertencimento das crianças ao contexto e a participação na avaliação institucional como uma forma de exercer esse protagonismo. Sobre os desafios do trabalho com os bebês, Junia se posiciona da seguinte forma:

Eu acho que a gente tem, aqui na prefeitura de Vitória mesmo, a gente tem que deixar de ver o Grupo 1 e o Grupo 2 como uma turma... Assim, que não pode participar de determinadas situações. Isso foi muito reivindicado aqui no CMEI, não foi, gente? [dirigindo-se às outras professoras]. Mas porque que o Grupo 1 e o 2 não estão inseridos? Então, a gente, às vezes mudou até rotina pra eles estarem inseridos, por exemplo, nas apresentações. Todo ou qualquer evento que vai acontecer, isso é uma coisa fundamental, vai acontecer às 14 horas, porque é o horário que dá pro Grupo 1 e pro Grupo 2 estarem participando. Por quê? Porque mais pro final da tarde já é horário que as crianças estão mais cansadas, porque já participaram muito das atividades de rotina. E a gente tem que ter essa visão. E como que a gente teve essa visão? Observando realmente. Nós fizemos apresentações 16:30, 16:00, e elas não conseguiram participar (Narrativa, Junia – 24/09/19).

A narrativa de Junia, com tantas indagações, expõe as tentativas de garantir a participação dos bebês não somente no processo de avaliação institucional, mas também em diferentes momentos coletivos do CMEI. Ela ressalta o tom de reivindicação para que as condições lhes fossem favoráveis e indica o caminho da observação para perceber suas necessidades, preferências e opiniões.

Quando analisam o processo de construção da brincadeira de roda entre bebês, Silva e Neves (2019, p. 256) destacam a potência das atitudes das professoras quando apoiam, acolhem e ampliam as experiências das crianças. Elas afirmam que isso só foi possível “[...] em uma dinâmica de observação e escuta sensível e, sobretudo, de reconhecimento de que algo importante acontece no encontro entre os bebês desde muito cedo.”

Tomando as brincadeiras como linguagem e como expressão cultural das crianças, Savio (2013) defende a participação delas na avaliação da qualidade de forma constante, pois afirma ser primordial que “[...] a perspectiva infantil sobre o contexto educativo seja considerada, para todos os efeitos, como uma avaliação da qualidade daquele contexto, isto é, que seja utilizada como referência para projetar e realizar ações de melhoria” (SAVIO, 2013, p. 247). Essa assertiva provoca reflexões sobre a escuta responsiva dos enunciados das crianças para além das atividades de rotina, como problematizam Buss-Simão e Mafra-Rebelo, ao tensionarem o momento de roda de conversa e a participação das crianças, salientando “[...] o quanto ainda se faz preciso e necessário legitimarmos a competência das crianças como sujeitos que possuem direitos de exercício da cidadania, sendo a participação uma de suas frentes” (BUSS-SIMÃO; MAFRA-REBELO, 2019, p. 262).

Uma vez que defendemos os direitos das crianças à participação e acompanhando situações no cotidiano do CMEI para que elas fossem incluídas na avaliação institucional, nosso aprendizado e, portanto, nosso desafio, encontra-se nas formas de compreender suas preferências,

impressões, indagações e discordâncias. Isso nos incentiva a manter esses movimentos dialógicos em *resposta* às enunciações das crianças, às suas palavras e contrapalavras expressas continuamente nas dinâmicas do CMEI por meio da comunicação *verbal e extraverbal*.

Para efetivar a *compreensão* e a *resposta*, precisamos considerar que os elementos comunicativos “[...] se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio *extraverbal e verbal* (isto é, as outras enunciações)” (BAKHTIN, 2009, p. 129, grifos do autor). No que se refere às especificidades das crianças em sua comunicação, além da fala, que está em desenvolvimento, outras expressões (corporais e/ou faciais) são vivificadas (olhares, sorrisos, silenciamentos e gritos) em suas intenções de expressar o que sentem, pensam, o que dizem.

Esses desafios são relacionados às interações, um eixo que, junto com a brincadeira, é basilar para as práticas pedagógicas com as crianças. No instrumento avaliativo em análise, esse eixo integra a Dimensão II (Currículo, Práticas Pedagógicas, Avaliações e Interações). Na análise dessa dimensão, no dia da avaliação institucional, a questão das interações movimentou o debate da plenária. O tema foi polêmico, pois o grupo que discutiu especialmente esse tema indicou o nível 3 para a qualidade do indicativo F, que avalia a “Organização de espaços/tempos que possibilitem interações entre crianças/crianças, crianças/adultos e adultos/adultos”. A indicação de nível 3 significa que “as ações relacionadas ao indicativo analisado foram iniciadas, porém apresentam poucos avanços e exigem esforços significativos para seu desenvolvimento”. Outras participantes na plenária discordaram da indicação:

- Eu não concordo com esse 3, pra mim é 2, porque aqui a gente tem muitas situações de interação.
- Tem, mas ainda pode avançar, já melhorou com as crianças participando mais, utilizando os espaços do pátio, só que ainda falta, né?
- Tem que melhorar sim, ainda mais em relação às crianças do Grupo 1. No dia da apresentação, teve profissionais sentadas em cadeiras e vendo que a turma do Grupo 1 estava sentada atrás. Faltou sensibilidade nesse momento. Aqui tem resistência de alguns professores em “misturar” com outras crianças.
- Eu não aceito o 3. Nessa questão e em outras também.
- Eu também discordo!
- Eu vejo que aqui existe muita interação, as próprias mesas organizadas em grupos favorecem as interações entre as crianças (Diário de Campo, 27/09/19).

Assim, o indicativo F, que analisa as interações especificamente relacionadas à organização dos espaços/tempos, suscitou, com a proposta de lhe atribuir o nível 3, grande polêmica. Após várias argumentações, exemplos, discordâncias e concordâncias, a maioria concordou com o nível 3. Esses movimentos explicitam a diferenciação e o conflito e são primordiais na formação, uma

vez que possibilitam um acompanhamento das ações da instituição como espaço de formação permanente, mantendo o compromisso com as trajetórias de desenvolvimento das crianças (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018).

Mais que representarem a definição de um nível de qualidade, as participantes colocam em diálogo concepções sobre interações, sobre crianças e sobre qualidade. São movimentos dialógicos marcados pela *heteroglossia* e pelo exercício democrático em que “[...] nem posso partir de que devo ‘conquistá-los’, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam ‘conquistar-me’. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (FREIRE, 2017, p. 132).

Nesse encontro com foco avaliativo, as réplicas e *contrapalavras* movem argumentações e nos recordam que o *excedente de visão* do outro amplia a compreensão que temos de um tema, um objeto, uma situação, pois cada um está no diálogo com seus diferentes valores, histórias, concepções. Esse é um convite ao exercício da relação de respeito às diferenças, que ajuda a entender que a “[...] verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 2017, p. 117). Com disposição para a escuta e para outros debates, na sequência de análises desta segunda parte, avançamos ao último capítulo, em que abordamos a interlocução entre a avaliação institucional e a formação continuada.

7 INTERLOCUÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA⁶¹

Uma premissa comum entre Bakhtin e Freire é a de que a formação humana se constitui no encontro com os outros, pois nossa condição de seres inconclusos confirma a necessidade desses movimentos dialógicos. Com Bakhtin (2011), reafirmamos a dimensão axiológica das palavras, que expressam valores reconhecidos socialmente e, portanto, envolvem julgamentos e indicam pontos de vista. É a partir desses valores que nos posicionamos, que interagimos e que definimos prioridades. Desse modo, assumimos o diálogo como possibilidade de pensar *com* os outros e, assim, escapar do isolamento (FREIRE, 1997), no propósito de narrar a vida e de nos abriremos a outras narrativas, compartilhando ideias e perspectivas que nos mobilizem para a transformação da realidade. Com essas premissas, situamos a avaliação institucional e a formação continuada como duas importantes dimensões da educação infantil e como eixos primordiais desta pesquisa, em que intentamos *compreender como se constituem vivências formativas em contextos que envolvem o ato avaliativo*.

Cientes do desafio dessas correlações, arquitetamos a composição deste capítulo em três seções. Primeiramente, dialogamos com concepções enunciadas pelas participantes em diferentes momentos da pesquisa e narramos movimentos avaliativos sobre a dimensão da formação continuada no encontro de avaliação institucional de 2019, em diálogo com políticas do município relacionadas às duas temáticas. Em seguida, destacamos ressonâncias e produção de sentidos com a avaliação institucional e narrativas das participantes sobre possibilidades e desafios dessa ação avaliativa. Na terceira seção, compartilhamos percursos do CMEI no contexto da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), destacando ações desenvolvidas pelo coletivo e dialogando mais especificamente acerca do encontro de formação continuada sobre a avaliação institucional. Para prosseguimento do texto, passamos ao primeiro movimento deste capítulo, que consiste na abordagem de concepções e políticas que envolvem a avaliação institucional e a formação continuada.

⁶¹ Parte deste estudo compõe um trabalho apresentado no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, no ano de 2021, com o título “A formação docente no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae)”. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/341315.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

7.1 CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO

No convite que realizamos, por meio do questionário, para que as participantes compartilhassem suas concepções de formação continuada, Neuza se posiciona afirmando que *algumas formações são boas e proveitosas, mas outras são muito repetitivas e não acrescentam*. A participante concorda com a visão de Balbúrdia, a qual destaca que a formação *é importante para todos os profissionais, mas desde que faça sentido*, pois ela participou de uma formação que ensinava o que fazer com a criança em caso de afogamento em piscina, que não compõe a infraestrutura dos CMEIs. Em outra narrativa, Pérola Negra alerta que *os assuntos (temas) poderiam ser mais variados e, ao mesmo tempo, tem alguns temas que merecem estar nas formações sempre*.

Nessas narrativas, as participantes demarcam que a formação deve *fazer sentido e acrescentar*, ou seja, importa que ela esteja conectada com a atuação, as vivências e os interesses de cada uma. Ao não atribuírem sentido a uma formação sobre “afogamento em piscina” – uma vez que a unidade não possui esse tipo de recurso e, por isso, esse não seria um conhecimento de que elas necessitariam no trabalho com as crianças – e mencionarem que há “formações repetitivas”, Neuza e Balbúrdia evidenciam o distanciamento entre as discussões desenvolvidas e suas necessidades formativas. Nesses posicionamentos, as participantes indicam suas expectativas com a formação, avaliam e propõem alternativas. Esses posicionamentos dialogam com a necessidade de definir propostas de formação continuada considerando as perspectivas de todos os envolvidos, o que pressupõe cultivar uma “postura avaliativa” em oposição a modelos e análises comparativas de programas de desenvolvimento profissional (SUMSION *et al.*, 2015).

Com uma perspectiva semelhante, Graça, na comparação que propõe entre as formações de 2018 e de 2019, considerou a última *mais interessante que nos anos anteriores, com maior embasamento e sem tendências para lados políticos*. A expressão “sem tendências para lados políticos” enuncia uma *interpretação* de política a partir das vivências da participante, que aponta este como um tema que não contribuiu com seu processo de formação continuada. Como em 2018 foram realizadas eleições de deputados federais e senadores, além de governadores e presidente da república, Graça pode estar se referindo a tensões que envolvem posicionamentos político-partidários. Com isso, salientamos o aspecto semiótico e o papel condicionante da comunicação social (BAKHTIN, 2009), pois, para compreender os sentidos das palavras, é

preciso também entender que a ideologia tem grande significado na comunicação social e está diretamente relacionada ao contexto dos sujeitos.

Para Liberdade, *a formação continuada é extremamente importante para a constante avaliação, adequação e reconsideração das práticas pedagógicas*. Essa ideia corrobora a visão de Erô, segundo a qual a formação é um *momento de reflexão e avaliação de sua prática e de rever novos caminhos possíveis para melhor executar seu trabalho pedagógico*. Nesses enunciados, Liberdade e Erô ressaltam concepções que incluem as dimensões processual, reflexiva e avaliativa da formação continuada. Defendem que ela esteja conectada com sua atuação, suas vivências e com interesses e necessidades próprias de cada profissional e que amplie seu horizonte de conhecimentos. Podemos evidenciar aqui um desafio recorrente em processos de formação continuada, pois tanto precisam se direcionar aos percursos singulares de cada trabalhadora como contemplar o coletivo do CMEI.

Quando assinalam sentidos de *adequação e execução*, porém, essas concepções não convergem com a ideia de formação que reconhece os sujeitos como ativos (BAKHTIN, 2011) e que defende a condição de cada um como ser político e, portanto, histórico, social e cultural (FREIRE, 2017). Em relação a essa divergência, reafirmamos a dimensão vivencial da formação docente e a necessária disposição às indagações, à curiosidade e à criticidade, de modo a reconhecer nossa condição de seres inacabados (FREIRE, 2017). Em *Política e Educação* (2001), Freire constitui um manifesto em prol da autonomia das escolas e dos educadores, bem como da formação permanente, alicerçada nas dimensões científica, pedagógica e política. Todavia, “[...] em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (FREIRE, 2001, p. 72).

No que tange à sistematização da formação continuada no CMEI, no Diagnóstico elaborado com informações do SGE e da avaliação institucional, é ressaltada “[...] a importância da Formação Continuada promovida pelo CMEI e pela Seme (incluindo formações dentro do horário de trabalho) e da busca individual para atualização, reflexão e aprofundamento das questões da educação infantil” (PLANO DE AÇÃO, 2019, p. 2-3). Outra observação diz respeito à necessidade de orientações acerca do uso da plataforma “VixEduca” e de manter a associação dos temas da formação *on-line* com as formações presenciais.

O projeto de formação do CMEI integra o Plano de Ação e, em 2019, o planejamento da formação continuada contou com oito encontros (Apêndice T). Desses, seis tiveram as temáticas definidas pela equipe do CMEI, sendo uma formação virtual, e dois foram organizados pela Seme. Dos cinco momentos formativos presenciais, três foram realizados e dois não, por ter sido decretado ponto facultativo nos dias previstos para os encontros. O terceiro movimento de formação que seria realizado com recursos virtuais não aconteceu por falta de adesão, uma vez que, de acordo com uma das integrantes da equipe gestora, houve inscrição de professoras e trabalhadoras, porém nenhuma delas acessou a plataforma “VixEduca”.

Em interlocução com a equipe gestora, uma das pedagogas compartilhou que as razões para as professoras não aderirem eram variadas, mas relacionadas especialmente à dificuldade com o domínio de recursos virtuais e tecnológicos como acesso à *internet* e postagens de arquivos e materiais necessários à realização do curso. Ressaltaram que, quando acompanhadas mais de perto pelas pedagogas, as professoras conseguem concluir as formações.

Na perspectiva de políticas públicas, Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo, no período de 1989 a 1991, pautou seis princípios básicos para o programa de formação de educadores. Os cinco primeiros defendem o educador como sujeito de sua prática, que precisa ser criada por meio da reflexão sobre o seu cotidiano, pois a formação deve ser constante e sistematizada, já que requer a compreensão da própria gênese do conhecimento e é condição para o processo de reorientação do currículo. No sexto princípio, são delineados três eixos básicos, que incluem:

[...] a fisionomia da *escola que se quer*, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos *avanços científicos do conhecimento humano* que possam contribuir para a *qualidade da escola que se quer* (FREIRE, 1991, p. 80, grifos nossos).

Em interlocução com essa assertiva, advogamos que a formação continuada seja permanente, articulada a um projeto coletivo de educação e voltada aos conhecimentos científicos e à qualidade, reconhecendo que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2017, p. 56-57). Essa compreensão remete ao movimento avaliativo e à necessidade de também dialogar com as concepções das participantes acerca da avaliação institucional.

Na continuidade desse diálogo, Ana Maria salienta a avaliação institucional como um processo *importante para avaliarmos o que está bom e o que pode melhorar*. A participante tem ideia similar à de Joana, que considera a avaliação *necessária para que haja um parecer do que foi feito e do que pode melhorar*. Na narrativa de Erô, o destaque é para o *instrumento que favorece o planejamento de futuras ações com vistas ao que já foi feito buscando melhorar sempre*. Em seu posicionamento, Zélia demarca que a avaliação institucional deve ter *um olhar construtivo* e, na concepção de Terezinha, ela é *necessária para avaliar, identificar, visualizar possíveis mudanças ou continuação do que resultou satisfatoriamente*. Ao enunciarem essas concepções, Ana Maria, Joana, Erô e Zélia convergem com a visão de que a avaliação institucional tem potencial de contribuir com a melhoria do processo educativo e tem uma dimensão prospectiva. Quando avaliamos, retomamos experiências do passado em nossas reflexões no presente com a intenção de projetar outras vivências futuras (BAKHTIN, 2011).

Considerando tanto a relevância como os desafios, Graça concebe que a avaliação institucional *é muito longa, deveria ser relacionada por documento ponto a ponto e depois colocada em mesa, porque, no final de ano, os profissionais querem férias e respondem qualquer coisa, depois reclamam o ano todo*. Na concepção de Queren, esse processo é de *suma importância para nortear as nossas ações, porém por várias vezes permanecemos no mesmo lugar em alguns pontos*, o que reforça o posicionamento de Neide, para quem *a avaliação institucional tem que ser repensada e reavaliada, pois é uma ação de extrema importância e muitas vezes é falha*. Em tom de alerta, Balbúrdia ressalta que a avaliação institucional *é importante para uma melhora constante da instituição, mas desde que as perguntas não sejam guiadas para que as respostas nunca sejam críticas*, convergindo com a afirmativa de Liberdade, que considera importante *gerar ações e mudanças*.

A narrativa de Balbúrdia explicita a *aceitação de críticas* e a *consideração das discordâncias* como condição para que a avaliação institucional se torne uma possibilidade de melhoria. Com isso, a participante se contrapõe ao direcionamento de que as perguntas sejam guiadas para evitar respostas que expressam críticas, pois assim as práticas podem omitir ou desviar análises que indiquem problemas ou dificuldades. Esse alerta nos remete à concepção de avaliação institucional a partir de dois conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011): *excedente de visão*, com o qual assumimos que somente o ponto de vista do outro complementa em cada um de nós o que não conseguimos captar; e *heteroglossia*, a partir da qual se compreende que, nos encontros com os outros que nos constituem, emergem múltiplas vozes que expressam pontos

de vista nem sempre coincidentes, posicionamentos que muitas vezes rivalizam, destoam, divergem e compõem uma intensa teia dialógica.

Ao realçarmos que cada ação em nossas vidas se concretiza em resposta ao outro e que cada enunciado se constitui mediante muitos outros já assimilados (BAKHTIN, 2011), reafirmamos o reconhecimento dos sujeitos como seres políticos e, portanto, históricos, sociais e culturais, com vocação para *Ser Mais* (FREIRE, 2017). Nessa perspectiva, as participantes, ao narrarem de seu lugar único suas concepções sobre avaliação institucional e formação continuada, *respondem* com seus pontos de vista e nos convidam a tomar parte nesse diálogo.

Dessa maneira, a avaliação institucional constitui um percurso, e não somente um momento específico, que requer problematizar as vivências de forma compartilhada com as demais pessoas que integram o coletivo do CMEI, com disposição para a escuta das perspectivas do outro, para levar em consideração posicionamentos divergentes que podem trazer elementos para reafirmar, rever e reelaborar nossas opiniões e análises. Essas percepções abarcam um pensamento participativo, em que os sujeitos assumem a condição de seres inacabados e projetam outros avanços, como demonstra Cla em sua narrativa.

Participei do planejamento, da organização e das discussões nos pequenos grupos e na plenária. Todas as etapas são importantes. Distribuimos as tarefas que já são rotineiras (anuais) e fizemos certa campanha para participação das famílias. Acredito que o fato de termos (feito) disponibilizado a avaliação institucional online e não organizamos espaço para as crianças durante a AI [avaliação institucional], impediu (dificultou) a presença das famílias. Somente duas participaram. Considerando que foram só duas famílias representadas, não nos preocupamos tanto em explicar com maior clareza todo o processo. Para nós, o processo está bem compreendido. As discussões nos pequenos grupos foram muito boas. As pessoas já estão acostumadas com esse tipo de avaliação e sentem-se livres para dar suas opiniões e isso é muito positivo. Precisamos estar mais atentos quanto à responsabilidade sobre aquilo que falamos, sem deixarmos de falar. Quanto à plenária, eu considero que deveríamos ter mais tempo para tratar de cada ponto com maior detalhamento. Acredito que houve responsabilidade para concluir todos os pontos, mas faltou discutir mais. Tenho certeza que todo o material produzido será utilizado para o Plano de Ação de 2020 e espero que tenhamos outros momentos para voltarmos a alguns pontos (Narrativa, Cla – 17/10/19).

Essa narrativa situa o registro de vivências anteriores à avaliação institucional de 2019, compartilhada após sua realização. São vozes com diferentes tonalidades dialógicas, em tom de reconhecimento da importância do ato avaliativo, de crítica, de articulação com as ações decorrentes do processo e de proposições. Ao reconhecermos esses movimentos dialógicos constantes, confirmamos também a legitimidade dos processos de formação continuada formalizados junto aos sistemas de ensino como direito de professoras e demais trabalhadoras

da educação. Quanto ao trabalho de articular o Diagnóstico, a avaliação institucional e o Plano de Ação, Cla relata que:

Foi um movimento muito intenso da gente com a avaliação institucional de 2018. Foi muito trabalhoso também, porque a gente teve que ler o registro de cada dimensão e também da plenária para organizar. E fizemos o PA [Plano de Ação] com a participação do grupo todo nos dias 13 e 14 de dezembro [de 2018], juntando a avaliação institucional e o Diagnóstico. Daí, algumas pessoas questionaram: “Estamos fazendo a avaliação de novo?” Então, a gente explicava ao grupo a dinâmica de elaborar o PA e o Diagnóstico a partir dos dados da avaliação institucional, que não se tratava de “fazer de novo”, e sim de articular essas duas ações que são a avaliação e o planejamento. E que às vezes ficava parecido mesmo. A gente também teve problemas, porque, por exemplo, as dimensões de Currículo e de Formação não foram planejadas no dia previsto... Os profissionais não quiseram participar dessas dimensões e este planejamento foi elaborado em outros momentos da meia hora. (Narrativa, Cla – 17/09/19).

Nessa narrativa, as indagações sobre “fazer a avaliação de novo” desencadeiam uma ação formativa, que se direciona à articulação da avaliação institucional com o Plano de Ação, e exigem orientações para fazer compreender a dinâmica de construção desse plano, assim como requerem explicar esse movimento e pensar em alternativas para lidar com recusas de profissionais do CMEI em participar, inclusive, da dimensão específica da formação continuada.

Diante da multiplicidade dos processos formativos vivenciados com a avaliação institucional, destacamos dois eventos observados no dia de sua sistematização. O primeiro relacionado às discussões promovidas por dois grupos (um em cada turno), que analisaram a qualidade da “Formação e Condições de Trabalho das/os Professoras/es e Profissionais da Educação” com base no instrumento específico, com sete indicativos; o outro foi o momento da plenária, em que todas as trabalhadoras analisaram as reflexões desenvolvidas por todos os 5 grupos. Sobre esses episódios, fiz os seguintes registros:

No dia da Avaliação Institucional, quando nos aproximamos do grupo responsável por avaliar a qualidade na Dimensão V (Formação e Condições de Trabalho das/os Professoras/es e Profissionais da Educação), observamos que só havia 3 pessoas. Logo depois, uma integrante da equipe gestora chega e, constatando que o grupo estava “muito pequeno”, senta-se com elas, pois considera que o quantitativo de pessoas está bem menor em comparação com os outros quatro grupos. As participantes desse grupo fazem questão de dizer que duas merendeiras também estavam com elas, mas saíram para resolver algo na cozinha, talvez em relação ao lanche para o intervalo.

[...]

Na sequência da interlocução, as participantes expressam dúvidas sobre em que dias e momentos ocorre a formação continuada no CMEI. Uma ressalta que “[...] as três são novatas no CMEI e ainda não sabem como acontece a formação, nem participaram dos encontros”, referindo-se a uma estagiária e duas professoras. Então, a integrante da equipe gestora permanece no grupo, explicando os processos de formação realizados no CMEI tanto de forma presencial como na plataforma virtual VixEduca.

Nesse grupo, perguntam sobre o quantitativo dos alunos em uma das turmas e uma participante ajuda a responder sobre os critérios estabelecidos pelo Comev [Conselho Municipal de Educação de Vitória], sobre o apoio da Seme e sobre o quadro de profissionais de acordo com a tipologia definida em normas específicas. Enquanto permanecemos com esse grupo, por cerca de 20 minutos, as merendeiras não haviam retornado (Diário de Campo, 27/09/19).

Nesse evento, ao conhecerem os itens/indicativos que orientam a avaliação institucional, algumas participantes enunciaram dúvidas quanto à formação continuada e também às informações previstas em normativas da rede municipal. Essas indagações e o diálogo realizado a partir do desconhecimento inicial de algumas participantes evidenciam a complexidade do que estavam avaliando e a necessária interlocução com as políticas públicas. Em outro turno,

O grupo responsável pela Dimensão V discute várias questões, especialmente a partir das perguntas do Roteiro. A coordenadora do grupo problematiza a falta de profissionais e o desinteresse pela área do magistério e questiona a qualidade da formação inicial, indagando “Temos muitas pessoas estudando, muita gente querendo ser professor, mas como estão estudando?” (Diário de Campo, 27/09/19).

No prosseguimento da discussão, as participantes destacaram doenças ligadas ao trabalho de professor como uma situação recorrente não somente no CMEI. Uma delas informa sobre uma audiência pública para discutir as questões do adoecimento no trabalho docente e ressalta: “Nessa discussão é que a gente precisa estar, mas será às 14h e nós estamos trabalhando... Quem pode ir? Só quem está de licença, então!” (Diário de Campo, 27/09/19). Essa assertiva provoca alguns risos no grupo e, sem perder o tom da crítica, tem a concordância de outras participantes, pois são assinaladas também as limitações de participação política, de lutas e de reivindicações. No exercício do contraponto, uma participante ressalta que, naquele ano, a Seme decidiu remunerar o dia de quem estava em extensão de carga horária para participar da avaliação institucional, o que não havia acontecido em anos anteriores e foi impedimento para que participassem da avaliação dos dois turnos⁶².

Em relação às discussões no momento da plenária, ainda que as pessoas estivessem agitadas, conversando com seus pares, enunciando discordâncias, expondo ideias, talvez porque já se aproximava o fim do encontro, as integrantes da Dimensão V compartilharam as análises dos sete indicativos e, em consenso, a plenária concordou que houve avanços significativos, porém as ações relacionadas a esses indicativos ainda requeriam algumas melhorias. Elas avaliaram que a participação de todos os segmentos ainda não era efetiva, pois as merendeiras, as porteiras

⁶² A prática recorrente da Seme é de que o profissional só é remunerado quando está efetivamente atuando com as crianças. Cabe assinalar que, naquele dia, havia um total de oito trabalhadoras em extensão de carga horária, considerando os dois turnos.

e as funcionárias da limpeza nem sempre conseguem participar dos encontros formativos no CMEI. Ressaltaram que é importante fazer um acordo com as empresas terceirizadas para garantir a participação delas, visto que em muitas formações elas têm demandas de trabalho solicitadas pela empresa. Os consensos se mantiveram, inclusive quanto às críticas sobre as condições de trabalho relacionadas a acessibilidade no ambiente físico, mobiliários adequados e materiais pedagógicos.

Além da avaliação da formação continuada e das condições de trabalho (Dimensão V), na plenária, as participantes de outros dois grupos destacam necessidades formativas, que são acolhidas pelo coletivo do CMEI. Essas dimensões estão ligadas à: gestão democrática (Dimensão I), indicando estudos sobre a “elaboração do Projeto Político Pedagógico a ser realizada pela Seme”; e a questões curriculares, as interações e as práticas de avaliação (Dimensão II), com a temática da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” e sobre “Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem, TDAH, TOD”. As Dimensões que abordam condições de acesso e permanência (Dimensão III) e a que se refere aos equipamentos, mobiliário e materiais (Dimensão IV) não tiveram indicações de formação continuada (Diário de Campo, 27/09/19).

Quando problematizam a realidade vivenciada pelo coletivo, as participantes apresentam muitos conceitos, explicitam concepções, visões de mundo e pressupostos epistemológicos que são importantes para contribuir com propostas e temas dos encontros de formação continuada. A avaliação institucional se constitui formativa pelas vivências das pessoas que dela participam. Esse potencial formativo está presente como possibilidade, mas se efetiva nas ações educativas e no trabalho cotidiano de cada profissional do CMEI, bem como pela ação responsiva, única e irrepetível de cada pessoa. Nesse sentido, a avaliação institucional, como movimento dialógico e democrático, pode se constituir como espaço de formação permanente em que as pessoas tenham oportunidade de enunciar suas ideias, opiniões, dúvidas, discordâncias e, simultaneamente, aprender, fazer proposições e assim construir vivências formativas.

Com essas análises que evidenciam a formação continuada no *contexto das práticas*, salientamos sua posição estratégica no *contexto da produção de textos* da política, em que o *PNE* prevê um bloco de metas que trata especialmente da formação, articulada à valorização dos profissionais da educação. Em direção ao que determina o *PNE*, o *PMEV* estabelece metas correlatas⁶³, com foco em

[...] articular junto ao Estado e União a ampliação de cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, para 100% (cem por cento) dos(as) professores (as) da educação

⁶³ No que se refere à Meta 15, todos os professores têm formação em nível superior e, em relação à Meta 18, a Lei n. 6.754, de 16 de novembro de 2006, institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória.

básica pública, até o último ano de vigência deste PMEV, e garantir a todos os(as) trabalhadores (as) da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (VITÓRIA, 2015, p. 14-15).

No conjunto do *PMEV*, para além das duas metas específicas (Metas 15 e 16), a definição de ações formativas está demarcada em estratégias de 16 das 18 metas restantes, com abrangência de formação também para conselheiros, crianças, estudantes e familiares. Em relação às professoras e trabalhadoras da educação, a formação integra nove metas⁶⁴, sendo prevista em 17 estratégias.

Assim, no âmbito municipal, constatamos a relevância da formação continuada nas políticas educacionais relacionadas à primeira etapa da educação básica por meio das ações propostas pelo *PMEV*, uma vez que, na Meta 1, que trata da universalização da educação infantil, quatro das 19 estratégias elaboradas para esta meta⁶⁵ focalizam ações de formação continuada.

Tabela 5 – Metas e estratégias do PMEV com previsão de ações de formação continuada

Metas	Estratégias	Subtotal
01	1.5; 1.6; 1.7; 1.19	4
03	3.1	1
04	4.1	1
05	5.3; 5.5; 5.7; 5.9	4
06	6.2	1
07	7.4; 7.5; 7.14	3
08	8.1	1
09	9.5	1
10	10.4	1
Total		17

Fonte: Elaboração da autora a partir do PMEV.

De acordo com o *PFCV*, a avaliação dos encontros de formação continuada pelas trabalhadoras participantes é considerada na definição de diretrizes e no planejamento de outras formações. Entretanto não é explicitada a consideração de resultados da avaliação institucional. Acenamos

⁶⁴ Este levantamento indicou que a Meta 2 do PMEV, que trata da universalização do ensino fundamental, não prevê ações de formação ou de avaliação em nenhuma de suas cinco estratégias.

⁶⁵ A formação continuada docente ainda compõe estratégias das metas sobre a universalização do ensino médio na educação da população de 15 a 17 anos (Meta 3), sobre a universalização do atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Meta 4), sobre a alfabetização (Meta 5), sobre a educação em tempo integral (Meta 6), sobre a qualidade da educação básica (Meta 7), sobre a ampliação da escolaridade média entre negros e não negros (Meta 8), sobre a superação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional (Meta 9) e sobre a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (Meta 10).

para o risco de uma perspectiva unilateral, em que a formação continuada é avaliada pelos CMEIs (e pelas EMEFs), porém as diretrizes do órgão central para o conjunto das unidades de ensino não consideram esses dados. Incluímos ainda nessa problematização o fato de que os resultados da avaliação institucional passaram a ser inseridos no SGE e sistematizados em um conjunto de dados por etapa somente a partir de 2018. Como, no instrumento avaliativo, a Dimensão V (Formação e Condições de Trabalho das/os Professoras/es e Profissionais da Educação) é dedicada especialmente à formação continuada, as vozes de professoras, de outras trabalhadoras, de crianças e de suas famílias podem contribuir com a definição de rumos desse processo no âmbito das políticas públicas de formação da rede municipal.

Diante desse cenário, salientamos a concepção de avaliação prevista no Art. 1, nos Incisos I, III e V do *Saemv*, isto é, a partir de uma perspectiva formativa e como processo articulado ao planejamento, à gestão e aos indicadores de qualidade. Como explicitado no Art. 12, Inciso I e II, o documento propõe o diálogo com as unidades de ensino sobre resultados de processos avaliativos, com vistas a viabilizar “[...] seu uso *formativo* e ético, subsidiando os processos de gestão da escola [...] [e] possibilitando aos munícipes, gestores das Unidades de Ensino e demais interessados, o acompanhamento das políticas públicas implementadas” (VITÓRIA, 2010, p. 5-6, grifo nosso). Em pesquisa sobre o *Saemv*, Passamai (2014, p. 320-321) afirma:

Quanto aos propositores da política, fazem o reconhecimento da centralização do processo de instituição do *Saemv*, mas indicam o valor do percurso realizado para a instituição da sistemática para a educação infantil. Demonstram e expressam o encantamento com a forma participativa como vem se desenvolvendo essa experiência, com grupos de estudos, chats, trocas de materiais, discussões diversas sobre os indicadores e os instrumentos que consideram mais adequados para tal propósito. [...] Os gestores da Seme julgam que, se fossem dar início ao processo no ensino fundamental, hoje, adotariam o formato que está sendo usado na educação infantil.

Ainda de acordo com Passamai (2014, p. 322), a análise de instituição do *Saemv* permitiu perceber que: “[...] as unidades escolares não rejeitam processos avaliativos, mas querem participar e serem protagonistas do processo como está sendo formatado na educação infantil”. Essa assertiva remete à “[...] interpretação ativa que os profissionais que atuam no *contexto da prática* fazem para relacionar os *textos da política* à prática” (MAINARDES, 2006, p. 58, grifos nossos).

Nessa direção, o *IQUEIV* ressalta que “[...] toda a comunidade educativa precisa sentir-se comprometida com o ato avaliativo, *compreendendo-o como um momento de formação* acerca dos processos que, entrelaçados, compõem a dinâmica do trabalho pedagógico” (VITÓRIA,

2012, p. 23, grifos nossos). No que se refere ao *PMEV*, a avaliação, na perspectiva da instituição de educação infantil, está prevista na Estratégia 1.4, relacionada à Meta 1, que trata da universalização do atendimento às crianças desta etapa educacional. Essa estratégia tem como foco

[...] implementar, até o segundo ano da vigência deste *PMEV*, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros *indicadores relevantes* (VITÓRIA, 2015, p. 3, grifos nossos).

O texto supracitado segue o que prevê o *PNE* e nos impele a problematizar como esses *outros indicadores relevantes* podem compor a sistemática de avaliação e quem os definirá, reafirmando que as crianças não sejam avaliadas como forma de aferir a qualidade da educação infantil (CÔCO *et al.*, 2015). Para além disso, a avaliação se articula como estratégia(s) de outras metas, conforme demonstramos na tabela a seguir.

Tabela 6 – Metas e estratégias do *PMEV* com previsão de ações de avaliação

Metas	Estratégias	Subtotal
01	1.4; 1.18 ⁶⁶	2
04	4.2	1
05	5.2	1
07	7.3; 7.4; 7.6; 7.24	4
10	10.4	1
20	20.11	1
Total		10

Fonte: Elaborada pela autora a partir do *PMEV*.

Assim como no *PNE*, no *PMEV* nenhuma meta focaliza a avaliação. Entretanto, a força da avaliação nas estratégias do plano em âmbito municipal difere do que prevê o documento nacional. No *PNE*, 14 (70%) das 20 metas apresentam, no mínimo, uma estratégia que prevê ação avaliativa e, dentre as 254 estratégias, 26 (10%) focalizam esse tipo de atividade (CÔCO *et al.*, 2015). Já no *PMEV*, do total de 20 metas, conforme visualizamos na Tabela 6, 6 (30%) preveem ato avaliativo em pelo menos uma de suas estratégias, que totalizam 10 (17,8%) no conjunto de 178. Dessas 10 estratégias, 3 se direcionam à avaliação com foco na aprendizagem e as 7 restantes indicam ações voltadas à avaliação da qualidade em âmbito institucional, o que nos permite ressaltar a relevância dessa perspectiva. Para continuar as análises que envolvem

⁶⁶ Constatamos que o texto desta estratégia é idêntico ao da Estratégia 1.4.

ações avaliativas e de formação, debatemos, na próxima seção, as ressonâncias e sentidos da avaliação institucional em meio a vivências formativas.

7.2 RESSONÂNCIAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS COM A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Reiterando a palavra como “[...] produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2009, p. 84) e território comum entre ambos, afirmamos que ela se constitui como expressão de *um* em relação ao *outro* e também em relação ao grupo, com implicações nas concepções e nas experiências de vida, uma vez que

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem ter pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2017, p. 57).

Assim, na inteireza de inúmeras vivências, cada sujeito marca seu lugar na história e, em relações de alteridade, responde, reage e concebe sentidos. Com esse entendimento, buscamos, a partir de duas perguntas abertas do questionário, conhecer o que as participantes enunciam sobre aspectos/ações/questões que indicam *possibilidades* e *desafios* à avaliação institucional. Na diversidade de perspectivas, captamos similitudes e reunimos os enunciados em torno de pontos de vista comuns articulados a: *tempo, participação, instrumento e metodologia e atitude e compromisso*.

Em relação ao *tempo* previsto para a ação, Luiza destaca a possibilidade de *ter um dia só para isso no calendário e as perguntas serem claras e bem específicas*, enquanto Liberdade reforça essa condição de um *dia específico para o objetivo e a participação de todos*. No que se refere a limitações, Baeh argumenta, em conjunto com a assertiva de Pirralha, sobre a *falta de tempos específicos ao longo do ano*.

Dentre as narrativas que focalizam a participação dos envolvidos, Cla salienta a *garantia de o processo ser democrático, a certeza de que o que for dito será meta definida pelo CMEI e a boa vontade dos envolvidos*, ao que Joana acrescenta a importância dos *relatos das pessoas envolvidas na escola para melhorar para o ano seguinte*. Terezinha, por sua vez, pontua sobre a *parceria e o envolvimento de todos: família, escola, secretaria*, e Paz afirma que a *participação das famílias continua sendo um desafio*. Ao analisar questões desafiadoras, a *não*

participação coletiva de todos os segmentos é o destaque de Liberdade, a qual encontra ressonância na narrativa de Albernaz, quando esta acentua que a não participação pode dificultar a avaliação. Luiza, por fim, observa a dificuldade de não conseguir juntar, às vezes, os dois turnos e a pouca participação das famílias.

A *atitude* e o *compromisso* dos sujeitos foram pautados como contribuição por Sônia, que destaca o *comprometimento* como elemento que favorece a avaliação institucional, e por Erô, que ressalta o *interesse e comprometimento da equipe*. Ana Maria destaca a importância de ter *clareza e se reconhecer como parte do processo*. Em relação ao que pode dificultar a realização da avaliação institucional, Cla assinala o *contexto social do momento, posturas individuais inadequadas e falta de compreensão do objetivo do processo*, o que se vincula às falas de Joana, quando menciona *a falta de compromisso de alguns profissionais e de subsídios do governo*, e de Ana Maria, ao pontuar a *falta de diálogo e de vontade de melhorar* como limitadores da avaliação institucional.

Quando os enunciados se direcionam a narrar contribuições sob o ponto de vista do *instrumento* e da *metodologia*, Graça considera a necessidade de um *documento individual para ser preenchido e assinado com coerência e seriedade*. Albernaz reforça essa proposta, sugerindo *documento individual para ser preenchido e entregue*. Graça e Albernaz concordam a respeito da dificuldade da *leitura em grupo*, considerada *cansativa e maçante*. Já Balbúrdia alerta para *a falta de divulgação do que é [a avaliação], por que fazer, quem deve fazer*.

Ao ressaltarem, na avaliação institucional, o reconhecimento das possibilidades, o destaque às contribuições, a disposição para a crítica, o olhar para o que traz algum incômodo ou a preocupação nesse processo, as participantes sinalizam desejos de mudança. Essa transformação se fortalece no coletivo e encontra sustentação na educação libertadora (FREIRE, 1992, 1997, 2017), a partir da qual concebemos a formação como projeto coletivo para a *humanização*, que se constrói por uma interação com os demais sujeitos, reconhecendo sua voz e sua condição para *Ser Mais* (FREIRE, 2017).

O envolvimento na ação avaliativa do CMEI teve um sentido formativo importante para uma das sete estagiárias participantes do processo, que definiu esse tema para elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Essa situação nos provoca a problematizar, ainda que brevemente, o lugar da avaliação também na formação inicial de professores. Ao desenvolver pesquisa sobre essa questão, Silvia Soares (2014) constatou, em três cursos de licenciatura de

uma universidade pública federal, dentre eles Pedagogia, a predominância da dimensão técnica de avaliação. Por isso defendeu que as estudantes das licenciaturas tenham acesso a vivências avaliativas diversificadas como possibilidade de considerar essas experiências em sua atuação docente.

Nesse sentido, acentuamos que a avaliação institucional, desenvolvida em uma perspectiva participativa, possibilita não somente analisar e refletir sobre a prática como também move nossa curiosidade epistemológica para compreender as teorias que nos sustentam nas práticas e para nos apropriarmos da *produção de textos* da política. Essa concepção nos convoca a assumir nossa presença histórica no mundo e acreditar nas possibilidades de transformação social, enfrentando as *situações-limite*, sobretudo em tempos nos quais a “[...] liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (FREIRE, 2017, p. 111).

Dispostas a escapar dessa padronização, desenvolvemos, por meio de um movimento propositivo, a vivência “Sentidos da Avaliação Institucional” (Apêndice M) nos dois turnos, em 10 de setembro de 2019, com o total de 22 participantes, entre pedagogas (3), professoras (12) e assistentes de educação infantil (7). A atividade aconteceu em meio a recusas, aceites, questionamentos, justificativas, gestos relutantes e/ou de disposição para aquela vivência.

Cheguei ao CMEI bem antes do horário combinado para realizarmos a vivência. Os cumprimentos às meninas da secretaria, ao porteiro, às crianças que voltavam pra sala depois da refeição, às professoras e às assistentes de educação infantil... Depois de conversar com uma das pedagogas e apresentar as colegas do grupo de pesquisa que se dispuseram a participar também daquele momento, confirmei sobre as professoras e assistentes de educação infantil terem sido avisadas a respeito da atividade da pesquisa e estava tudo certo. Então fomos para o auditório e organizamos o material, aguardando as participantes. No horário combinado, elas foram chegando aos poucos. Algumas, quando entenderam que não era reunião de trabalho e a participação era um convite, sem obrigatoriedade, optaram por não continuar conosco, outras incentivavam as colegas a permanecerem (Diário de Campo, 10/09/29).

Na vivência, propusemos debates em grupos com três ou quatro integrantes, a partir de uma lista de palavras elaborada previamente com base em concepções narradas pelas participantes no questionário. Cada grupo recebeu três listas com as mesmas palavras e cada palavra escrita em três cores (azul, rosa e verde) e tamanhos diferentes (pequeno, médio e grande) que simbolizavam sua relevância. Em diálogo, cada grupo definiu as palavras que expressavam os sentidos da avaliação institucional e compôs uma produção coletiva.

Figura 3 – Grupo em atividade na vivência “Sentidos da Avaliação Institucional”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante o desenvolvimento, cada palavra escolhida, rejeitada, proposta ou recusada era carregada de argumentações, exemplos, narrativas, confrontos e acordos. Em muitos momentos, debates em torno das palavras e dos sentidos de cada uma no encontro com outros sentidos geravam tensões. Portanto, entendemos que essas concepções são construídas em uma complexa teia de vivências e reflexões, conectadas a enunciações concretas que compõem a trajetória de vida dos sujeitos e são compartilhadas no cotidiano do CMEI. No acompanhamento da vivência, observei que:

A entonação das falas em um dos grupos foi ficando mais tensionada, um debate mais intenso estava acontecendo. Então me direcionei para mais próximo delas e observei que a discussão era sobre a avaliação institucional não ser respeitada. Uma das participantes questionou que as decisões da avaliação não são mantidas, pois havia sido decidido em 2018 que a Festa na Roça não seria aberta às famílias, seria interna, sem apresentações, com brincadeiras com as crianças, sem preocupação com “ensaios” e depois tudo mudou, pois as apresentações das turmas aconteceram com a presença das famílias. Outra integrante deste grupo se posicionou dizendo que tudo que foi avaliado foi também registrado e levado para o Plano de Ação e ressaltou que foi um grande trabalho com as ações definidas na avaliação institucional, feito de forma coletiva e que a mudança foi discutida nas reuniões de final de turno e houve concordância para a alteração. Logo, a outra participante afirmou: — Então eu não participei dessa reunião (Diário de Campo, 10/09/19).

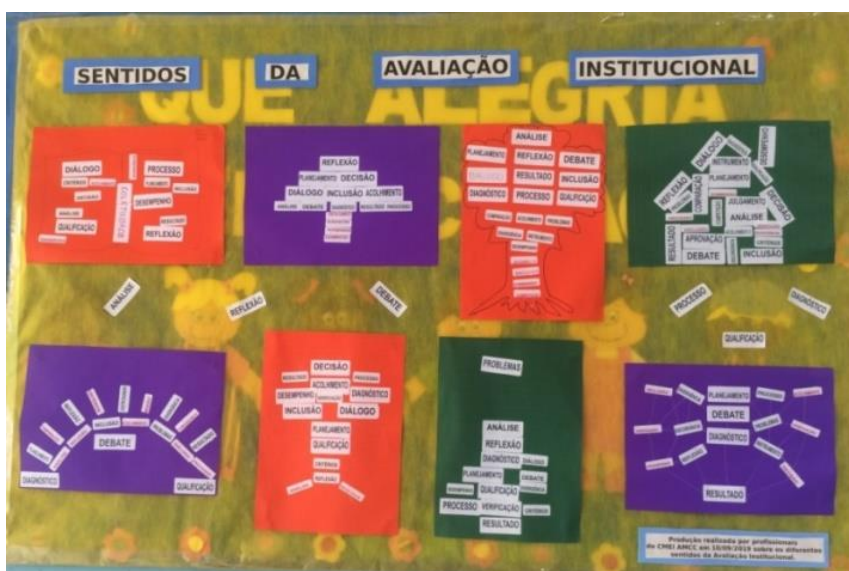
O diálogo nesse grupo teve um tom avaliativo movido pela provocação do debate sobre os sentidos da avaliação institucional, em que emergiram discordâncias a respeito dessa ação no CMEI. Assim, os registros compartilhados sinalizaram percepções diferentes de uma mesma situação. Estas realçaram que “[...] a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2009, p. 137, grifos do autor). A cada *contrapalavra*, outra pode ser dita, nutrindo de forma ininterrupta a cadeia dialógica, pois, quando discordamos, falamos contra concepções ou posicionamentos do outro, falamos *com*

ele “[...] como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso” (FREIRE, 2017, p. 111). De acordo com Bakhtin (2011, p. 297), é

[...] impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto dos enunciados; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos [...].

Para chegarem a uma produção coletiva, os sentidos compartilhados foram disputados, negociados, relacionados a vivências do dia a dia no CMEI. À medida em que as palavras eram lidas, algumas participantes se posicionavam imediatamente, outras pareciam analisar com mais cuidado o que significaria aquela palavra, que lugar ocuparia, qual sua relevância no processo avaliativo. A decisão por uma forma de agrupar as palavras também produziu debates sobre como gerar uma imagem que expressasse os sentidos da avaliação institucional. Assim, optaram por contornos de livro, casa, árvores e rede de conexões. A partir disso, reunimos o conjunto das produções desse encontro em um painel que foi exposto na entrada do CMEI (Figura 4).

Figura 4 – Painel elaborado a partir da vivência “Sentidos da Avaliação Institucional”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Poucos dias após a elaboração do painel, o porteiro da escola me recebeu atentamente, comentando:

“O cartaz ainda está firme. Muita gente parando pra ler”. Estava se referindo ao painel com as produções sobre “Sentidos da avaliação institucional”. Entendi que relembra

o dia em que montamos esse painel e ele teve o cuidado em ajudar na fixação com a fita adesiva. Perguntei se ele já havia participado desse tipo de avaliação e ele afirmou que não, pois não aconteceu em dia que ele estava de serviço. E que dessa vez também não estaria no CMEI. Perguntei sobre o que pensava a respeito do processo e ele disse: “Parece bom, né... pode ajudar a melhorar” (Diário de Campo, 25/09/19).

Evidenciamos com esse diálogo, a importância das ações informativas e formativas que antecedem a prática avaliativa e, no caso do painel, foi possível uma interlocução entre as palavras das participantes e muitas outras pessoas que compartilham o dia a dia do CMEI, pois “[...] os laços construídos nas diversas interações cotidianas das instituições de Educação Infantil, que precedem esse momento específico para avaliar a qualidade, são primordiais na promoção de encontros dialógicos e marcam a continuidade dos trabalhos” (VIEIRA; CÔCO, 2019b, p. 320).

Essa interlocução considera o direito à palavra, aqui concebida como “arena”, onde ocorrem os confrontos de valores (BAKHTIN, 2009), e aposta em um movimento de *heteroglossia*, em que os tensionamentos que emergem nos debates entre diferentes pontos de vista constituem outros exercícios de dizer e inspiram possibilidades de compreensão da avaliação institucional na educação infantil. Nessa perspectiva de coletividade, reunimos as palavras escolhidas conforme sua relevância, como podemos visualizar na imagem⁶⁷ seguinte.

Figura 5 – Imagem elaborada a partir de palavras selecionadas pelas participantes para expressar os sentidos da avaliação institucional



Fonte: Elaboração da autora.

⁶⁷ Em uma das oito produções, as participantes não consideraram as diferenças nas cores e nos tamanhos das palavras como critério para expressar os sentidos da avaliação institucional. Por isso, esse conjunto de palavras não foi inserido para elaboração da nuvem de palavras (Figura 5). O recurso conhecido como nuvem de palavras é um gráfico digital que indica a relevância de palavras em um texto ou a partir de um conjunto, conforme sua frequência de citação. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais e o que é menos relevante no conjunto analisado. A Figura 5 foi elaborada no site “Wordsclouds”. Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Observamos que as participantes enunciam, com mais ênfase, a avaliação institucional como *planejamento, diagnóstico, reflexão, diálogo, processo e qualificação*. Cabe assinalar que outros sentidos como *resultado e desempenho* também foram destacados, indicando aproximações à dimensão técnica do ato avaliativo. Sentidos como *exclusão, julgamento, verificação, comparação, discordância e competição* foram considerados de pouca relevância. Participando desse diálogo, Luz expressa sua concepção de avaliação institucional:

Entendo a avaliação institucional como um organismo coletivo e democrático de extrema importância às discussões, às práticas pedagógicas e aos assuntos institucionais, de forma a promover a construção de saberes de novas ações que contribuam ao bom andamento do processo educativo. Portanto, esse conceito de participação coletivo e democrático esbarra na construção de política e democracia que subjetivamente temos, pois estas práticas nem sempre são vistas ou vivenciadas pelo corpo participante em sua importância cumprida em calendário, não tendo o real entendimento de sua importância. Desenvolver práticas de discussão e dialética quanto às questões da educação requer do corpo participante entendimento de que o processo é importante e construtivo as nossas práticas e para que isso tenha significância, acredito que devemos “desmecanizar” o conceito de avaliação produzido pelo sistema e produzir mecanismos de formação e de mais participações democráticas a este corpo (comunidade) para um real entendimento, engajando-os a participarem de forma consciente (Narrativa, Luz – 21/10/19).

Luz articula a avaliação institucional à participação democrática, alerta para a necessidade de “desmecanizar” o conceito, convida-nos à sua (re)construção com o engajamento consciente da comunidade e traz para o debate a complexidade da avaliação institucional como política instituída e prática conquistada, pois

[...] se, por um lado, a obrigatoriedade de efetivar a avaliação institucional em cumprimento à legislação municipal garante certa unidade à rede e respaldo como política pública, por outro, o processo não permite as discordâncias, silenciando as *contrapalavras* dos sujeitos diretamente envolvidos por excluir a oportunidade de adesão ou não, dirigindo-se a todas as instituições de educação infantil públicas do município (VIEIRA; CÔCO, 2019, p. 238).

Assim, entendemos que a aposta em procedimentos e normativas para o desenvolvimento da avaliação institucional é uma conquista na trajetória da educação do município. Entretanto, os princípios e os sentidos dessa ação precisam ser fortalecidos em movimentos formativos permanentes em cada instituição, com toda a equipe de trabalhadoras e com a comunidade escolar, para não se esvaír em procedimentos burocratizantes, como o de avaliações com testes padronizados para as crianças da educação infantil. Esse é o alerta de um estudo desenvolvido na Austrália (GRANT *et al.*, 2018), que destaca os riscos de medidas baseadas em índices externos para avaliação da qualidade. O excesso de documentação exigida, com medidas padronizadas de qualidade, pode imprimir parâmetros distantes dos contextos vividos pelos sujeitos, comprometendo a autonomia docente no ato avaliativo.

Na dinâmica necessária à instituição, os encontros são constantes e ocorrem, na maioria das vezes, com temporalidades marcadas, organizadas em rotinas semanais ou diárias e em espaços físicos que reúnem, a cada momento, ora adultos e crianças, ora somente adultos. Exemplo disso são os encontros de planejamento em que cada pedagoga se reúne com duas professoras que desenvolvem o trabalho pedagógico com crianças de um grupo com a mesma faixa etária; e os momentos de HTPC, em que algumas assistentes de educação infantil e as estagiárias não participam. Estas, em razão de sua carga horária específica de quatro horas diárias e, aquelas, porque permanecem com crianças cujas famílias ou transporte escolar se atrasam para buscá-las. Uma situação que evidencia a desigualdade no reconhecimento do trabalho das professoras em relação ao das assistentes de educação infantil, exigindo esforços na luta por condições de trabalho mais igualitárias que fortaleçam a aproximação entre essas trabalhadoras e uma concepção de docência que não dissocie o cuidar e o educar (ALMEIDA; CÔCO, 2018).

São problematizações que caracterizamos como desafios em articular o funcionamento de uma instituição que reúne, todas as manhãs e todas as tardes, durante 200 dias letivos, cerca de 280 crianças, 80 trabalhadoras e um número inestimável de familiares e/ou responsáveis e acompanhantes de transporte escolar nos momentos de entrada e saída das crianças. Nesses arranjos organizacionais, há grupos de trabalhadoras que se encontram em sucessivas e simultâneas atividades no CMEI, compartilham informações e articulam trabalhos conjuntos. Entretanto, os momentos em que toda a equipe consegue estar reunida para discutir, refletir, dialogar e analisar ideias e vivências profissionais e pessoais são aqueles planejados e previstos em datas específicas, como momentos de formação continuada e o dia destinado em calendário à avaliação institucional.

Com isso, argumentamos sobre a complexidade desses encontros e sobre a diversidade de ações e de sujeitos envolvidos. Quando todas se reúnem no auditório para participar da avaliação institucional, ainda que integrem a mesma equipe de trabalho do CMEI, ou seja, pertençam àquele coletivo e tenham um propósito comum, que é realizar a ação avaliativa, cada pessoa ocupa um lugar enunciativo diferente, traz para o *auditório social* seu ponto de vista e suas concepções, que podem coincidir ou não com as perspectivas das demais, por isso movem divergências e distintas compreensões, vivificando o diálogo.

Na avaliação institucional de 2019, para além da intensa dialogia mobilizada nos pequenos grupos e na plenária, uma situação específica vivenciada no CMEI produziu tensões e moveu

reflexões acerca desse ato avaliativo. De acordo com algumas narrativas, uma mãe que participou do encontro avaliativo compartilhou com outras famílias, pelo aplicativo *WhatsApp*, questões discutidas sobre a alimentação das crianças (Dimensão III – Acesso e Permanência), em especial dos bebês. Essas questões repercutiram para além da comunidade escolar, gerando dúvidas e inseguranças a respeito da qualidade das refeições das crianças na instituição e das ações da Seme nesse âmbito. Para tentar elucidar essas dúvidas, foram realizadas diversas reuniões com as equipes do CMEI e da Seme e com conselheiros e familiares e/ou responsáveis. A narrativa de Erô, participante de uma das reuniões com a equipe da Seme no CMEI, instiga-nos a analisar os intervenientes relacionados à avaliação institucional:

Essa reunião foi mais uma formação. E teve profissional que defendeu a direção, outra defendeu a limpeza. E muita gente da Seme também é de CMEI. Uma professora falou sobre a Seme ter um olhar diferente para nós do CMEI, falou da avaliação, que algumas famílias fizeram críticas através de uma carta, pois elas queriam que no CMEI ensinassem determinadas “coisas”. A professora pediu que a SEME respalde, que veja o empenho e seriedade da equipe. Mas isso que ocorreu não é ruim, é uma tensão. “Roda se torna roda com atrito”, quando surge uma questão mexe com todo mundo, até com o Prefeito, Secretária de Educação. A avaliação movimentou. Não sabiam de muitas coisas que foram ditas. Moveu a política e também possibilitou a análise pra dentro. E ainda vai ter uma reunião com as famílias do grupo 1 pra ajudar a esclarecer o que está acontecendo, afinal tem que explicar pra todo mundo que está envolvido (Narrativa, Erô – 07/10/19).

Ao narrar suas percepções, Erô abarca conexões e ressonâncias distintas da avaliação institucional com/em outras ações do CMEI. Ao colocar em análise as relações entre o CMEI e a Seme, mesmo evidenciando uma tensão nesse encontro, podemos destacar a dimensão formativa e de interlocução entre o contexto de *produção de textos* da política, *das práticas* e dos *efeitos/resultados*. Erô ainda articula a avaliação institucional à política pública e à possibilidade de reflexões também para dentro do CMEI, com destaque para as possibilidades de diálogo.

No que se refere especificamente à alimentação das crianças, a Meta 19 do *PMEV*, que trata do processo de gestão democrática, prevê o “[...] fortalecimento dos Conselhos de Educação, de Escola, de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, dos *Conselhos de Alimentação Escolar* e outros” (VITÓRIA, 2015, p. 17, grifo nosso). Portanto, o tema integra as políticas públicas educacionais e, por isso, precisa ser avaliado por todos os envolvidos, o que exige ter informações detalhadas sobre o processo. Retomando o que Erô assinala, a narrativa de Cla, nos convida a outras reflexões:

O fato ocorrido com a mensagem enviada pela mãe sobre a AI [avaliação institucional] para outras famílias serviu para repensarmos a presença delas nesse

momento junto aos profissionais do CMEI. Considero que devemos esclarecer melhor a ação, no início da avaliação. É também fundamental posicionarmos uma pessoa de referência em cada grupo para esclarecer as dúvidas que surgirem e é imprescindível a presença da diretora durante toda a plenária para os esclarecimentos necessários e ressaltar as sínteses feitas. Diretora e pedagogas. Tudo é aprendizagem! E todas as vezes que participo da AI [avaliação institucional] fortalece para mim a sua importância em toda a proposta educativa da Instituição (Narrativa, Cla – 17/10/19).

Compreendemos que as vivências com a avaliação institucional podem produzir ressonâncias no próprio processo avaliativo. Nesse caso, Cla considera a repercussão das observações compartilhadas pela mãe com outras famílias para problematizar a sistemática dessa ação avaliativa. Destaca a necessidade de mais atenção à participação das famílias e enfatiza a presença de uma pessoa de referência nos grupos. Embora cada grupo tenha contado com uma coordenadora e uma relatora (VITÓRIA, 2012) escolhidas pelas participantes, entendemos que Cla se refere a alguém que conheça mais detalhes dos processos do CMEI para que mais informações sejam compartilhadas e as dúvidas sejam esclarecidas.

No que se refere à estratégia de contar com apoio de um formador, o documento *ACEI* (BRASIL, 2015b) descreve a participação como elemento que perpassa todo o processo, o que, nessa experiência, torna “[...] primordial o papel do facilitador ou formador no sentido de contribuir para que os participantes compartilhem as diferentes compreensões da realidade na qual atuam e projetem alternativas para o trabalho na instituição” (VIEIRA, 2018, p. 459). A atuação do formador se caracteriza como a de “[...] alguém que não ensina, não explica, não fornece sugestões, mas, como uma parteira, ajuda as ideias a emergir e os significados a delinear-se mantendo vivo o envolvimento dos participantes durante todo o percurso” (BONDIOLI, 2013b, p. 43). Ao reafirmar, em outra produção, o papel relevante do formador ou facilitador, a autora destaca sua contribuição para que os participantes da ação avaliativa compartilhem suas visões acerca do contexto vivenciado e consigam vislumbrar o futuro da instituição (BONDIOLI, 2015).

Na sistemática de avaliação institucional que analisamos, as orientações do *IQUEIV* sugerem a definição de uma coordenadora e de uma relatora dentre as próprias professoras e trabalhadoras envolvidas e elencam as responsabilidades de cada uma. Essa definição, no caso do CMEI em que realizamos a pesquisa, ocorreu por decisão das integrantes de cada um dos grupos no momento em que se reuniram para avaliar as cinco dimensões previstas no instrumento avaliativo, sem que houvesse uma formação específica para quem assumiria essas responsabilidades.

Ao conviver com as trabalhadoras do CMEI nos dias seguintes ao encontro de avaliação institucional, observamos preocupações, responsabilidades, atenção, alívio, cuidados, enfim, uma diversidade de reações. Na intenção de captar as percepções circulantes no grupo e de cada participante em sua singularidade, além da observação participante e das narrativas, propusemos que elas compartilhassem os sentidos da avaliação institucional de 2019. Assim, para a aplicação da segunda parte do questionário (Apêndice O), acrescentamos, ao final, uma questão com esse propósito, como narramos a seguir.

Quando cheguei ao CMEI fui direto para o auditório e encontrei duas integrantes da equipe gestora organizando o espaço. Conversamos sobre a aplicação da 2ª parte do questionário como atividade da pesquisa e combinamos que seria logo após a acolhida da diretora. Aos poucos as trabalhadoras foram chegando, se abraçando, em um clima festivo, alegre, descontraído. [...] A diretora iniciou o encontro com as boas-vindas e fazendo homenagem à integrante da equipe de limpeza que havia falecido no dia anterior. Após esse momento de pesar e comoção, a acolhida foi com uma animada interação ao som de samba, em que o centro da roda ficou pequeno pra tantas pessoas sambando e cantando. Em seguida, iniciamos a aplicação do questionário e a entrega de TCLE para quem estava aderindo à pesquisa nesta etapa. Agradei a atenção e disponibilidade, informei da liberdade de cada uma responder ou não e do objetivo da aplicação da 2ª parte do questionário que contava com dois movimentos: um de questões objetivas com perguntas sobre o perfil das participantes e outro com uma questão aberta sobre os sentidos da avaliação institucional vivenciada em 2019. Nesse momento, algumas participantes perguntaram: “Só da avaliação desse ano então?” “Não é de todas, não, né?!” “Por que esse ano foi demais!” (Diário de Campo, 19/12/19).

As indagações traziam elementos do contexto *verbal* e *extraverbal* (risos, movimentos com o corpo e com os olhos, interjeições), expressando concordâncias, dúvidas, ironias, descontração. Observei que, enquanto elas respondiam ao questionário, conversavam, interagiam, de modo que muitas respostas foram compartilhadas com ressonâncias de outras respostas ou reações. Como um panorama dos registros, reunimos na figura as palavras enunciadas na ocasião, evidenciando aquelas que tiveram maior frequência nos dizeres das participantes.

Figura 6 – Imagem elaborada a partir das palavras enunciadas pelas participantes sobre os sentidos da avaliação institucional de 2019



Fonte: Elaborada pela autora.

O conjunto das palavras permite perceber a diversidade nas enunciações. Dentre as 45 respondentes, 32 registraram uma ou mais palavras ou expressões. Dessas 32 respondentes, algumas de suas palavras indicam sentidos relacionados a tensões vivenciadas: *confusa*, *contraditória*, *decepção*, *tumulada*, *polêmica*, *complexa*, *desconfiança*. Enquanto outras participantes, com maior frequência, optaram por palavras que remetem a sentidos de relevância do processo: *conhecimento*, *positiva*, *fundamental*, *importante*, *melhoria*, *realidade* e *aprendizado*.

Essa diversidade confirma o que aprendemos com Bakhtin sobre o sentido ideológico ou vivencial das palavras, pois “[...] na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdade ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 98-99). Reagimos às palavras que “[...] despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2009, p. 99). Vivemos momentos em que o ideário neoliberal se apropria de palavras como “qualidade”, “engajamento”, “autonomia” e tantas outras, alterando seus sentidos e tentando imprimir visões intencionalmente elaboradas para reafirmar propósitos mercadológicos, competitivos e individualistas, o que exige de nós atenção e vigilância quanto às palavras às quais reagimos e às *contrapalavras* que enunciamos como respostas.

Assim, nos sentidos enunciados com a vivência realizada em 10 de setembro de 2019 e com a pergunta do questionário respondido em 19 de dezembro de 2019, conforme o lugar único de

cada uma, as participantes demarcam concepções de avaliação institucional e reafirmam, por diferentes pontos de vista, que este é um movimento importante para o coletivo do CMEI. Esses enunciados expressos com a ação avaliativa ressoam, *respondem*, fomentam outros enunciados nos movimentos dialógicos que antecedem e que sucedem o encontro do dia da avaliação, uma vez que “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). E nessa compreensão, continuamos os diálogos com as professoras e trabalhadoras do CMEI, considerando desafios e superações vivenciados com o contexto da pandemia da Covid-19.

7.3 CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: OUTROS SENTIDOS, VIVÊNCIAS E RESSONÂNCIAS

Como já afirmamos, nossa participação ativa na vida vivida é situada e se compõe de diferentes interações com pessoas que integram grupos e instituições também distintos. Conforme o princípio bakhtiniano, “[...] os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2009, p. 111). Focalizando a contextualidade formativa, entendemos que “[...] na formação permanente dos professores e das professoras, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2017, p. 43). São esses movimentos de pensar criticamente as práticas que se efetivam na dinâmica avaliativa do CMEI, quando se encontram diferentes contextos e vivências dos sujeitos participantes. Em muitas situações, essas vivências se conectam por *contrapalavras*, divergências, perspectivas em conflito e disputa, ou seja, em um intenso movimento de heteroglossia.

Situamos nesse movimento dialógico o encontro de formação continuada realizado no CMEI, no dia 16 de março de 2020, no turno matutino, com as trabalhadoras dos dois turnos, com o objetivo de consolidar o Plano de Ação – que inclui o projeto de formação continuada e o projeto institucional – para o referido ano, a partir das análises dos resultados da avaliação institucional de 2019 e do diagnóstico de contexto do CMEI de 2020. Os dados do diagnóstico incluem o perfil socioeconômico das crianças matriculadas e de suas famílias, o total de turmas, o quadro de profissionais, entre outros. O encontro foi iniciado em um clima descontraído, em meio a conversas, brincadeiras, risos, porém já mediado por dúvidas sobre medidas quanto ao

Coronavírus. No decorrer da reunião, emergiram ideias, críticas, projeções, indagações, retrospectivas e propostas para o trabalho do grupo no ano de 2020.

Esse é meu primeiro contato com toda a equipe do CMEI em 2020, desde o último encontro em 19/12/19, pois estive no CMEI em janeiro de 2020, porém, somente com a equipe gestora. A chegada das pessoas é em tom festivo, um clima descontraído, animado... Abraços, cumprimentos, acenos, “olás”. Embora o ano letivo já tenha iniciado em fevereiro, na rotina de tempos demarcados do CMEI, há algumas que não se encontram e um momento como esse é uma oportunidade de estarem todas juntas! Fico feliz com a fala acolhedora de uma das profissionais: “Pensei em você ontem... Pensei assim, acho que a Nilceia vai estar lá”! (Diário de Campo, 16/03/20).

O encontro ainda não foi iniciado formalmente e as perguntas e comentários entre pares e também dirigidos à equipe gestora se referem às notícias sobre o Coronavírus, se há informações sobre o que a Seme vai orientar, sobre o que o CMEI vai fazer, o quanto isso é preocupante... Então uma das pedagogas inicia o encontro com as boas-vindas, ressalta minha presença na continuidade da pesquisa e eu cumprimento o grupo agradecendo, sorrindo e dizendo “Bom dia”. Recebo também sorrisos e outros “Bom dia”! Ela prossegue destacando que este encontro é para validar o Plano de Ação do CMEI, considerando o que foi discutido na avaliação institucional. Explica que a equipe gestora sistematizou os resultados de cada dimensão com as observações e sugestões que foram aprovadas na plenária e assim elaboraram a proposta do Plano de Ação. Lembra que o título do Projeto Institucional até o momento é “#conectadoscomavida” e pergunta se alguém tem outra sugestão, ao que todas concordam (com movimentos corporais de consentimento com a cabeça, com as mãos e com sorrisos, palavras de concordância e também silenciamentos) que está ótimo! Explica que o projeto tem como objetivo promover reflexões sobre as tecnologias, a internet, os usos das redes sociais, enfim, discutir essas questões e os impactos na vida das crianças e dos adultos (familiares e profissionais do CMEI). Em seguida, faz a leitura de comunicado da Seme, assinado pela Secretária de Educação que alerta para as medidas de proteção contra o Coronavírus, orientando sobre os cuidados na observação de crianças com sintomas semelhantes ao da gripe e sinalizando a possibilidade de antecipação de férias escolares (Diário de Campo, 16/03/20).

Em resposta às orientações da Seme, as reações do grupo foram intensas e com variadas problematizações, em especial, a respeito dos direitos das professoras e trabalhadoras, das dificuldades quando recebem crianças com sintomas de gripe e das condições de proteção na higienização das mãos para as crianças e para as profissionais:

— Isso é um absurdo! Como assim “antecipação de férias?” Temos que levar para a Secretária nossa posição de que a categoria não reconhece a decisão de estarmos de férias num período como esse.

— Essa questão de observar as crianças com sintomas de gripe é complicada! Precisa divulgar bem para as famílias na entrada do CMEI, porque mesmo recebendo essas informações, tem famílias que trazem as crianças com sintomas de gripe, com febre!

— E aqui no CMEI tem que ver sobre o álcool em gel estar disponível em todos os ambientes e aumentar as saboneteiras com sabão líquido pra gente usar sem problemas, todo mundo: as crianças e nós (Diário de Campo, 16/03/20).

Como esses questionamentos, discordâncias e proposições manifestados, as trabalhadoras encontraram apoio no grupo e uma das integrantes da equipe gestora registrou os debates. A pauta prosseguiu com discussões sobre o Plano de Ação que, em meio a pontuações, críticas,

destaques, sugestões e relatos de vivências, foi elaborado, compondo as ações para o ano de 2020. Dentre as propostas e os alertas articulados ao Projeto Institucional “#conectadoscomavida”, as participantes mencionaram a importância do trabalho com a afetividade, com as relações e interações entre as crianças e os adultos, a criatividade, a sustentabilidade, as concepções de linguagem matemática e a inserção de encontros formativos com as famílias para compreenderem que as vivências das crianças não podem ser reduzidas ao acesso a um celular ou *tablet*. Como críticas e desafios das condições de trabalho, dentre várias questões relacionadas a tecnologias digitais, pontuaram a insuficiência de computadores no CMEI e a impossibilidade de acesso ao canal do *Youtube*, além da falta de formação para o uso desses recursos.

Nesses movimentos dialógicos, a elaboração do Plano de Ação contou com a participação ativa das professoras e trabalhadoras que, em várias narrativas, retomaram questões discutidas na avaliação institucional em 2019, como a necessidade de formação sobre temáticas relacionadas à Educação Especial, dificuldades de participação das profissionais terceirizadas (assistentes de serviços operacionais, merendeiras e porteiras) em encontros de formação no CMEI e problemas com a limpeza de alguns ambientes. As análises quanto ao atendimento às crianças com deficiência também foram polêmicas no que se refere a situações em que não há laudos e/ou quando há duas ou mais crianças em uma mesma turma, como no caso do grupo 1, que atende três crianças público-alvo da Educação Especial.

As narrativas aqui expressas brevemente são algumas dentre as diversas discussões realizadas pelas professoras e trabalhadoras neste encontro. Nele, as preocupações com o Coronavírus e as reivindicações de condições seguras de trabalho dividiram os tempos de debates com a projeção de continuidade do atendimento às crianças, com o Projeto Institucional, com as perspectivas de formação continuada e com as outras ações planejadas para o ano que se iniciava. Entretanto, naquele momento, não podíamos supor as mudanças que viriam a seguir. A pandemia provocada pelo novo Coronavírus, que causa a doença Covid-19, responsável pela contaminação e morte de muitas pessoas em várias partes do mundo, impôs-nos a urgência de suspensão das atividades educacionais presenciais, dentre outras medidas de proteção e protocolos de segurança no sentido de preservar a vida, como enuncia a narrativa de Cla, compartilhada com toda a equipe do CMEI:

A notícia chegou para nós dia 16 de março de 2020, no final da tarde... As aulas foram suspensas, pois mundialmente a ameaça de uma pandemia tornava-se real.

Cada um de nós a seu modo, com a complexidade de nossas subjetividades e elegendo prioridades foi processando e encarando o isolamento, o sofrimento de muitos estampado nos diferentes meios de comunicação, a triste novela política, especialmente a brasileira, a preocupação com a própria vida e daqueles mais próximos, e assim, escrevendo nossa história e agindo de formas variadas...

Esse tempo diferente que estamos vivendo, inicialmente nos parecia enorme e trazia em si a necessidade de uma nova organização. Aos poucos foi sendo preenchido e agora nos parece curto novamente pra suportar tantos sonhos e sentimentos... Mas é certo que todos nós já pensamos, mesmo que por um breve tempo, sobre o sentido de nossas vidas e da nossa profissão.

Vidas que faziam sentido no exercício de nossa profissão, no abraço afetuoso, no compartilhamento de expressões e sentimentos, nos eventos sociais, nas refeições em família, nos toques, nas celebrações, nas festas, nas trocas que fazíamos com as crianças na escola, no aconchego dos netos, nas aglomerações...

Fomos buscando novos sentidos para nossas vidas ou buscando novas formas de manter o que já tínhamos. Um desafio que se tornou gigantesco quando a realidade mundial de diferenças de classe, de luta pelo poder, de valorização do capital ficou tão evidente. Enquanto uns se entediam por ficar em suas casas, outros não têm casa ou passam fome. Nossas vidas se entrelaçam e vivemos as consequências de nossos próprios atos e dos atos dos outros. Vê-se a própria origem dessa pandemia. Seguimos buscando novos sentidos, partilhando tristes notícias e atos grandiosos de solidariedade (Narrativa, Cla – 18/05/20).

Emergem, portanto, em simultaneidade, muitas questões: a crise pandêmica, o distanciamento social, a luta pela vida, as novas rotinas familiares no cumprimento da orientação de ficar em casa, as dúvidas, as incertezas. Nos meses seguintes, estudos e pesquisas se intensificaram e, embora estivessem em processo, ainda eram recomendadas, como opção política mais adequada à gravidade da situação, medidas drásticas de distanciamento social, estendidas para toda a população (AQUINO *et al.*, 2020). Entretanto vivemos no Brasil um absurdo descaso com a vida. Tal descaso, expresso por governantes em falas e atitudes negacionistas quanto aos riscos da doença, agrava-se com a ausência de uma coordenação política em âmbito federal para a adoção de medidas sanitárias imprescindíveis ao combate da pandemia. Assim, além das ameaças de novas mutações do vírus, enfrentamos as consequências desse (des)governo, que repercutem em um lento processo de vacinação e, portanto, na demora de imunização da população.

Esses são tempos difíceis, em que precisamos mover-nos rumo “[...] à produção de caminhos solidários, apostando nas crianças, famílias, profissionais e instituições educativas, no compromisso com a especificidade da educação infantil, no bojo da responsabilidade social com o direito à educação” (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 4). Tais questões geram desafios quanto ao trabalho na modalidade *home office* e às exigências do uso de tecnologias virtuais como meio de continuar desenvolvendo o trabalho docente, de manter o compromisso com as aprendizagens das crianças e com “[...] o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança,

ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009a).

No conjunto de tantos desafios, no CMEI, as ações se direcionaram à formação das professoras e demais trabalhadoras, com inclusão das estagiárias que, diferentemente do que ocorreu em outros municípios, não tiveram seu contrato suspenso ou rescindido em razão da interrupção das atividades educacionais presenciais com as crianças; manutenção e fortalecimento dos vínculos com as crianças e suas famílias; atendimentos e orientações às famílias sobre as novas dinâmicas de trabalho remoto do CMEI; elaboração e envio de materiais virtuais com sugestões de vivências para interação das famílias com as crianças; e distribuição para as famílias de alimentos antes destinados à alimentação das crianças no CMEI. Essas ações exigiram a superação de dificuldades, com o uso e manejo das tecnologias de comunicação virtual, uma questão já apontada como fragilidade para a participação das professoras em processos de formação continuada desenvolvidos na Plataforma “VixEduca” em 2019 e definida como foco do Projeto Institucional do CMEI em 2020 com o título “#conectadoscomavida”.

Dentre as inúmeras ações, acompanhei o planejamento e a realização de atividades *on-line* com as crianças, com participação da equipe gestora, das professoras-referência das turmas, das professoras dinamizadoras e das assistentes de educação infantil. Também foi possível contribuir com a elaboração do instrumento *Google Forms* para que as famílias avaliassem as propostas de vivências elaboradas pelo CMEI a serem desenvolvidas com as crianças; participar da análise das respostas das famílias ao questionário impresso, que foi aplicado pela equipe gestora presencialmente no dia da entrega de alimentos; além de desenvolver dois encontros de formação continuada com a temática da avaliação.

Desse conjunto de dados produzidos com a observação participante e as narrativas das professoras – que envolveram também crianças e familiares –, destacamos o segundo encontro de formação realizado com a equipe do CMEI em setembro de 2020, por meio de plataforma virtual. O convite da equipe gestora para esse momento levou em consideração um dos temas do projeto de formação continuada: “Avaliação *da* e *na* educação infantil”.

No primeiro encontro, dialogamos sobre a avaliação *na* educação infantil e, no segundo, pautamos a avaliação *da* educação infantil articulada à pesquisa que desenvolvemos no CMEI. Iniciei os diálogos destinados ao segundo encontro antes do dia combinado para a reunião virtual, a partir de um convite às participantes que compartilhassem, previamente, por meio de

instrumento do *Google Forms* (Apêndice U), indagações, registros e questões que consideravam importantes de serem pautadas nas discussões. A opção por essa proposta se sustenta no entendimento de que a

[...] consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] Assim, para mulheres e homens, estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida (FREIRE, 2017, p. 56-57).

Como seres inconclusos (BAKHTIN, 2010, 2011), movemo-nos em busca de nossa completude nas relações com o outro, o que nos insere em distintas vivências formativas. Tomando aqui o evento da avaliação institucional, essas vivências não se referem somente a registros, procedimentos, níveis de qualidade, problemas e dificuldades identificados, temas de formação continuada, nem se reduzem ao cumprimento de exigências de política pública da rede municipal. Para além desses aspectos, as vivências formativas com a avaliação institucional se constituem nas interações e na partilha de posicionamentos e ideias que, tanto encontram afinidades e promovem alianças, como fomentam disputas acerca de concepções (des)(re)construídas nos debates, em meio a discordâncias e polêmicas. Interações que movem o pensamento participativo a outras compreensões.

Quanto ao convite para participarem pautando questões sobre a avaliação institucional, tivemos o retorno de 32 pessoas, dentre as 62 envolvidas. As indagações, relacionadas a diferentes perspectivas desse processo, foram organizadas em seis eixos, como podemos ver no Quadro 13.

Quadro 13 – Indagações e questões sobre a avaliação institucional

Eixos	Indagações e questões
1. Processo contínuo que requer critérios definidos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nesse processo de avaliação institucional na educação infantil, quais os critérios a serem considerados? ✓ Considerando que a avaliação deve ser um processo e não só um momento específico, como podemos fazer para enriquecer as análises das situações em momentos anteriores ao dia específico da sistematização da avaliação institucional?
2. Necessidade de envolvimento e interesse das famílias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como possibilitar maior envolvimento responsável de todos com o processo avaliativo? ✓ Por que as famílias não se interessam em participar desse processo tão importante?
3. Inter-relação com o Projeto Político	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a importância do Projeto Político Pedagógico na Avaliação Institucional? ✓ De que forma a avaliação institucional na educação infantil contribui para o pleno desenvolvimento das crianças?

Pedagógico e com o currículo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O Currículo na educação infantil é uma discussão que deve ser permanente como institucional?
4. Instrumentos, estratégias e práticas que possibilitem a participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como realizar a avaliação institucional de maneira lúdica? ✓ Qual a melhor forma de proporcionar às crianças a participação efetiva na avaliação do CMEI? ✓ Gostaria de conhecer um pouco mais sobre a elaboração da documentação/registo pedagógico que auxiliam mais especificamente na observação/avaliação/processos de ensino aprendizagem (dimensão pedagógica da avaliação institucional)? ✓ Quais instrumentos avaliativos podemos usar para dar voz às crianças, de diferentes faixas etárias, nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico, uma vez que na educação infantil, embora com as idades próximas, é possível perceber que um ano faz muita diferença, e implica muitas mudanças e maneiras de ver o mundo e nele interagir? ✓ Como garantir a participação das crianças na avaliação institucional?
5. Concepção, importância, objetivos e sentidos desse ato avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceito. ✓ Para quê? Qual a real serventia e importância? ✓ Qual o papel da avaliação na educação infantil? ✓ Qual a importância da avaliação institucional na educação infantil? ✓ Qual a importância da avaliação institucional na educação infantil para o desenvolvimento das crianças? ✓ Por que a avaliação institucional é importante para a escola? ✓ O que, de fato, podemos evidenciar como construtivo na realização da avaliação institucional na educação infantil? ✓ Ao meu ver, não podemos fazer essa avaliação colocando os fatos reais que acontecem dentro da instituição.
6. Avaliação institucional em tempos de pandemia (distanciamento social) e de pós-pandemia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Podemos contar com a participação de todos os segmentos, principalmente das famílias, na organização e elaboração da avaliação institucional neste momento de pandemia? ✓ Como vamos avaliar a qualidade de educação infantil nesse contexto de pandemia? ✓ Como será feita essa avaliação institucional na educação infantil nesse período? ✓ O que será levado em conta nas discussões referentes ao retorno? Há um consenso sobre o assunto? ✓ Como será feita a avaliação institucional pós-pandemia? ✓ Como será a avaliação institucional se a instituição passou a sermos nós mesmas nas nossas casas? ✓ Sobre o papel da educação infantil em época de pandemia, o que ainda é debate e o que já se concluiu?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de registros das participantes em formulário *Google Forms*.

Ao analisarmos essas indagações, interessa-nos demarcar suas diferentes tonalidades dialógicas, uma vez que as participantes, ao compartilharem questões que desejam conhecer, compartilham também suas concepções e vivências formativas com a avaliação institucional. As indagações evidenciam a ação avaliativa como processo contínuo que: i) não se limita ao dia previsto em calendário; ii) pressupõe a definição de critérios ou parâmetros e o uso de instrumentos; e iii) se articula ao PPP, ao currículo e ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também reafirmam a participação das famílias: i) na perspectiva de metodologias a serem desenvolvidas pelo CMEI com vistas a um maior envolvimento; e ii) com questionamento acerca das razões ou motivos da falta de interesse das famílias em participar da avaliação institucional.

Os temas relacionados à participação das crianças são pautados com destaque para: i) formas ou metodologias que possibilitem essa participação efetiva; ii) instrumentos que lhes deem voz nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico; e iii) a brincadeira (menção à ludicidade) como caminho participativo. As participantes enfatizam também questões sobre concepção, importância, objetivos e sentidos da avaliação institucional, retomando uma narrativa que alerta sobre o processo de avaliação não permitir que as pessoas coloquem em análise “os fatos reais que acontecem dentro da instituição”. Quando adentram especialmente o contexto de pandemia e pós-pandemia, as indagações focalizam: i) as relações com as famílias; ii) a questão da qualidade; iii) as opções metodológicas, ou seja, como efetivar essa ação avaliativa; e iv) as tensões sobre o que é institucional quando se desenvolve o trabalho em *home office*.

Com os seis eixos como elementos-guia dos debates, no dia do encontro, problematizamos as indagações, com ancoragem na pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, em que busquei interagir com as participantes a partir de seus enunciados, expressos por meio de *perguntas*, que me instigaram a formular outras e também a buscar *respostas* (BAKHTIN, 2011) provisórias e abertas às réplicas, no propósito de manter viva essa intensa teia dialógica.

Nas interações pelo *chat*, algumas participantes registravam suas reações com *emojis*⁶⁸ (aplausos, beijos, sorrisos) e outras com textos que enunciavam agradecimentos (obrigada, muito grata, gratidão) e cumprimentos (parabéns, excelente, muito bom). Uma das participantes destacou a preocupação com a singularidade da avaliação institucional nesses tempos de pandemia, indagando sobre um novo formato dentro desse novo panorama e se ele seria desenvolvido pela Seme. Em resposta, duas participantes expressaram sua expectativa de que pudessem realizar a avaliação institucional de forma própria. Elas argumentaram que o CMEI tem suas trajetórias nessa prática avaliativa e, portanto, tem autonomia para avaliar em conjunto a caminhada da instituição, assumindo os próprios desafios.

Nas *contrapalavras*, outras participantes, embora reconhecessem a autonomia do CMEI, acentuaram que há pontos que precisam ser discutidos coletivamente de forma institucionalizada, com a Seme e sobre toda a rede municipal, uma vez que o momento atual

⁶⁸ O verbete “*emoji*” (termo derivado do japonês *e*-imagem + *moji*-letra ou de *emo*-escrita + *ji*-personagem) foi incluído no dicionário Oxford em agosto de 2013, juntamente com uma série de outros termos ligados ao universo da comunicação digital. A definição do dicionário para *emoji* é: “uma pequena imagem digital ou ícone usado para expressar uma ideia ou emoção na comunicação eletrônica”. Disponível em: <https://www.ciberpub.com.br/index.php/revista/article/view/1/1>. Acesso em: 26 abr. 2021.

requer a efetivação de políticas públicas. Essas narrativas acentuam a compreensão das participantes sobre a dimensão política da avaliação institucional e implicam o órgão central na definição de sistemáticas coerentes com os desafios do atual contexto pandêmico, sem, contudo, abdicar da autonomia do CMEI na análise de sua realidade.

De forma responsiva e do meu lugar como integrante da equipe de avaliação da Seme, compartilhei as propostas de alterações nos indicativos do instrumento avaliativo, que encaminhamos para análise da Gerência e das Subsecretarias, mantendo as cinco dimensões previstas. Isso foi feito de modo a possibilitar os registros dos percursos próprios de cada instituição e contribuir com análises e encaminhamentos necessários frente aos desafios da educação infantil no contexto da pandemia.

Reafirmamos, com Freire e Bakhtin, que a formação humana se articula às nossas vivências nos diferentes contextos nos quais atuamos, em meio aos desafios, os problemas e as contradições que fazem parte desse mundo. Nesse momento, as incertezas quanto à proteção da vida humana fazem parte de nossas vivências enquanto seguimos com o trabalho e com as pesquisas. No caso da pauta relacionada à defesa da educação infantil, enfatizamos a continuidade de diálogos sobre os desafios relacionados às singularidades dessa etapa no período de pandemia e a necessidade de reflexões acerca da especificidade do trabalho com as crianças pequenas, bem como em relação a possíveis encaminhamentos nos momentos de pós-pandemia (COUTINHO; CÔCO, 2020).

No reconhecimento de um conjunto expressivo de estudos e pesquisas que se dedicam à temática que investigamos em âmbito nacional e internacional, participar dessas vivências com professoras e trabalhadoras do CMEI nos possibilitou uma aproximação da realidade vivida com as *bonitezas* e contradições que o trabalho docente envolve. Movimentos diários, intensos e distintos que alteram o contexto educativo, instando a busca de avanços e superações em direção à qualidade da educação infantil. Isso nos ajuda a compreender que a avaliação institucional se constitui formativa pelas vivências das pessoas que dela participam. Ainda que o potencial formativo esteja presente no processo, ele se efetiva no trabalho cotidiano do CMEI pela ação responsiva, única e irrepetível de cada pessoa.

Finalizando esta segunda parte da tese e na intenção de compartilhar nossas análises inconclusas, apresentamos a seguir as considerações finais deste texto que, longe de encerrar os debates, provocam outras indagações para continuarmos o diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situada no contexto da educação infantil, com sustentação em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2009, 2010, 2011, 2014) e freireanos (FREIRE, 1987, 1991, 1992, 2001, 2017), e em diálogo com outros intercessores teóricos (BONDIOLI, 2013a, 2013b; SAVIO, 2013; BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006, 2015, 2018; BALL; MAINARDES, 2011), esta pesquisa assume como problemática a *constituição de vivências formativas com a avaliação institucional*. Nessa direção, buscamos *compreender as vivências formativas de professoras e trabalhadoras com a avaliação institucional em um CMEI do município de Vitória, no Espírito Santo*.

Com esse propósito, realçamos a interlocução entre a avaliação institucional e a formação docente tanto em suas relações de aproximação e de tensionamentos no cotidiano do CMEI, quanto na posição estratégica que cada uma ocupa nas políticas públicas educacionais. Com delineamento teórico-metodológico de pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, ao focalizar o ato avaliativo como parte das dinâmicas do trabalho docente, ocupei um lugar único como professora-pesquisadora, buscando indagar, observar e dialogar com narrativas das pessoas que aceitaram nosso convite à participação na pesquisa. Um pertencimento que construímos no decorrer de cada encontro, nas interações com a dinâmica intensa e acolhedora da instituição e nos diálogos com as participantes que se dispuseram a avaliar a qualidade da educação infantil ofertada às crianças.

Dialogamos também com a produção acadêmico-científica sobre avaliação da educação infantil em âmbito nacional e internacional e com a *produção de textos* de documentos que compõem o cenário das políticas públicas educacionais em contexto nacional e municipal. Problematizamos a participação como ação democrática, discutimos acerca da qualidade socialmente referenciada articulada ao instrumento avaliativo e sobre possibilidades e desafios para a escuta dos enunciados das crianças e dos bebês e para a participação das famílias nesse processo. Por fim, demarcamos conexões entre a formação continuada e a avaliação institucional no campo das políticas, das concepções e das práticas, analisamos ressonâncias e sentidos expressos pelas participantes com a ação avaliativa e compartilhamos parte do percurso do CMEI no contexto da pandemia da Covid-19.

No conjunto da produção e análise dos dados, ressaltamos *quatro abordagens* articuladas aos objetivos específicos da pesquisa. A primeira relaciona-se à contextualização da avaliação

institucional e da formação continuada no cenário das políticas públicas educacionais atuais; a segunda direciona-se às concepções das participantes sobre qualidade, avaliação, participação e formação em articulação com suas vivências durante o processo avaliativo; a terceira focaliza as diferentes ações desenvolvidas no CMEI para a realização da avaliação institucional; e a quarta abarca sentidos e ressonâncias dessa prática avaliativa em outras ações da instituição.

No que se refere ao contexto da avaliação institucional e da formação continuada no cenário das políticas públicas educacionais atuais, como *primeira abordagem*, as análises indicam que os documentos oficiais elencados para este estudo, aqui compreendidos como gêneros secundários do discurso, integram um conjunto de outros publicados nas últimas décadas e evidenciam conquistas da educação infantil alcançadas em lutas de movimentos sociais, professoras, entidades de pesquisa e universidades. Essa trajetória de produção de conhecimentos e de políticas, expressa nos documentos, respalda a avaliação institucional em sua dimensão formativa, contrapondo-se à avaliação em larga escala com foco no desempenho das crianças; e situa a formação continuada em um quadro atual de disputas e ameaças de retrocessos. Evidenciamos que as participantes da pesquisa interagem com discursos oficiais quando informam seu conhecimento, em distintos níveis, acerca de documentos orientadores e mandatórios que integram as políticas educacionais. Uma interação que acena para a proximidade entre os *contextos de práticas* e os de *produção de textos* da política e também para a necessidade de avanços quanto à maior apropriação desses documentos.

Em relação aos processos de elaboração, dentre os documentos de abrangência nacional – *PNE*, *ACEI*, *Resolução n. 02/2015* e *Portaria Saeb* –, os três primeiros foram discutidos por cerca de dois anos com a participação de diferentes interlocutores e segmentos da sociedade civil, entidades sindicais, entidades acadêmico-científicas e movimentos sociais em encontros, reuniões, seminários e audiências públicas. Já o processo de elaboração da *Portaria Saeb* ocorreu em meio a polêmicas após uma sucessão de documentos publicados e revogados. Quanto aos documentos de abrangência local – *Saemv*, *IQUEIV*, *PMEV* e *PFCV* –, os processos de elaboração dos três primeiros possuem uma dimensão participativa que mobilizou distintos segmentos da sociedade civil, entidades sindicais e acadêmico-científicas e movimentos sociais. No que se refere ao *PFCV*, o documento se fundamenta nas diferentes vozes das professoras e demais profissionais que vivenciam ações de formação continuada com vistas à sua reformulação a cada ano.

Esses documentos representam a política educacional vigente, orientam e/ou normatizam práticas a serem efetivadas na educação infantil, registram parte de sua trajetória e expressam intenções e disputas do campo. Por isso, precisam ser acessados e compreendidos como referências para as lutas contra retrocessos e em busca de avanços nas políticas educacionais. No âmbito municipal, cabe salientar que há previsões no *Saemv* que ainda não se efetivaram, discussões sobre o monitoramento e a avaliação do *PMEV* que ainda não ocorreram e percepções das participantes sobre o instrumento avaliativo como exigência burocrática e impositiva do sistema.

Ao dialogarmos com os documentos, entendemos que a educação e, no caso desta pesquisa, especialmente a educação infantil, não se restringe ao que prescrevem essas normativas. A interlocução com o cenário das políticas públicas – aqui, mais diretamente o *contexto de produção dos textos* e de *práticas* – se justifica pelo compromisso que temos com a realidade dos sujeitos ativos e falantes com quem conversamos e pela busca por *respostas* às demandas do presente, considerando os percursos do passado e as perspectivas de futuro no horizonte da educação infantil.

A *segunda abordagem* se direciona às concepções sobre qualidade, avaliação, participação e formação. Buscamos conhecer o que narram as participantes em relação a esses temas por meio de aplicação de questionários, observação participante e produção de narrativas por temas/eixos de narração, articulando os enunciados registrados com as vivências das professoras e trabalhadoras durante a ação avaliativa. Muitas concebem a formação continuada e a avaliação institucional como processos de extrema relevância para a qualidade da educação infantil. Contudo, sobre a prática avaliativa fazem ressalvas e apresentam proposições em relação às formas de realização, ao tempo, ao instrumento, à metodologia, às ações desenvolvidas a partir dos resultados e à falta de condições de participação de algumas trabalhadoras e das famílias. Ao focalizarem o instrumento avaliativo, pontuam dificuldades com sua extensão e com a complexidade dos termos, das dimensões e dos indicativos, além de algumas similaridades entre eles.

Quando compartilham as concepções sobre participação, acentuam desafios no que concerne às famílias. Nessa pauta, constatamos a presença ativa de familiares no CMEI em apresentações das crianças, oficinas e reuniões para entrega das atividades do semestre e do relatório de avaliação. Porém, no dia reservado em calendário para que toda a comunidade escolar

participasse da avaliação institucional, essa presença não se efetivou da mesma maneira. O enunciado de uma mãe e as narrativas de algumas participantes assinalam que um dos motivos desse descompasso é que, no encontro da avaliação, os familiares precisam permanecer na instituição por todo o período da manhã ou da tarde e não podem levar as crianças, diferentemente do que ocorre em outras atividades do CMEI.

Como uma possível alternativa, a participação das famílias foi incentivada por meio de instrumento elaborado no *Google Forms* e enviado por e-mail. O retorno de cerca de 30% dos familiares foi considerado bom por parte da equipe do CMEI, se comparado à tentativa anterior realizada com instrumento semelhante, quando o retorno foi por volta de 10%. Assinalamos que os instrumentos virtuais respondidos pelas famílias reúnem seu *excedente de visão* e o contato com esses textos configura uma relação dialógica, uma perspectiva primordial para contribuir, junto às professoras e trabalhadoras, com a avaliação da qualidade da educação ofertada às crianças. Mesmo não estando presentes no dia específico, os familiares enunciaram seus pontos de vista. Porém, sem a condição de escuta das perspectivas de outros sujeitos. Além disso, o compartilhamento dos enunciados foi abreviado, considerando o tempo disponível para a conclusão do ato avaliativo em 2019, sendo retomado em outro encontro de formação no mês de dezembro de 2019.

Demarcando o lugar das crianças na avaliação institucional, diferentes percursos trilhados pelas participantes na realização dos minifóruns e o reconhecimento da possibilidade de *escuta* das vozes das crianças e dos bebês puderam ser evidenciados com a pesquisa. O grupo se mobilizou para essa escuta e para a compreensão dos pontos de vista das crianças, embora enfrentando desafios. Assinalamos, em diálogo com as narrativas de algumas participantes, que a compreensão dos enunciados singulares das crianças não pode se limitar ao momento pontual de indagação sobre suas experiências no CMEI. Esses movimentos de escuta precisam perpassar outras situações de interação com elas, de modo que se criem possibilidades para múltiplos diálogos e se fortaleça tanto seu direito a participar dos debates acerca da qualidade da educação, como também nossa condição para essa escuta.

Ressaltamos que os esforços para a realização dos minifóruns com todas as turmas produziram intensos e diferenciados movimentos dialógicos com a comunidade escolar, uma vez que as produções foram expostas pelas rampas e corredores do CMEI. Como possibilidade de avanço, consideramos que as vozes das crianças precisam alcançar mais visibilidade no sentido de

compor as análises desenvolvidas no dia do encontro dos adultos para a sistematização da avaliação institucional e para integrar o registro das ações do Plano de Ação do CMEI.

Buscando articular a discussão das concepções e das práticas de avaliação institucional com as políticas públicas locais, assinalamos que algumas participantes situam suas concepções com ênfase na exigência da lei, no instrumento enviado pela Seme, no dia marcado em calendário que deve ser cumprido, o que destaca a necessidade de repensar essa prática avaliativa. Outras rememoram a primeira avaliação realizada em 2012 e, ao compararem com o processo atual, evidenciam críticas a este. Tais problematizações realçam contradições que acompanham o ato avaliativo como efetivação de uma política pública. Se por um lado, o processo contou com uma caminhada participativa – trajetória que inclui limitações, ambiguidades e disputas próprias de ações coletivas quando em uma perspectiva democrática –, por outro, ao se tornar lei, assumiu prerrogativa de obrigatoriedade. Com isso, compreendemos a coexistência dos movimentos de *forças centrípetas e centrífugas*, em que as primeiras tendem à centralização e à padronização, enquanto as *forças centrífugas* tensionam as relações entre a normatização de uma prática e o reconhecimento de sua importância, demarcando oposição, resistência e questionamento às normativas.

Ainda sobre essa questão, inferimos que algumas profissionais do CMEI talvez não tenham participado de discussões e debates desenvolvidos para a aprovação do *Saemv*, para a elaboração do *IQUEIV* ou mesmo para a construção do *PMEV*. Sendo assim, não tiveram acesso, portanto, a esses movimentos participativos. Desse modo, compartilhar a trajetória de produção dos documentos com todas as profissionais dos CMEIs da rede e também das instituições de ensino fundamental, pode ajudar a compreender e produzir, sobre essa ação avaliativa, outros sentidos. Tais sentidos articulam-se à defesa da qualidade socialmente referenciada, da avaliação como forma de enfrentamento às ameaças de avaliações de larga escala com testes que incidam sobre as crianças na educação infantil e da não subordinação da formação continuada aos resultados desses testes.

A defesa dessas premissas torna-se imprescindível, sobretudo, porque as políticas de avaliação em larga escala representam movimentos de opressão que ameaçam a autonomia e a valorização do trabalho docente. E, nesse contexto regulatório, algumas participantes consideram as normatizações relacionadas à avaliação institucional como impositivas. Trazer ao debate essas compreensões pode contribuir para percebermos que movimentos opressores incidem sobre nós

e sobre outras pessoas ou categorias profissionais e também pode ajudar a nos manter vigilantes para não reproduzirmos ações de opressão com outras trabalhadoras, com as famílias e com as crianças. Uma possibilidade de dialogar com essa contradição é debater tais questões em encontros de formação continuada e pautar os problemas relacionados à avaliação institucional, assim como provocar reflexões sobre a participação democrática, a qualidade socialmente referenciada, o instrumento de avaliação, as normatizações e a dinâmica avaliativa.

Na *terceira abordagem*, buscamos analisar os diferentes movimentos articulados no dia a dia do CMEI para desenvolver a avaliação institucional. Por ser um processo previsto em calendário e realizado anualmente desde 2012, o planejamento seguiu como o de uma atividade já conhecida pela grande maioria. Entretanto, evidenciamos que esses eventos anuais de avaliação institucional nos CMEIs da rede municipal não integram as vivências singulares de todas as participantes. O processo requer muito trabalho, pois são inúmeros os detalhes e as providências a serem tomadas, em meio à rotina intensa e acelerada do CMEI, caracterizada por diferentes demandas, como abordamos na pesquisa. Nesse contexto, a organização da ação avaliativa envolve mais diretamente as docentes, pois os momentos de encontro diário de planejamentos no horário de trabalho nem sempre permitem a presença de outras profissionais, como assistentes de educação infantil, merendeiras, equipe de limpeza e porteiras.

As ações desenvolvidas pelo CMEI incluíram, dentre outras, a realização dos minifóruns com as crianças e a exposição das produções das turmas em painéis com textos, desenhos e fotos; o envio de instrumento virtual para a participação das famílias; a organização dos instrumentos e materiais para registros das discussões nas cinco dimensões; a preparação do lanche para o dia do encontro; a definição dos coordenadores e relatores de cada um dos cinco grupos; o registro das avaliações; e, posteriormente, a elaboração do Plano de Ação para o ano de 2020. Todos esses movimentos buscaram propiciar condições para a participação de todos os sujeitos com suas distintas visões a respeito da qualidade da educação infantil. Cabe ressaltar que essas vivências têm subjetividades, não podem ser aprisionadas em atas e formulários, são simultâneas, corporais, entrelaçam-se com vivências pessoais e constituem a formação humana de cada pessoa.

Desse modo, ao problematizarem a realidade que é vivenciada pelo coletivo, as participantes explicitam conceitos, concepções, visões de mundo e pressupostos epistemológicos que são passíveis de se tornarem propostas e temas dos encontros de formação continuada. Nesse

intento, o próprio movimento avaliativo também precisa ser analisado, uma vez que refletir sobre ele constitui parte importante de sua dimensão formativa e democrática. Dentre as enunciações das participantes, uma proposta é que, no dia da avaliação com toda a comunidade escolar, alguém, como uma espécie de mediador, ajude a articular as ideias, faça problematizações e tenha mais informações para ajudar as pessoas de cada grupo nas análises. Outras observações registradas evidenciam a necessidade de realizar, ao longo do ano, diálogos que auxiliem a equipe de profissionais a compreender a articulação da avaliação institucional com a elaboração do Plano de Ação e do Projeto de Formação. Ou seja, destacar que, tomando por base a avaliação da qualidade do trabalho educativo da instituição, a equipe do CMEI elabora o Plano de Ação que também prevê ações de formação continuada voltadas às necessidades e especificidades de seu contexto.

Na continuidade do compartilhamento das questões da pesquisa, a *quarta abordagem* nos convida a dialogar com as ressonâncias da avaliação institucional em outras ações desenvolvidas no CMEI. Esse mapeamento tem algumas nuances, uma vez que essas relações nem sempre são lineares e, numa perspectiva dialógica, os encontros com os outros produzem ilimitados sentidos em que muitas palavras nos alteram enquanto também alteramos outros sujeitos com nossos enunciados. Nesse propósito, ressaltamos o fato de as questões apontadas na avaliação institucional serem consideradas para a elaboração do Plano de Ação do CMEI, que é inserido no SGE e analisado pelas Gerências da Seme para acompanhamento e orientações sobre seu desenvolvimento. A estrutura desse plano é comum a toda a rede e há um tópico específico para o Projeto de Formação Continuada que, depois de elaborado com o coletivo da instituição, é analisado especificamente pela Gerência de Formação para os devidos encaminhamentos, conforme previsto no documento *PFCV*.

Em relação ao instrumento avaliativo, a formação continuada é avaliada na Dimensão V em conjunto com as condições de trabalho e esta dimensão tem indicativos e níveis de qualidade definidos, com perguntas mobilizadoras do debate. Além de avaliar a formação continuada em uma dimensão específica, as participantes destacaram na plenária, necessidades formativas para o coletivo do CMEI em outras dimensões que se relacionam: à gestão democrática (Dimensão I); às questões curriculares, às interações e às práticas de avaliação (Dimensão II); às condições de acesso e permanência (Dimensão III); e aos equipamentos, mobiliário e materiais (Dimensão IV), evidenciando que a formação continuada não se restringe a ser avaliada apenas em uma dimensão.

Nesse sentido, demarcamos ainda três pontos de conexão entre a avaliação institucional e a formação continuada. O primeiro, situa-se nos momentos que antecedem o dia de encontro da avaliação institucional, quando são necessárias ações formativas para que as pessoas envolvidas compreendam os sentidos, as metodologias, saibam quem são os demais sujeitos partícipes e que instrumentos e registros compõem essa prática avaliativa. O segundo se articula ao dia do encontro, como já mencionamos, em que a formação e as condições de trabalho são avaliados na Dimensão V e os debates mobilizados nesse grupo e na plenária possibilitam às professoras e trabalhadoras explicitar suas concepções, análises e propostas para a formação no CMEI. Após a realização do encontro de avaliação, destacamos o terceiro ponto de conexão, quando a sistematização das análises compartilhadas e dos posicionamentos e propostas das participantes indicam caminhos para o planejamento de ações de formação continuada que compõem o Plano de Ação.

No que tange à avaliação institucional de 2019, questões acerca da alimentação das crianças (Dimensão III) produziram tensões e exigiram diversos encontros e diálogos com vistas a elucidar dúvidas, discutir concepções e reiterar políticas e práticas. Esses encontros envolveram todas as profissionais do CMEI, familiares e profissionais da Seme. Como ressonâncias, enfatizamos, em diálogo com narrativas das participantes, que a avaliação mobilizou ações formativas; promoveu interlocução entre o *contexto de produção de textos* da política, *das práticas* e *dos efeitos/resultados*; problematizou a própria sistemática avaliativa, assinalando a necessidade de mais atenção à participação das famílias e de manter, em cada grupo, uma pessoa que conheça mais detalhes dos processos do CMEI para que as dúvidas sejam esclarecidas durante a avaliação.

No conjunto dessas *quatro abordagens*, reconhecemos inúmeros desafios e possibilidades circundantes ao processo de avaliação institucional em sua dimensão formativa e na perspectiva democrática que defendemos. Desafios e possibilidades que se articulam a questões mais amplas imbricadas com as políticas públicas, a gestão democrática e a formação continuada; e também a questões específicas no que se refere à organização, ao planejamento, à divulgação e à realização do ato avaliativo. E essa realização requer que as participantes tenham acesso a dados do contexto do CMEI, conheçam e compreendam o instrumento com as dimensões e os indicativos a serem avaliados, analisem as práticas considerando esses indicativos, exercitem o trabalho coletivo e a escuta das vozes de adultos e de bebês e crianças, e ainda articulem as

ações desenvolvidas e avaliadas na instituição com as políticas públicas buscando compreender possibilidades, limites e efeitos dessas políticas.

Nas múltiplas vertentes da pesquisa, acentuamos que, no período de convívio com as professoras e trabalhadoras do CMEI, vivenciamos eventos do trabalho entrelaçados aos da vida pessoal em que celebramos aniversários, nascimentos e aposentadorias; lamentamos e nos solidarizamos com mortes, adoecimentos, licenças médicas e desemprego; e partilhamos projetos, ideias e planos. De forma inesperada, o convívio presencial foi interrompido pela ameaça da Covid-19. Uma ameaça que não chegou sozinha, pois se agravou diante da irresponsabilidade e indiferença de governantes com a saúde das pessoas e da ausência de posicionamento técnico, político e humano coerente com a defesa do direito à vida. As rotinas se transformaram: distanciamento, *home office*, *lives*, máscaras, saudade, insegurança, dúvidas. As desigualdades sociais aumentaram e ficaram mais visíveis, convocando-nos à solidariedade e à mobilização. O retorno às atividades educacionais presenciais fez emergir outros desafios nas dimensões pedagógicas, afetivas, sanitárias e administrativas.

Em meio a tais exigências e desafios, concebemos a pesquisa como ação ética, política e pedagógica que pode mover o pensamento participativo das pessoas; produzir, por meio da valorização da presença no mundo e da alteridade, a convicção de que mudar é possível; e impulsionar movimentos de transformação do contexto sócio-histórico. Realçamos a participação como pensamento e ato que, na perspectiva de uma educação libertadora, exige mais que a presença ou a reunião de pessoas em torno de uma ação avaliativa. Requer que essas pessoas tomem consciência de relações e situações opressoras que vivenciam e possam se mover para superá-las. Trata-se, portanto, de uma participação implicada com a libertação e, por isso, não pode ser imposta, cerceada. Como movimento de libertação, a educação precisa escapar da padronização. Nesse intuito, concebemos a educação libertadora como uma aposta que precisa ser nutrida, cultivada, reposicionada constantemente com o coletivo.

No que se refere especialmente à constituição de vivências formativas, reafirmamos a relevância de ações sistematizadas e planejadas, de encontros de formação continuada em que temas previamente elencados pelo grupo possam ser discutidos em diálogo com os pares e com pesquisadores/palestrantes convidados para abordar esses assuntos sem, contudo, reduzi-las a esses momentos. Compreendemos que nas ações atinentes ao ato avaliativo e em suas relações dialógicas permanentes, diferentes vivências formativas também vão se constituindo, pois os

movimentos necessários para que se efetive a avaliação institucional no CMEI produzem aprendizagens relacionadas às interações discursivas, à gestão democrática, ao currículo e às práticas pedagógicas, à qualidade nas perspectivas dos sujeitos participantes, dentre outras. São experiências coletivas de vida e de trabalho que possibilitam, nesses encontros com tantos outros, *Ser mais*.

Nessa direção, compreendemos que as vivências formativas com a avaliação institucional se constituem: com o exercício da gestão democrática que implica participação, escuta, silenciamentos e conflitos; com o conhecimento da *produção de dos textos* da política, das determinações legais e de suas trajetórias históricas; com a compreensão das ressonâncias da avaliação institucional nas dinâmicas do CMEI e suas repercussões e efeitos também no âmbito ampliado da gestão municipal; com a análise das práticas pedagógicas – interações e brincadeiras – desenvolvidas com as crianças e os bebês em meio a desafios e possibilidades da escuta de suas vozes; com a busca de maior participação das famílias; com as divergências de opiniões, a compreensão dos diferentes lugares de cada pessoa e a disposição de fortalecimento de suas reivindicações coletivas.

O reconhecimento dessas vivências formativas fortalece a apropriação da realidade vivida com as divergências e contradições que o trabalho educativo envolve e, portanto, pode mover as pessoas a transformar o contexto do CMEI, pode instar esse coletivo a buscar avanços em direção à qualidade da educação infantil ofertada às crianças. Nesse sentido, a avaliação institucional se constitui formativa pelas vivências das pessoas que dela participam, pois ainda que o potencial formativo esteja presente no processo, ele se efetiva nas ações educativas e no trabalho cotidiano do CMEI, pela ação *responsiva, única e irrepetível* de cada pessoa.

Retomando o campo de disputas das políticas, no ensino fundamental e médio, a subordinação da formação docente aos resultados dos testes de larga escala que medem o desempenho dos alunos vem avançando, embora inúmeras pesquisas e posicionamentos de entidades acadêmico-científicas e de movimentos sociais denunciem e se oponham a essas medidas. Na educação infantil, a ameaça de avaliar as crianças com testes padronizados permanece sendo seriamente combatida. E esse combate encontra respaldo em estudos teóricos e empíricos e em documentos produzidos nas últimas três décadas na educação infantil.

No contexto das recentes e intensas mudanças sociais e políticas, os debates são primordiais, dada a necessidade de nos mantermos vigilantes em meio a ameaças e retrocessos.

Considerando os riscos de avaliações que descaracterizem a especificidade da educação infantil, a luta para que as crianças não sejam avaliadas com testes padronizados em larga escala constitui uma *situação-limite* contra a qual professoras, pesquisadores, integrantes de movimentos sociais e outros militantes têm buscado resistir, com proposições e enfrentamentos. Assim, salientamos que a avaliação institucional, concebida como movimento formativo e realizada em uma perspectiva de participação democrática, é uma condição importante para desafiar essa *situação-limite*, ao possibilitar que os sujeitos, conhecendo coletivamente suas realidades, seus contextos concretos, tenham condições para desafiá-la e acreditar/encontrar/criar/propor um *inérito-viável*.

Com inspiração na *responsividade* concebida por Bakhtin e na perspectiva de uma *educação libertadora* defendida por Freire, realçamos a necessidade de circunscrever o campo da avaliação institucional, debatendo indicadores ou critérios relevantes e prioritários, instrumentos que podem favorecer a análise da qualidade socialmente referenciada pelo coletivo e metodologias participativas que possibilitam a escuta dos adultos e das crianças. O exercício dessa escuta constitui um movimento que fortalece o direito de cada sujeito se manifestar, em meio a dificuldades que marcam esse exercício e a limitações desse ato avaliativo. Em uma memória de futuro, perspectivamos que todas as pessoas possam enunciar o que pensam sobre a formação, a avaliação e a educação infantil.

Nesse sentido, reafirmamos a dimensão formativa da avaliação institucional e a relevância da formação continuada como espaço para problematização do ato avaliativo. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, reafirmamos que a avaliação e a formação integram pautas e disputas vivas no contexto atual e defendemos a tese de que, em um contexto marcado por políticas regulatórias de avaliação em larga escala, as vivências formativas de professoras e trabalhadoras da educação infantil com a avaliação institucional podem fortalecer as ações de formação continuada desenvolvidas em cada instituição. Podem também contribuir no enfrentamento às ameaças de avaliação das crianças com testes padronizados e de subordinação da formação docente aos resultados dessas avaliações. Reconhecendo nossa condição de *inacabamento*, finalizamos este texto e reafirmamos nossa disposição à continuidade dos diálogos, entendendo a necessidade do *excedente de visão* do outro para nossa *completude* sempre *inconclusa*.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 182-203, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072017000400182&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 abr. 2021.
- ALBUQUERQUE, Liliane de Alcantara. **O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1411878_2016_completo.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.
- ALMEIDA, Gleiciele Magela; CÔCO, Valdete. Trabalho docente na educação infantil: a participação das auxiliares de creche. **Actualidades Pedagógicas**, n. 72, p. 97-117, 2018. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/6/>. Acesso em: 16 set. 2021.
- ALMEIDA, Julio Gomes; PAIVA, Hosana Vanessa Gomes Aguiar de. Avaliação Institucional na Educação Infantil: Participação das crianças na organização do trabalho pedagógico. **EccoS – Revista Científica**, n. 40, p. 83-96, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71548306006.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.
- ALVES, Kallyne Kafuri. **Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13984_TESE%20KALLYNE%20-%20VF%20-%2021-02%20p%F3s%20banca.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.
- ALVES, Kallyne Kafuri. **Sentidos da Educação Infantil para As Famílias Que Buscam Matrículas Nessa Etapa da Educação Básica: Ressonâncias na Formação e no Trabalho Docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=8877>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- AQUINO, Estela Maria Motta Lima Leão de *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 25, n. 1, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702423&script=sci_arttext. Acesso em: 24 ago. 2020.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77534, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77534/42589>. Acesso em: 25 set. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Manifesto GT 07: Avaliação da Educação Infantil e a nova portaria da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica: indefinições e riscos**. 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-07-avaliacao-da-educacao-infantil-e-nova-portaria-da-politica-nacional-de>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Boletim especial Conquistas em Risco**, ano V, n. 20, maio 2016a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/boletim-anped-maio-de-2016-especial-conquistas-em-risco>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Ética na pesquisa em Educação**: documento preliminar. 2016b. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Posição da ANPEd sobre texto referência – DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. UMA FORMAÇÃO FORMATADA**, 09/10/2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 14 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores**. 2018. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf. Acesso em: 9 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazario e Homero Freitas de Andrade. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BALL, Stephen Joseph. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BALL, Stephen Joseph. Entrevista com Stephen Joseph Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Mainardes, J. & Marcondes, M. I. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 out. 2013.

BALL, Stephen Joseph. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo**

sem **Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

BALL, Stephen Joseph; MAINARDES, Jefferson. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen Joseph; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 505-518, 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/456/587>. Acesso em: 25 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá *et al.* Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/DPqL5s4DdsbDJQTsXNPt8PC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3839/3192>. Acesso em: 21 dez. 2017.

BONDIOLI, Anna Maria. Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2 (87), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9bK8wJ7YjsD6yVdNbkQvLWk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BONDIOLI, Anna Maria. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013b. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna Maria. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região Emília-Romanha. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Pachol Moreira. 2. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. p. 13-32.

BONDIOLI, Anna Maria. Promoção de dentro: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1327-

1228, dez., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/pBGMpN7yhG7yT4DDYCqHrvm/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 25 set. 2021.

BORGES, Regilson Maciel. Avaliação Educacional: eixos temáticos na produção da Revista Educação e Avaliação (1980-1981). **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 92-115, jan./abr. 2016. Disponível em:

revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/853/pdf1. Acesso em: 16 maio 2017.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. Experiência de encontro na educação infantil: Interações, brincadeiras e espaços. **Educação**, v. 45, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40914>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; MARTINS, Clícia Bühler. Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 435-456, set./dez. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1964/1940>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015b. 104p. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. **Educação Infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em:

<http://nepiec.com.br/producoes/Educacao%20Infantil%20sistemica%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, 2006b. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, 2009d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 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, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_educ_infantil.pdf. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. **Lei n. 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, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 26 mar. 2013.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2010:** Documento Final. Brasília, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2014:** o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2 ed. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. **Por uma Política Nacional de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL. **Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 369/ 2016**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Brasília, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621-portaria-981-02set-pdf&category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. **Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Portaria n. 981/2016**. Revoga a portaria n.º 369/2016. Brasília, 2016c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621-portaria-981-02set-pdf&category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução n. 2 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRINKMAN, Sally Anne *et al.* The role of preschool quality in promoting child development: evidence from rural Indonesia. **European Early Childhood, Education Research Journal**, v. 25, n. 4, p. 483-505, 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MAFRA-REBELO, Aline Helema. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n77/1984-0411-er-35-77-0245.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CALDERÓN, Adolfo Inácio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 167-183, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3849/4033>. Acesso em: 25 set. 2021.

CALDERÓN, Adolfo Inácio; POLTRONIERI, Heloísa. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, p. 873-893, set./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/14808/14322>. Acesso em: 25 set. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita Coelho; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CARRA TUSCHI, Ana Paula. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254129>. Acesso em: 28 out. 2017.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA. **Plano de ação**. 2019. Documento cedido pela escola.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA. **Projeto Político Pedagógico**. 2014-2017. Documento cedido pela escola.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CÔCO, Valdete. **Avaliação no GRUFAE**: dizeres da coordenação. 2019. (CIRCULAÇÃO RESTRITA).

CÔCO, Valdete. Com referenciais bakhtinianos, reflexões sobre pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Ivone Garcia (Org.). **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa**: perspectivas Teóricas e Metodologias. Goiânia: Editora da Imprensa, 2020. p. 21-34.

CÔCO, Valdete. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência... Em nós. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. **Educação infantil**: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos, Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 181-200.

CÔCO, Valdete. Formação Inicial e docência na Educação Infantil. **Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 95-112, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CÔCO, Valdete *et al.* O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **EccoS**, São Paulo, n. 37, p. 77-92, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111005.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. Contextos e práticas de avaliação na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 36-55, set./dez. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3087/2705>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Trajetória histórica da avaliação institucional na educação infantil brasileira**. Panel: Historia(s) de la educación infantil, preescolar e inicial: hacia la construcción de un campo de saber para la pedagogía infantil. *In: CIHELA (CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN)*, 13., 2018, Montevideo, Uruguay, 2018. Disponível em: http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/Panel/306/306_1_2.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. CADERNO VIRTUAL CONAPE 2022. **Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)**. 2018. Disponível em: http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno_virtual_conape_2022_final-1.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CEP/CONEP, de 07 de abril de 2016. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 6 jun. 2021.

CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília. Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. **International Journal of Educational Research**, v. 82, p. 54-62, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035516305651#:~:text=Through%20the%20design%20and%20piloting,exercise%20influence%20within%20ECEC%20classrooms>. Acesso em: 25 set. 2021.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336>. Acesso em: 24 nov. 2020.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266/209209213481>. Acesso em: 17 ago. 2020.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 11 jan. 2017.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 52-74, out./dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/5TvhTktCsmv7RLkhSJf4yjC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146035>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 162-180, jul. 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/724>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAAE**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325/11225>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DAL COLETO, Andrea Patapoff. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253907/1/DalColetto_AndreaPatapoff_D.pdf. Acesso em: 14 nov. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira**. Goiânia: Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 197-217, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/DA>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25529788.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, maio-ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n2/2176-4573-bak-12-02-0045.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

FÁVERO Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13579/8591>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FERNANDES, Caroline Falco Reis; GOBETE, Girlene; SPINASSE, Nubia Faria. Sistema de avaliação da educação pública municipal de Vitória: uma experiência em construção. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO*, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0094.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

FRAGA, Dina Lúcia. **A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2018. Disponível em: https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Dina_L%C3%BAcia_Fraga.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educ. Rev.**, v. 61, p. 55-59, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Fronteiras Educacionais.).

GALDINO, Luciana. **Gestão institucional na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8657/1/tese_9777_Dissertacao%20Luciana%20versao%20final.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

GARCIA, Angel Urbina. Estratégias Metodológicas para ouvir a voz das crianças: uma revisão crítica sistemática. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 77, 2019. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/9650>. Acesso em: 25 set. 2021.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem de Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 23, p. 7-20, 2006. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

GIANDOMENCO, Isabella Di; PICCHIO, Maria Cristina; MUSATTI, Tullia. Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3TJvfTKfjrTBbH8Kw7SkDR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

GIESEN, Karina de Fátima. **Docência na educação infantil**: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da educação infantil**: estado da arte 2000-2012. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <http://www3.uepg.br/geppea/2014/05/30/avaliacao-nada-educacao-infantil-estado-da-arte-2000-2012/>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GRANT, Sandra *et al.* The quality agenda: governance and regulation of preschool teachers' work. **Cambridge Journal of Education**, v. 48, p. 515-536, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: 12 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB**. Processo nº 23036.003734/2019-57 1. Assunto 1.1. Detalhamento da população e resultados do SAEB 2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/documentos/Nota_tecnica_Detalhamento_da_populacao_e_resultados_do_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%AAsica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em: 12 nov. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Edição especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02. Acesso em: 25 maio 2014.

LAZZARI, Arianna; PICCHIO, Mariacristina; BALDUZZI, Lucia. Professionalisation policies in the ECEC field: trends and tensions in the Italian context. **Jornal Internacional de Educação Infantil. International Journal of Early Years Education**, v. 23, n. 3, p. 274-287, 2015.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307665946_O_TRABALHO_COM_NARRATIVAS_NA_INVESTIGACAO_EM_EDUCACAO. Acesso em: 15 fev. 2020.

LOKKEN, Ingrid Midteide *et al.* The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. **International Journal of Child Care and Education Policy**, v. 12, n. 9, 2018.

LOPES, Luísa; CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília. Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 81-108, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311655225_Implementacao_do_direito_de_participacao_das_crianças_em_contexto_de_jardim_de_infancia_As_percecoes_dos_educadores. Acesso em: 25 set. 2021.

LOVATTI, Renata Rocha Grola. **Formação e Docência na Educação Infantil do Campo**: dizeres docentes. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2447>. Acesso em: 25 set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 16, p. 521-541, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWLFq4Z4BsD4QJXy3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 24 mar. 2018.

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

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Revista Educação PUC/RS**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26878>. Acesso em: 16 nov. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com Stephen J. Ball. Tradução de Janete Bridon.

Revista Olh@res, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432/163>. Acesso em: 17 abr. 2018.

MENDES, Geisa *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez., 2015.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, p. 77-90, jan./jun. 2016.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/50214/30869>. Acesso em: 16 maio 2017.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/ SP**: a experiência de três instituições públicas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254086>. Acesso em: 14 out. 2017.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil.

Laplage em Revista, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 44-55, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756521006/552756521006.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MORO, Catarina. Qualidade da Educação Infantil: avaliação em rede e monitoramento regional – Entrevista com Antonio Gariboldi. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 329-351, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65412/38517>. Acesso em: 25 set. 2021.

MORO, Catarina de Souza; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Avaliação de contexto como processo formativo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan/jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21333/14204>.

Acesso em: 05 nov. 2019.

- MORO, Catarina de Souza; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 6, n. 1-2, p. 33-41, 2017. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/issue/view/23/showToc>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- MORO, Catarina de Souza; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago., 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- NEVES, Vanessa Ferraz de Almeida *et al.* Dancing with the pacifiers: infant's *perizhivanya* in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development and Care**, v. 190, n. 4, p. 558-559, 2018.
- NOVAIS, Ruslane Marcelino Mello Campos. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/10464>. Acesso em: 25 set. 2021.
- OLIVEIRA, Conceição Regina Pinto. **Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da educação infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6056>. Acesso em: 25 set. 2021.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4699.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- OLIVEIRA, Silvana Souza Peres de. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: uma ação intervencionista na EMEI Casa Da Criança–Jaguarão/RS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/1457>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2010.
- PADILLA, Daniela Cubillos; BORJAS, Mônica; TORRES, Javier Rodriguez. La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 30, p. 10-26, 2017.
- PASSAMAI, Maria Hermínia Baião. **A implantação e implementação do sistema de avaliação das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória/ES: possibilidades e limites**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254108>. Acesso em: 25 set. 2021.
- PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1153>. Acesso em: 25 set. 2021.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. **A avaliação na educação infantil**: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações municipais da educação infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049-pt-br.php>. Acesso em: 19 out. 2017.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 667-688, 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana, São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

REIS, Marcela Lemos Leal. **Formação e trabalho das equipes gestoras de educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

REIS, Marcela Lemos Leal; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Vozes de pesquisadoras iniciantes: relações de alteridade na dinâmica de um grupo de pesquisa. **II Encontro de Estudos Bakhtinianos**. Vida, Cultura, Alteridade. EEBA/2013. Caderno 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. Disponível em: <https://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-11-11-13.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

RIBEIRO, Vanda Mendes; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 13, n. 15, p. 93-112, jul., 2010.

RIVELLI, Helena. A pesquisa sobre a formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no GT08 da Anped no período de 2005-2015. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís/MA. **Anais**. São Luís/MA: Anped, 2017, p. 1-12.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss (Coord.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/199>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, Jan./Fev./Mar./Abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?lang=pt>. Acesso em 28 abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979/989>. Acesso em: 17 nov. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/40-artigos-rosemerg.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RUIZ, Maria José Ferreira. Proletarização do magistério e lutas pela educação no estado do Paraná: do regime militar à ascensão do neoliberalismo (1960-1990). **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 233-256, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2790>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SABOL, Terri J. *et al.* A new approach to defining and measuring family engagement in early childhood education programs. **AERA Open**, 2018.

SÃO PAULO. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016. Disponível em: http://www.sinesp.org.br/images/9_-_INDICADORES_DE_QUALIDADE_NA_EDUCACAO_INFANTIL_PAULISTANA.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013. p. 243-303.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, p. 137-158, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rzZZqZ7zYChVgQr4QNTLstk/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, Divina Leila Soares. **Salas extensivas de educação infantil do campo**: uma experiência no município de Pancas-ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6039/1/Divina%20Leila%20Soares%20Silva.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 239-258, jul./ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64890/39578>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SÍVERES, Luiz; SANTOS, José Roberto de Souza. Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5075/3562>. Acesso em: 25 set. 2021.

SMIDT, Wilfried; EMBACHER, Eva Maria. How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 28, n. 6, 2020.

SOARES, Leticia Cavassana. **Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8604>. Acesso em: 25 set. 2021.

SOARES, Silvia Lucia. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17738>. Acesso em: 13 out. 2017.

SOFOU, Efstratia; RAMÍREZ, Magdalena Jiménez. El PISA Preescolar: Un Nuevo Paradigma para la Evaluación de los Alumnos y Alumnas de Educación Infantil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 90, p. 1-19, 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-pistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr.-jun., 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUSA, Diana; GREY, Sue; OXLEY, Laura. Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, 2019.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/837/843>. Acesso em: 25 set. 2021.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período 1980 a 1990. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 111-144, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33599/36337>. Acesso em: 25 set. 2021.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323712734_Avaliacao_da_Educacao_Infantil_questoes_controversas_e_suas_implicacoes_educacionais_e_sociais. Acesso em: 25 set. 2021.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3778/3194>. Acesso em: 25 set. 2021.

- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- SOUZA, Gizele de. **ANEI e Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 01 set. 2015. Entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anei-e-educacao-infantil-entrevista-com-gizele-de-souza-gt-07>. Acesso em: 08 nov. 2018.
- SUMSION, Jennifer *et al.* Evaluative decision-making for high-quality professional development: cultivating an evaluative stance. **Professional Development in Education**, v. 41, n. 2, p. 419-432, 2015.
- TAN, Ching Ting. Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. **International Journal of Child Care and Education Policy**, v. 11, n. 7, 2017.
- TAYLER, Collette. Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. Tradução de. Peter Laspina. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2850/2772>. Acesso em: 29 fev. 2021.
- TONGE, Karen L.; JONES, Rachel A.; OKELY, Anthony D. Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. **Early Childhood Educations Journal**, v. 47, p. 31-41, 2019.
- VIEIRA, Livia Fraga. Apontamentos sobre o documento “Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 25, n. 3, p. 18-35, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3166/2704>. Acesso em: 18 fev. 2015.
- VIEIRA, Maria Nilceia Andrade. **Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2464>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. Resenha do documento “Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto”. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 455-461, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018455/pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.
- VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. CÔCO, Valdete. **A avaliação institucional na educação infantil em diálogo com assertivas do Plano Nacional de Educação**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015a. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-institucional-na-educacao-infantil-em-dialogo-com-assertivas-do-plano>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação e Currículo na Educação Básica: a especificidade da Educação Infantil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p.

812-831, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 fev. 2017.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 127-148, jan./jun. 2015b. Disponível em:

http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4291/pdf_75. Acesso em: 3 jul. 2017.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 303-323, nov./dez., 2019b. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69827>. Acesso em: 11 fev. 2020.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Educação Infantil e avaliação institucional: percursos e desafios. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 209-240, 2018a.

Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16474>. Acesso em: 11 fev. 2020.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Planejamento da Avaliação Institucional na Educação Infantil: movimentos participativos. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 588-613, maio/ago. 2019a. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5882>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Trajetória da educação infantil: concepções de avaliação institucional em documentos oficiais brasileiros. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 269-286, jul./dez. 2018b. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7032/4230>. Acesso em: 27 jun. 2019.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete; VENTORIM, Silvana. Pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos e contribuições da perspectiva bakhtiniana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 10-27, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9707>. Acesso em: 13 jan. 2018.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8667>. Acesso em: 25 set. 2021.

VITÓRIA. **Decreto n. 17.015, de 02 de maio de 2017**. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das Unidades Administrativas da Secretaria de Educação e dá outras providências. Vitória, 2017. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8151es0>. Acesso em: 18 set. 2020.

VITÓRIA. **Lei n. 8.051, de 22 de dezembro de 2010**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV, e dá outras providências. Vitória, 2010. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=171640>. Acesso em: 26 nov. 2018.

VITÓRIA. **Lei n. 8.829 de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2015. Disponível em: <https://www.comev-es.com.br/>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil **Documento orientador A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar**. Vitória, 2006. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória-ES: sistema de avaliação da educação pública de Vitória/Prefeitura de Vitória**. Secretaria Municipal de Educação: Vitória-ES, 2012. 64 p.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória**. Vitória, 2019.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269>. Acesso em: 2 jul. 2013.

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1819/1/Val%c3%a9ria%20M.%20Zucolotto.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisas desenvolvidas no Grufae (2013 a 2020)

Nº	Título	Problemática	Autora (Ano)
1	Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial	Quais sentidos as estudantes em formação inicial, que atuam em instituições de educação infantil, atribuem às vivências no trabalho docente que desenvolvem?	GIESEN (2020)
2	Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos	Como se constitui a formação continuada nas Instituições de Educação Infantil Conveniadas sem fins lucrativos?	ALVES (2019)
3	Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil	Que sentidos são atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada da Educação Infantil?	NOVAIS (2018)
4	Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil	Como as docentes enunciam a temática do brincar nos encontros de formação continuada na Educação Infantil?	SOARES (2017)
5	Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos	Como se efetiva a formação continuada dos educadores da Educação Infantil que atuam em assentamentos do MST no ES?	VIEIRA (2016)
6	Gestão institucional na Educação Infantil	Como se configuram o perfil, o trabalho e os processos de formação continuada dos gestores na Educação Infantil?	GALDINO (2016)
7	Sentidos da Educação Infantil para as famílias que buscam vagas nessa etapa da educação básica: ressonâncias na formação e no trabalho docente	Quais sentidos de Educação Infantil as famílias enunciam nos contextos das filas de vagas para matrículas e como esses sentidos ressoam no campo da formação e do trabalho docente na Educação Infantil?	ALVES (2015)
8	Avaliação institucional na Educação Infantil: percursos formativos	Como se constituem movimentos de interlocução entre a avaliação institucional e a formação continuada na Educação Infantil?	VIEIRA (2015)
9	Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil	Como se constituem as equipes gestoras de Educação Infantil das SEME em interface com os desafios da atuação profissional e dos processos formativos que implementam e vivenciam?	REIS (2015)
10	Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil	Na constituição dos processos interativos dialógicos, quais sentidos emergem do/circulam no trabalho docente na EI entre professores e auxiliares?	PAULINO (2014)
11	Formação e docência na Educação Infantil do campo: dizeres docentes	Como se constituem os desafios, avanços e demandas na atuação e formação das docentes da Educação Infantil do Campo?	LOVATTI (2014)
12	Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil	Como se constitui o início de carreira das professoras na Educação Infantil?	ZUCOLOTO (2014)
13	Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da Educação Infantil	Como se caracterizam as instituições denominadas EMEIEF no município de Guarapari?	OLIVEIRA (2013)
14	Salas Extensivas de Educação Infantil do campo: uma experiência no município de Pancas/ES	Como se caracterizam as salas extensivas de Educação Infantil do Campo no município de Pancas-ES?	SILVA (2013)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – Trabalhos localizados no banco de dados da Capes

	Nº	Título	Autor	Universidade	Ano
Dissertações	01	A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil.	CARRATUSCHI, Ana Paula	Estadual de Campinas	2014
	02	A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra: construindo uma dinâmica de participação	OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos.	Federal do Rio Grande Do Norte	2014
	03	A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis	SANTOS, Edna Aparecida Soares dos.	Federal de Santa Catarina	2014
	04	A participação de escolas da rede escolar pública municipal de Santa Maria (RS) no sistema de avaliação da educação básica	DUARTE, Adriene Bolzan	Federal de Santa Maria	2014
	05	Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade	Federal do Espírito Santo	2015
	06	O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro	ALBUQUERQUE, Liliane de Alcantara.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016
	07	Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré- escolas municipais de fortaleza na perspectiva das professoras	FURTADO, Ana Paula Azevedo.	Universidade Federal do Ceará	2016
	08	Avaliação institucional na educação infantil: uma ação intervencionista na EMEI casa da criança–Jaguarão/RS	OLIVEIRA, Silvana Souza Peres de	Fundação Universidade Federal do Pampa	2016
	09	Educação Infantil Pública em Santa Catarina: avaliação da qualidade da gestão	KLEMMANN, Angela Maria	Federal de Santa Catarina	2016
				SUBTOTAL	09
Teses	01	A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução	SOARES, Silvia Lucia.	Universidade de Brasília	2014
	02	Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/ SP: a experiência de três instituições públicas	MORAES, Sandro Ricardo Coelho de.	Estadual de Campinas	2014
	03	Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil	DAL COLETO, Andrea Patapoff.	Estadual de Campinas	2014
	04	Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil	ALMEIDA, Renata Provetti Weffort.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014
	05	Avaliação no cotidiano da educação infantil: histórias entrelaçadas e reflexões	LOBO, Silvia Cavalcante Lapa.	Universidade de Sorocaba	2017
	06	Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?	PIMENTA, Claudia Oliveira.	Universidade de São Paulo	2017
				SUBTOTAL	06
				TOTAL	15

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – Artigos localizados nas bases de dados

Artigos localizados na base de dados *Redalyc* (12)

Nº	Título do artigo	Autor(a)/s	Ano	Título do Periódico
1	<i>Estratégias Metodológicas para ouvir a voz das crianças: uma revisão crítica sistemática</i>	GARCIA, Angel Urbina.	2019	Revista Colombiana de Educación
2	<i>Qualidade da Educação Infantil: avaliação em rede e monitoramento regional – Entrevista com Antonio Gariboldi</i>	MORO, Catarina.	2019	Educar em Revista
3	<i>A gestão de centros de educação infantil na região da prática do Maule (Chile): Visões da prática educacional</i>	MORENO, Nibaldo Enrique Benavides; DÍAZ, Sebastian Enrique Donoso; ARAYA, Daniel Eduardo Reyes; ITURRIETA, Tomás Neira.	2019	Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação
4	<i>Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais</i>	SOUSA, Sandra Zákia.	2018	Revista de Educação PUC-Campinas
5	<i>Educação Infantil e avaliação institucional: percursos e desafios</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.	2018	Roteiro
6	<i>Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil</i>	MORO, Catarina.	2017	Laplage em Revista
7	<i>Avaliação e Currículo na Educação Básica: uma especificidade da Educação Infantil</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.	2016	Práxis Educativa
8	<i>Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália.</i>	MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de.	2016	Educar em Revista

9	<i>Promoção de dentro: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação</i>	BONDIOLI, Anna.	2015	Educação e Pesquisa
10	<i>Avaliação e qualidade: Diferentes percursos na educação básica</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.	2015	Roteiro
11	<i>Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012</i>	GLAP, Graciele; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; ADEMIR, José Rosso.	2014	Práxis Educativa
12	<i>Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites</i>	RIBEIRO, Bruna.	2013	Revista de Educação PUC-Campinas

Artigos localizados na SciELO (24)

Nº	Título do artigo	Autor(a)/s	Ano	Título do Periódico
1	<i>Culturas de Responsabilização em Educação Infantil no México</i>	TAPIA, Anzures Aldo.	2020	Educação & Realidade
2	<i>Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil</i>	CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira.	2019	Cadernos de Pesquisa
3	<i>A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil</i>	COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques.	2019	Cadernos de Pesquisa
4	<i>Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros</i>	SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira.	2018	Educação & Realidade
5	<i>Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje</i>	BONDIOLI, Anna Maria.	2018	Pro-Posições
6	<i>Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa</i>	GIANDOMENCO, Isabella Di; PICCHIO, Maria Cristina; MUSATTI, Tullia.	2018	Pro-Posições

7	<i>Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente</i>	SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice.	2018	Pro-Posições
8	<i>A Qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais</i>	TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone.	2018	Educação em Revista
9	<i>Qualidade educacional em creche usando o catálogo de critérios de qualidade</i>	SOTO, María Eugenia Muñoz; RODRÍGUEZ, Claudia Navarrete.	2016	Actualidades Investigativas en Educación
10	<i>Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores</i>	LOPES, Luísa; CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília.	2016	Revista Portuguesa de Educação
11	<i>Formação continuada de professores da educação infantil: Qual deve ser o debate?</i>	VERGARA, Ofelia Reveco.	2015	Educação & Realidade
12	<i>A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação</i>	LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho.	2015	Revista Brasileira de Educação
13	<i>Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas</i>	CAMPOS, Maria Malta.	2013	Cadernos de Pesquisa
14	<i>O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil</i>	HARMS, Thelma.	2013	Cadernos de Pesquisa
15	<i>Estudos em larga escala de educação infantil nos Estados Unidos</i>	CLIFFORD, Richard M.	2013	Cadernos de Pesquisa
16	<i>Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política</i>	MELHUIISH, Edward.	2013	Cadernos de Pesquisa

17	<i>Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)</i>	PORTUGAL, Gabriela.	2012	Revista Brasileira de Educação
18	<i>Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade</i>	SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo.	2012	Revista Portuguesa de Educação
19	<i>A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras</i>	CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz.	2011	Cadernos de Pesquisa
20	<i>Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações</i>	KAGAN, Sharon Lynn.	2011	Cadernos de Pesquisa
21	<i>A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental</i>	CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra.	2011	Educação e Pesquisa
22	<i>Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento</i>	LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana.	2006	Cadernos de Pesquisa
23	<i>A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa</i>	CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena.	2006	Cadernos de Pesquisa
24	<i>Considerações sobre qualidade na educação infantil</i>	CORRÊA, Bianca Cristina.	2003	Cadernos de Pesquisa

Artigos localizados na Web of Science (WOS) (55)

Nº	Título do artigo	Autor(a)/s	Ano	Título do Periódico
1	<i>Como os ambientes de atividade, as atividades dos professores da pré-escola e as atividades das crianças se relacionam com a</i>	SMIDT, Wilfried; EMBACHER, Eva Maria.	2020	European Early Childhood Education Research Journal

	<i>qualidade das interações das crianças na pré-escola? Achados da Áustria</i>			
2	<i>A qualidade dos serviços de educação e cuidados infantis na Grécia</i>	MEGALONIDOU, Christina.	2020	International Journal of Child Care and Education Policy
3	<i>Experiência de encontro na educação infantil: Interações, brincadeiras e espaços</i>	BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia.	2020	Educação
4	<i>O pisa da pré-escola: um novo paradigma de avaliação das crianças na educação infantil</i>	SOFOU, Efstratia; RAMÍREZ, Magdalena Jiménez.	2020	Arquivos de Análise de Políticas educacionais (Education Policy Analysis Archives)
5	<i>Uma análise comparativa da Escala de Avaliação Ambiental da Primeira Infância - Revisada e da Escala de Avaliação Ambiental da Primeira Infância, Terceira Edição</i>	NEITZEL, Jennifer; EARLY, Diane; SIDERIA, John; LAFORRETT, Doré; ABEL, Michel B.; SOLI, Margaret; DAVIDSON, Dawn L.; HABOUSH-DELOYE, Amanda; HESTENES, Linda L.; JENSON, Denise; JOHNSON, Cindy; KALAS, Jennifer; MAMARAK, Angela; MASTERSON, Marie L.; MIMS, Sharon U.; OYA, Pattu; PHILSON, Bobbi; SHOWALTER, Megan; WARNER-RICHTER, Mallory; WOOD, Jill Kortright.	2019	Journal of Early Childhood Research
6	<i>Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÓCO, Valdete.	2019	Educar em Revista
7	<i>Comparando os índices regulatórios e não regulatórios da qualidade da educação e cuidados na primeira infância (ECEC) no setor australiano da primeira infância</i>	SIRAJ, Iram; HOWARD, Steve J.; KINGSTON, Denise; NEILSEN- HEWETT, Cathrine; MELHUIH, Edward C.; ROSNAY, Marc.	2019	Australian Educational Researcher
8	<i>Pesquisas da pós-graduação brasileira: diálogos com a avaliação institucional na educação infantil</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÓCO, Valdete.	2019	Dialogia

9	<i>Teste comparativo internacional da educação infantil: O déficit democrático e o caso de Portugal</i>	SOUSA, Diana; GREY, Sue; OXLEY, Laura.	2019	Política de Futuros em Educação (Policy Futures in Education)
10	<i>Interações de qualidade em ambientes externos de centros de cuidados e educação infantil</i>	TONGE, Karen L.; JONES, Rachel A.; OKELY, Anthony D.	2019	Jornal de Educação Infantil (Early Childhood Educations Journal)
11	<i>Componentes e dimensões que caracterizam uma boa prática na Educação Infantil (0-3 anos)</i>	LACAMBRA, Ana Maria Mendioroz; GRACIA, Pilar Rivero.	2019	Revista de Investigação Educativa (Revista de Investigacion Educativa)
12	<i>Padrão Nacional de qualidade nas escolas: Agência e poder habilitador de liderança</i>	BARBLETT, Lennie; KIRK, Gillian.	2018	Australasian Journal of Early Childhood
13	<i>A relação entre os fatores estruturais e a qualidade da interação na ECI norueguesa para crianças</i>	LOKKEN, Ingrid Midteide; BJORNESTAD, Elisabeth; BROEKHUIZEN, Martine L.; MOSER, Thomas.	2018	Jornal Internacional de Políticas Educacionais e de Cuidado Infantil (International Journal of Child Care and Education Policy)
14	<i>Uma nova abordagem para definir e medir o envolvimento da família em programas de educação infantil</i>	SABOL, Terri J.; SOMMER, Teresa Eckrich; SANCHEZ, Amy; BUSBY, Andrea Kinghorn.	2018	AERA Open
15	<i>Impacto dos programas de desenvolvimento profissional em serviço para professores da primeira infância nas classificações de qualidade e resultados infantis: uma meta-análise</i>	EGERT, Franziska; FUKKINK, Ruben G.; ECKHARDT, Andrea G.	2018	Revisão da Pesquisa Educacional (Review of Educational Research)
16	<i>O desenvolvimento cognitivo aos três anos de idade está associado à qualidade da ECI na Noruega?</i>	ELIASSEN, Erik; ZACHRISSON, Henrik Daae; MELHUIISH, Edward.	2018	European Early Childhood Education Research Journal
17	<i>O jardim de infância de alta qualidade e as salas de aula da primeira série atenuam o desvanecimento da pré-escola?</i>	JENKINS, Jade Marcus; WATTS, Tyler W.; MAGNUSON, Katherine; GERSHOFF, Elizabeth T.; CLEMENTS, Douglas H.; SARAMA, Julie; DUNCAN, Greg J.	2018	Journal of Research on Educational Effectiveness

18	<i>Assimetrias de informação entre pais e educadores em instituições de acolhimento de crianças alemãs</i>	CAMEHL, Georg F.; SCHOBER, Pia S.; SPIESS, Katharina.	2018	Economia da Educação (Education Economics)
19	<i>Experiência de bebês com conversa de educador 'próxima e clara': variação individual e sua relação com indicadores de qualidade</i>	DEGOTARDI, Sheila; HAN, Feifei; TORR, Jane.	2018	Jornal Internacional de Educação Infantil (International Journal of Early Years Education)
20	<i>Qualidade da educação de instituições de educação pré-escolar rural com base no padrão de avaliação NAEYC: um estudo empírico de 20 jardins de infância no condado de Cang, na província de Hebei</i>	SI, Lin-Bo; QIAO, Hua-Yun; LI, Xue-Wei.	2017	Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education
21	<i>Impactos da educação infantil nos resultados educacionais de médio e longo prazo</i>	MCCOY, Dana Charles; YOSHIKAWA, Hirokazu; ZIOL-GUEST, Kathleen M.; DUNCAN, Greg J.; SCHINDLER, Holly S.; MUGNUSON, Katherine; YANG, Rui; KOEPP, Andrew; SHONKOFF, Jack P.	2017	Educational Researcher
22	<i>Melhorando a qualidade da educação infantil em Cingapura: políticas e estratégias no século 21</i>	TAN, Ching Ting.	2017	Jornal Internacional de Políticas Educacionais e de Cuidado Infantil (International Journal of Child Care and Education Policy)
23	<i>Educação infantil na Colômbia e na Espanha. Uma abordagem legal</i>	PADILLA, Daniela Cubillos; BORJAS, Mônica; TORRES, Javier Rodriguez.	2017	Revista Espanola de Educacion Comparada
24	<i>O papel da qualidade da pré-escola na promoção do desenvolvimento infantil: evidências da Indonésia rural</i>	BRINKMAN, Sally Anne; HASAN, Amer; JUNG, Haeil; KINNELL, Angela; NAKAJIMA, Nozomi; PRADHAM, Menno.	2017	European Early Childhood Education Research Journal
25	<i>Avaliação contextual e políticas públicas para a educação infantil</i>	MORO, Catarina.	2017	Laplage em Revista

26	<i>Qualidade do atendimento educacional na educação infantil: novos olhares para as práticas de gestão</i>	MOURA, Irene Antonia de; SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado.	2017	Revista EDAPECI- Educação a distância e Práticas Educativas Comunicacio-nais e Interculturais
27	<i>Educação infantil: os benefícios de longo prazo</i>	BAKKEN, Linda; BROWN, Nola; DOWNING, Barry.	2017	Jornal de Pesquisa em Educação Infantil (Journal of Research in Childhood Education)
28	<i>Escolha das salas de aula: uma entrevista estruturada sobre o direito das crianças de participar</i>	CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília.	2017	Jornal Internacional de Pesquisa Educacional (International Journal of Educational Research)
29	<i>Envolvimento da família na educação infantil</i>	PARRA, Joaquim; GOMARIZ, Maria Angeles; HERNANDEZ-PRADOS, Maria Angeles; GARCIA-SANZ, Mari-Paz.	2017	Relieve- Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa
30	<i>A agenda da qualidade: governança e regulamentação do trabalho do professor de pré-escola</i>	GRANT, Sandra; COMBER, Barbara; DANBY, Susan; THEOBALD, Maryanne; THORPE, Karen.	2016	Cambridge Journal of Education
31	<i>Avaliação Institucional na Educação Infantil: Participação das crianças na Organização do trabalho pedagógico</i>	ALMEIDA, Julio Gomes; PAIVA, Hosana Vanessa Gomes Aguiar de.	2016	Eccos – Revista Científica
32	<i>Por que não podemos ir além da qualidade?</i>	MOSS, Peter.	2016	Questões Contemporâneas na primeira infância (Contemporary Issues in Early Childhood)
33	<i>Um movimento mais que social: a condição pós-humana de qualidade nos primeiros anos</i>	ARNDT, Sonja; TESAR, Marek.	2016	Questões Contemporâneas na primeira infância (Contemporary Issues in Early Childhood)
34	<i>Imaginar o contrário: Um (breve) encontro darwiniano com os padrões de qualidade</i>	DUHN, Iris; GRIESHABER, Sue.	2016	Questões Contemporâneas na primeira infância (Contemporary Issues in Early Childhood)
35	<i>Uma arte barroca de Fedro de manutenção ou de fabulação constante se tornando qualidade</i>	REINERTSEN, Anne Beate.	2016	Questões Contemporâneas na primeira infância (Contemporary Issues in Early Childhood)

36	<i>Um paradigma ético-estético como discurso alternativo ao discurso de garantia da qualidade</i>	DAHLBERG, Gunilla.	2016	Questões Contemporâneas na primeira infância (Contemporary Issues in Early Childhood)
37	<i>Qualidade na Formação inicial de professores? Análise de novos padrões para a educação infantil no Chile</i>	LABORDA, Paulina Pizarro; VELASCO, Victoria Espinoza.	2016	Perspectiva Educacional
38	<i>Implantando a genealogia foucaultiana: criticando a reforma de 'qualidade' na política da primeira infância na Austrália</i>	HUNKIN, Elise.	2016	Poder e Educação (Power and Education)
39	<i>Bebês da agenda da produtividade: aprendendo desde o nascimento ou esperando para aprender?</i>	CHEESEMAN, Sandra; SUMSION, Jennifer; PRESS, Frances.	2015	Australasian Journal of Early Childhood
40	<i>Construções de qualidade na educação e cuidados na primeira infância: um exame atento do instrumento de avaliação e classificação do NQS</i>	JACKSON, Jen.	2015	Australasian Journal of Early Childhood
41	<i>Uma questão de qualidade: as crianças de origens desfavorecidas recebem educação e cuidados infantis de qualidade inferior?</i>	GAMBARO, Ludovica; STEWART, Kitty; WALDFOGEL, Jane.	2015	British Educational Research Journal
42	<i>Acesso, qualidade e equidade na educação e cuidados na primeira infância: um estudo da Austrália do Sul</i>	KRIEG, Susan; CURTIS, David; HALL, Lauren; WESTENBERG, Luke.	2015	Australian Journal of Education
43	<i>A evolução da Política de educação infantil em Hong Kong</i>	WONG, Jessie M. S.; RAO, Nirmala.	2015	International Journal of Child Care and Education Policy
44	<i>Políticas de profissionalização no campo da ECI: tendências e tensões no contexto italiano</i>	LAZZARI, Arianna; PICCHIO, Mariacristina; BALDUZZI, Lucia.	2015	Jornal Internacional de Educação Infantil (International Journal of Early Years Education)
45	<i>Tomada de decisão avaliativa para o desenvolvimento profissional de alta qualidade: cultivando uma postura avaliativa</i>	SUMSION, Jennifer; BROWNLEE, Joanne Lunn; RYAN, Sharon; WALSH, Kerryann; FARRELL, Ann; IRVINE, Susan; MULHEARN, Gerry; BERTHELSEN, Donna.	2015	Desenvolvimento Profissional em Educação (Professional Development in Education)

46	<i>Educação infantil de alta qualidade nos Estados Unidos</i>	ALABERN, Mercedes Varona.	2015	Revista Espanola de Educação Comparada
47	<i>Atendendo aos Padrões Nacionais de Qualidade da Austrália: Um Estudo de Caso das Necessidades de Aprendizagem Profissional de Educadores da Primeira Infância</i>	BARBER, Hannah; COHRSEN, Caroline; CHURCH, Amalia.	2014	Australasian Journal of Early Childhood
48	<i>Perspectivas internas sobre influência e tomada de decisão na esfera política australiana: um estudo de caso da política nacional de qualidade na ECEC 2006–09</i>	BOWN, Kathryn.	2014	Australasian Journal of Early Childhood
49	<i>Incentivando a prática reflexiva com futuros professores da primeira infância para apoiar os padrões nacionais: um estudo de caso australiano</i>	LEMON, Narelle; GARVIS, Susanne.	2014	Australasian Journal of Early Childhood
50	<i>Educação de primeira infância de qualidade para meu filho ou para todas as crianças? Pais como ativistas pela educação igualitária e de alta qualidade na primeira infância na Austrália</i>	FENECH, Marianne.	2013	Australasian Journal of Early Childhood
51	<i>O direito à educação e cuidados infantil na América Latina</i>	ARRABAL, Ana Ancheta; LÁZARO, Luis Miguel.	2013	Educación XXI
52	<i>Rumo a sistemas competentes na educação e cuidados na primeira infância. Implicações para políticas e práticas</i>	URBAN, Mathias; VANDENBROECK, Michel; VAN LAERE, Katrien; LAZZARI, Arianna; PEETERS, Jan.	2012	European Journal of Education
53	<i>O imperativo da qualidade: rastreando a ascensão da 'qualidade' na política australiana de educação e cuidados na primeira infância</i>	LOGAN, Helen; PRESS, Frances; SUMSION, Jennifer.	2012	Australasian Journal of Early Childhood
54	<i>Direitos de crianças e profissionais à participação: um estudo de caso</i>	PIRES, Cristina Mesquita.	2012	European Early Childhood Education Research Journal
55	<i>Compreensão e provisão de qualidade dos professores da primeira infância</i>	LOGAN, Helen; SUMSION, Jennifer.	2010	Australasian Journal of Early Childhood

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Artigos selecionados nas bases de dados

Artigos selecionados na Redalyc (8)

Nº	Título do artigo	Autor(a)/s	Ano	Título do Periódico
1	<i>Estratégias Metodológicas para ouvir a voz das crianças: uma revisão crítica sistemática</i>	GARCIA, Angel Urbina.	2019	Revista Colombiana de Educación
2	<i>Qualidade da Educação Infantil: avaliação em rede e monitoramento regional – Entrevista com Antonio Gariboldi</i>	MORO, Catarina.	2019	Educar em Revista
3	<i>Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais</i>	SOUSA, Sandra Zákia.	2018	Revista de Educação PUC-Campinas
4	<i>Educação Infantil e avaliação institucional: percursos e desafios</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.	2018	Roteiro
5	<i>Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil</i>	MORO, Catarina.	2017	Laplage em Revista
6	<i>Avaliação e Currículo na Educação Básica: uma especificidade da Educação Infantil</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.	2016	Práxis Educativa
7	<i>Promoção de dentro: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação.</i>	BONDIOLI, Anna.	2015	Educação e Pesquisa
8	<i>Avaliação e qualidade: Diferentes percursos na educação básica</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.	2015	Roteiro

Artigos Seleccionados na SciELO (7)

Nº	Título do artigo	Autor(a)/s	Ano	Título do Periódico
1	<i>Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil</i>	CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira.	2019	Cadernos de Pesquisa
2	<i>A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil</i>	COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques.	2019	Cadernos de Pesquisa
3	<i>Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje</i>	BONDIOLI, Anna Maria.	2018	Pro-Posições
4	<i>Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa</i>	GIANDOMENCO, Isabella Di; PICCHIO, Maria Cristina; MUSATTI, Tullia.	2018	Pro-Posições
5	<i>Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente</i>	SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice.	2018	Pro-Posições
6	<i>Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores</i>	LOPES, Luísa; CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília.	2016	Revista Portuguesa de Educação
7	<i>A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação</i>	LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho.	2015	Revista Brasileira de Educação

Artigos selecionados na *Web of Science* (16)

Nº	Título do artigo	Autor(a)/s	Ano	Título do Periódico
1	<i>Como os ambientes de atividade, as atividades dos professores da pré-escola e as atividades das crianças se relacionam com a qualidade das interações das crianças na pré-escola? Achados da Áustria</i>	SMIDT, Wilfried; EMBACHER, Eva Maria.	2020	European Early Childhood Education Research Journal
2	<i>Experiência de encontro na educação infantil: Interações, brincadeiras e espaços</i>	BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia.	2020	Educação
3	<i>O pisa da pré-escola: um novo paradigma de avaliação das crianças na educação infantil</i>	SOFOU, Efstratia; RAMÍREZ, Magdalena Jiménez.	2020	Arquivos de Análise de Políticas educacionais (Education Policy Analysis Archives)
4	<i>Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil</i>	VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.	2019	Educar em Revista
5	<i>Teste comparativo internacional da educação infantil: O déficit democrático e o caso de Portugal</i>	SOUSA, Diana; GREY, Sue; OXLEY, Laura.	2019	Política de Futuros em Educação (Policy Futures in Education)
6	<i>Interações de qualidade em ambientes externos de centros de cuidados e educação infantil</i>	TONGE, Karen L.; JONES, Rachel A.; OKELY, Anthony D.	2019	Jornal de Educação Infantil (Early Childhood Educations Journal)
7	<i>A relação entre os fatores estruturais e a qualidade da interação na ECI norueguesa para crianças</i>	LOKKEN, Ingrid Midteide; BJORNSTAD, Elisabeth; BROEKHUIZEN, Martine L.; MOSER, Thomas.	2018	Jornal Internacional de Políticas Educacionais e de Cuidado Infantil (International Journal of Child Care and Education Policy)
8	<i>Uma nova abordagem para definir e medir o envolvimento da família em programas de educação infantil</i>	SABOL, Terri J.; SOMMER, Teresa Eckrich; SANCHEZ, Amy; BUSBY, Andrea Kinghorn.	2018	AERA Open

9	<i>Melhorando a qualidade da educação infantil em Cingapura: políticas e estratégias no século 21</i>	TAN, Ching Ting.	2017	Jornal Internacional de Políticas Educacionais e de Cuidado Infantil (International Journal of Child Care and Education Policy)
10	<i>Educação infantil na Colômbia e na Espanha. Uma abordagem legal</i>	PADILLA, Daniela Cubillos; BORJAS, Mônica; TORRES, Javier Rodriguez.	2017	Revista Espanola de Educacion Comparada
11	<i>O papel da qualidade da pré-escola na promoção do desenvolvimento infantil: evidências da Indonésia rural</i>	BRINKMAN, Sally Anne; HASAN, Amer; JUNG, Haeil; KINNELL, Angela; NAKAJIMA, Nozomi; PRADHAM, Menno.	2017	European Early Childhood Education Research Journal
12	<i>Escolha das salas de aula: uma entrevista estruturada sobre o direito das crianças de participar</i>	CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília.	2017	Jornal Internacional de Pesquisa Educacional (International Journal of Educational Research)
13	<i>A agenda da qualidade: governança e regulamentação do trabalho do professor de pré-escola</i>	GRANT, Sandra; COMBER, Barbara; DANBY, Susan; THEOBALD, Maryanne; THORPE, Karen.	2016	Cambridge Journal of Education
14	<i>Avaliação Institucional na Educação Infantil: Participação das crianças na Organização do trabalho pedagógico</i>	ALMEIDA, Julio Gomes; PAIVA, Hosana Vanessa Gomes Aguiar de.	2016	Eccos – Revista Científica
15	<i>Políticas de profissionalização no campo da ECI: tendências e tensões no contexto italiano</i>	LAZZARI, Arianna; PICCHIO, Mariacristina; BALDUZZI, Lucia.	2015	Jornal Internacional de Educação Infantil (International Journal of Early Years Education)
16	<i>Tomada de decisão avaliativa para o desenvolvimento profissional de alta qualidade: cultivando uma postura avaliativa</i>	SUMSION, Jennifer; BROWNLEE, Joanne Lunn; RYAN, Sharon; WALSH, Kerryann; FARRELL, Ann; IRVINE, Susan; MULHEARN, Gerry; BERTHELSEN, Donna.	2015	Desenvolvimento Profissional em Educação (Professional Development in Education)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E - Solicitação de autorização para desenvolvimento de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO DE EDUCADORES - GRUFAE



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Apresentamos à Secretaria Municipal de Educação a pesquisa “VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Esta pesquisa, de autoria da estudante Maria Nilceia de Andrade Vieira, integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), sob a orientação da Profª Drª Valdete Côco, constitui-se como atividade do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES)⁶⁹.

A pesquisa situa-se no campo da Educação Infantil (EI), focaliza os desafios e perspectivas da avaliação institucional e toma como princípio o respeito à dignidade, à liberdade e à autonomia do ser humano que embasa as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁷⁰. A seguir apresentamos de forma sintética os propósitos deste estudo:

ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. OBJETIVO GERAL	Compreender os processos formativos vivenciados em contextos de avaliação institucional em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória no ES
2. PROCEDIMENTOS	Metodologia qualitativa, com procedimentos de análise documental, observação participante, entrevista narrativa, registro de imagens (fotos e vídeos), áudio (gravações de voz), a serem realizados junto aos participantes que atuam no CMEI da Rede Municipal. Obs.: tais procedimentos serão desenvolvidos de forma que assegurem a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem dos participantes da pesquisa.
3. SUJEITOS	Todos/as que se dispuserem a participar nas Gerências de Planejamento e Avaliação e de Educação Infantil da Seme e também no CMEI (familiares, crianças, equipe de limpeza, merendeiras, porteiro/a, assistentes

⁶⁹ Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFES - para atender aos Centros de Ensino do campus de Goiabeiras. Telefone: (27) 4009-7840.

⁷⁰ Conforme previsto na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

	administrativos, professoras, diretora, assistentes de educação infantil, pedagogas).
4. BENEFÍCIOS	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI, possibilitando maior compreensão de desafios e possibilidades formativas nas vivências dos processos avaliativos.

Informamos que partes da análise documental e das entrevistas serão desenvolvidas junto à Gerência de Planejamento e Avaliação Educacional (GEPLAN) e à Gerência de Educação Infantil (GEI) da Secretaria Municipal de Educação. As demais etapas serão desenvolvidas em uma instituição de EI definida conforme critérios integrantes do percurso metodológico da pesquisa e o consentimento da equipe da instituição: CMEI Ana Maria Chaves Colares.

Ressaltamos ainda que os resultados da pesquisa estarão à disposição de todos/as os/as participantes quando finalizada ou a qualquer momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da identidade dos/as participantes sem identificação de seus nomes em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Assim também, asseguramos aos sujeitos⁷¹ sua liberdade para participar como voluntários da pesquisa sem nenhum custo, bem como qualquer compensação financeira, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejarem.

Para cada participante será elaborado o Termo de Consentimento que será impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada no local de estudo pela pesquisadora responsável e a outra entregue ao/à participante. Com esse procedimento, objetivamos informar de maneira explícita e detalhada o **objetivo geral** da pesquisa, seus **benefícios**, os **sujeitos** envolvidos, os **procedimentos** adotados, o compromisso com a **confidencialidade**, com **esclarecimentos permanentes** sobre todas as dúvidas.

Orientadora: Valdete Côco
 Contatos: Celular (027) 9 - 88273864
 E-mail: valdetecoco@hotmail.com
 Assinatura:

Orientanda: Maria Nilceia de Andrade Vieira
 Cel.: (027) 9 - 95140438
 E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com
 Assinatura:

Vitória, 11 de dezembro de 2019

⁷¹ Outras informações estão disponíveis na Cartilha do Participante de Pesquisa. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/a Sr./a está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Vivências formativas em contextos de avaliação institucional: perspectivas para a docência na educação infantil”. Esta pesquisa, de autoria da estudante Maria Nilceia de Andrade Vieira, com orientação da Profª Drª Valdete Côco, constitui-se como atividade do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES) e tem como tema a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil, com o seguinte detalhamento:

JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela relevância dos temas da avaliação institucional e da formação de professores, em especial, da formação continuada para a docência na educação infantil. Considerando o cenário atual de grandes mudanças nas políticas públicas educacionais, torna-se primordial conhecer o contexto das instituições onde essas políticas são efetivamente vivenciadas.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é compreender as vivências de formação continuada de diferentes sujeitos que participam da avaliação institucional em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória no ES. Como objetivos específicos, pretende-se: conhecer as concepções dos/as participantes sobre qualidade, avaliação, participação; analisar as experiências formativas vivenciadas por eles/as durante a avaliação institucional; mapear (caso existam) as ressonâncias da avaliação institucional em outras ações desenvolvidas no CMEI.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A produção de dados da pesquisa se desenvolverá nos espaços da instituição de educação infantil no período de setembro de 2019 a abril de 2020, em dias e horários a combinar com os participantes. A observação participante ocorrerá durante as atividades já realizadas na instituição, não exigindo tempo específico para este procedimento. Para responder ao questionário, a estimativa de tempo é de 15 minutos e para a produção de narrativas a previsão é de, aproximadamente, 30 minutos, podendo ser reduzido ou ampliado conforme a disponibilidade do participante.

RISCOS E DESCONFORTOS

Durante a participação na pesquisa, caso haja constrangimento, desconforto, estresse, cansaço e/ou quaisquer riscos na realização dos procedimentos, será realizada uma pausa e o participante poderá responder ou não à pergunta. Considerando os procedimentos utilizados, assinalamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre cada procedimento e a pesquisadora estará à disposição a qualquer momento para esclarecer dúvidas e fazer orientações.

Assegura-se aos participantes sua liberdade para participar como voluntários/as, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando quiser, podendo também manifestar o desejo de não participar da pesquisa. Além disso, o/a participante poderá optar pela colaboração parcial, concordando, por exemplo, em responder ao questionário, porém não participar da produção de narrativas orais e/ou escritas ou não autorizando a captura de imagens, vídeos, fotos, ou a gravação do áudio durante algum desses procedimentos (essas decisões serão registradas no instrumento).

BENEFÍCIOS

O desenvolvimento dessa pesquisa poderá promover avanço da produção do conhecimento no campo da educação infantil, através da compreensão de desafios e possibilidades da avaliação institucional, bem como de sua dimensão formativa, possibilitando a melhoria da qualidade educacional.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

A pesquisadora estará presente em todas as etapas e procedimentos da pesquisa, mantendo-se em diálogo com os participantes pessoalmente, por e-mail, telefone ou outra forma de comunicação que seja acordada, comprometendo-se a esclarecer quaisquer dúvidas no momento em que cada participante desejar.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, havendo garantia de sigilo das respostas obtidas, inclusive após a publicação dos resultados. Para isso, serão utilizados nomes fictícios e/ou codificações com letras e números na organização dos dados. Todas as formas de registro serão para análise da pesquisadora e as informações fornecidas durante a produção dos dados serão descritas de forma que nenhum participante seja identificado. Em relação aos áudios e às imagens, os registros vão priorizar cenas em que não se possam identificar os sujeitos respeitando o desejo daqueles que não quiserem ser fotografados ou filmados mesmo nessas condições.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO E DE INDENIZAÇÃO

Como participante, o/a Sr./a não terá nenhum custo nem receberá qualquer compensação financeira por sua participação na pesquisa, podendo retirar seu consentimento ou interromper essa participação quando desejar. Entretanto, caso tenha alguma despesa para a participação, o/a Sr./a tem o direito de solicitar ressarcimento, bem como tem garantido seu direito a buscar indenização, caso ocorra algum eventual dano decorrente da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Cabe ressaltar que o/a Sr./a não é obrigado/a a participar da pesquisa, não havendo penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Se decidir participar, poderá desistir a qualquer momento de sua participação, sem que haja também qualquer penalidade. Caso decida retirar seu consentimento, o/a Sr./a não mais será contatado/a pela pesquisadora.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o/a Sr./a pode contatar a pesquisadora Maria Nilceia de Andrade Vieira das seguintes formas: pessoalmente na instituição pesquisada, no telefone (27) 9-95140438 ou no e-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com. Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, o/a Sr./a pode ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29075-910, *Campus Goiabeiras*, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/Ufes. Pode também acionar este Comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que fui informado/a e esclarecido/a sobre o presente documento, entendendo todas as condições e procedimentos acima expostos e que, voluntariamente, aceito participar da pesquisa “Vivências formativas em contextos de avaliação institucional: perspectivas para a docência na educação infantil”. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Compromisso, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

_____ (Assinatura do/a participante)

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Vivências formativas em contextos de avaliação institucional: perspectivas para a docência na educação infantil”, eu, MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 466/12 e da Resolução nº 510/16, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____ (Assinatura da pesquisadora).

APÊNDICE G – Quadro geral do período de observação participante

Data	Eventos	Assuntos/Temas	Sujeitos envolvidos
17/06/2019	Reunião equipe CMEI e gerências SEME	Realização do Projeto Círculos de Paz	Pedagogas e diretora do CMEI e gerentes e coordenadoras Seme (GEI, GGE, GGP)
05/07/2019	Festa na Roça	Apresentação de danças das turmas de Grupo 1 e Grupo 4	Familiares, crianças, professoras, assistentes de educação infantil, pedagogas, diretora
12/07/2019	Atendimento às famílias – Plantão Pedagógico	Apresentação das produções das crianças no semestre e compartilhamento do relatório de avaliação de aprendizagem	Familiares, professoras, assistentes de educação infantil, estagiárias, pedagogas, diretora
08/08/2019	Reunião equipe gestora	Definição do cronograma de atividades do segundo semestre	Pedagogas e diretora
12/08/2019	Planejamentos pedagógicos e acompanhamento da rotina	Interação na sala de lanche e definição de dias e turnos que estarei no CMEI	Pedagogas, assistentes de educação infantil, professoras, estagiárias
13/08/2019	Assembleia do Conselho de Escola	Posse dos novos conselheiros eleitos	Familiares, diretora, representantes dos segmentos de magistério, servidores, pais e crianças
14/08/2019	Planejamentos pedagógicos e encaminhamentos gerais	Atividades da “Estante Virtual” Oficinas com as famílias Projeto específico de turma	Professoras e pedagogas
16/08/2019	Planejamentos pedagógicos	Organização das oficinas com as famílias Sistematização de atividade para as turmas	Professoras e pedagogas
20/08/2019	Planejamentos pedagógicos; Interlocução com equipe gestora	Definição e organização de materiais para oficinas com as famílias Alinhamento de ações com pedagoga substituta	Professoras, pedagogas e diretora
26/08/2019	Interlocução com equipe gestora; Planejamentos pedagógicos	Instrumento de avaliação institucional <i>no Google Forms</i> para envio às famílias Elaboração de propostas para oficinas com as famílias	Diretora e pedagoga Pedagogas e professoras
27/08/2019	Interlocução com equipe gestora	Início da elaboração do instrumento de avaliação a ser enviado aos familiares (Google Forms)	Diretora e pedagoga
29/08/2019	Reunião HTPC	Aplicação do questionário (1ª parte) no vespertino	Professoras, assistentes de educação infantil, professoras, pedagogas e diretora
03/09/2019	Interlocução com equipe gestora; Reunião HTPC	Elaboração conjunta do instrumento de avaliação para as famílias Reorganização dos minifóruns Obs. Neste dia estava prevista a aplicação do questionário no matutino, mas foi transferida.	Pedagoga Professoras, assistentes de educação infantil, professoras, pedagogas e diretora
05/09/2019	Reunião HTPC	Aplicação do questionário (1ª parte) no matutino	Professoras, assistentes de educação infantil, professoras, pedagogas e diretora
10/09/2019	Reunião HTPC	Realização da vivência “Sentidos da avaliação institucional”	Professoras, pedagogas, assistentes de educação infantil
16/09/2019	Interlocução com equipe gestora	Envio do instrumento de avaliação às famílias e primeiros retornos	Diretora e pedagogas

17/09/2019	Planejamentos pedagógicos	Continuação dos planejamentos com minifóruns	Professoras e pedagogas
18/09/2019	Interlocução com a equipe gestora	Planejamento da avaliação institucional	Pedagogas e diretora
19/09/2019	Seminário de Pais (Círculos de Construção da paz)	Vivência de compartilhamento sobre experiências de cada participante sobre as relações com as crianças e familiares	Professoras, pedagogas, diretora, Assistente Social da PMV
24/09/2019	Interlocução com pedagoga e diretora Reunião HTPC	Planejamento da avaliação institucional	Professoras, pedagogas e diretora
25/09/2019	Oficina com as famílias	Acompanhamento das atividades em uma das turmas do grupo 3	Professoras, familiares, crianças
27/09/2019	Avaliação institucional	Acompanhamento da ação avaliativa nos dois turnos	Todo o grupo de professoras e trabalhadoras do CMEI
03/10/2019	Planejamentos pedagógicos	Planejamento das ações do Dia das Crianças; discussões sobre a questão da alimentação a partir da avaliação institucional	Professoras e pedagogas
07/10/2019	Planejamentos pedagógicos	Produção de narrativas orais	Professoras e pedagogas
23/10/2019	Interlocução com pedagogas e professoras	Produção de narrativas orais	Professoras e pedagogas
31/10/2019	Planejamentos pedagógicos	Acompanhamento das ações dos projetos de turma	Professoras e pedagogas
19/11/2019	Planejamentos pedagógicos e encaminhamentos gerais	Levantamento de propostas para as atividades de encerramento de 2019	Professoras e pedagogas
16/12/2019	Planejamentos pedagógicos	Produção de narrativas orais com duas professoras	Professoras e pedagogas
19/12/2019	Reunião Geral para fechamento das ações 2020	Aplicação de questionário (2ª parte)	Todas as professoras e trabalhadoras do CMEI
30/01/2020	Planejamento do retorno	Definição de cronograma para fevereiro e das ações para o primeiro encontro de formação em março	Professoras, pedagogas e diretora
16/03/2020	Encontro de Formação Continuada	Consolidação do Plano de Ação para 2020	Todo o grupo de professoras e trabalhadoras do CMEI

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE I – Roteiro para análise documental: processos

Processos de elaboração, sujeitos envolvidos e base argumentativa dos documentos analisados			
Código atribuído	Processos de elaboração	Interlocutores/Sujeitos envolvidos	Base Argumentativa

APÊNDICE J – Roteiro para análise documental: concepções

Concepções que balizam os documentos analisados					
Código Atribuído	Avaliação Institucional	Formação	Qualidade	Participação	Criança

APÊNDICE K – Roteiro Geral de observação participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES - GRUFAE

ROTEIRO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

DATA: _____ LOCAL: _____

EVENTO: _____ PERÍODO DE

OBSERVAÇÃO _____

EIXOS	REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES	ANÁLISES, INFERÊNCIAS, PROBLEMATIZAÇÕES, QUESTIONAMENTOS
Vivências de participação <ul style="list-style-type: none"> • Valorização da participação de outros • Trabalho coletivo • Proposições, articulações • Tensões, disputas, demarcação de posicionamentos 		
Concepções enunciadas <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade • Participação • Avaliação institucional • Formação continuada 		
Vivências formativas <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Discordâncias, tensões, disputas 		

APÊNDICE L – Roteiro de observação participante no dia de avaliação

**PESQUISA: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM
CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**



ROTEIRO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (DIA
DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL)

DATA: _____ LOCAL: _____

EVENTO: _____

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO: _____

EIXOS	ITENS	REGISTROS
Vivências de participação	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de participação • Valorização da participação de outros • Trabalho coletivo • Proposições, articulações • Formas de agir diante de desafios, tensões, disputas, demarcação de posicionamentos 	
Concepções enunciadas	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade • Participação • Avaliação institucional • Formação continuada 	
Dinâmicas de interação	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Movimentos de apoio e solidariedade • Discordâncias, tensões, disputas • Silenciamentos 	
Processos formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens enunciadas • Retomada de encontros formativos vivenciados • Proposição de temas para formação • Indagações, questionamentos 	

APÊNDICE N – Questionário Individual por participante: parte 1

PESQUISA “VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” (QUESTIONÁRIO – PARTE 1)

I DADOS DO RESPONDENTE

1.NOME:.....	
1.1 NOME FICTÍCIO (opcional)	
2. CONTATOS PESSOAIS:	
2.1. Município de residência:.....	2.2. Bairro:
2.3. E-mail:.....	2.4. Celular:
3.DESEJA RECEBER INFORMAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA? a.()Não b.()Sim	

II CONCEPÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta parte do questionário, reconhecendo as diferentes vivências dos sujeitos que atuam na educação infantil, queremos conhecer os sentidos e significados de alguns temas relacionados à **avaliação institucional e à formação continuada**. Assim, contamos com sua participação, compartilhando suas ideias acerca das palavras/expressões que estão apresentadas a seguir.

16.ITENS	SUAS CONCEPÇÕES, COMPREENSÕES...
4.1. Criança	
4.2. Formação continuada	
4.3. Qualidade	
4.4. Participação	
4.5. Avaliação institucional	
4.6. Outra(s): especifique	

III DOCUMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa recente no contexto da educação básica brasileira e nessa trajetória têm sido produzidos muitos documentos em âmbito nacional e municipal. Alguns desses documentos são mais divulgados e outros nem tanto. Nesse sentido, acreditamos ser importante saber sobre seu conhecimento quanto a alguns documentos. Por isso, dentre os que relacionamos a seguir, assinale de 1 a 4, considerando os seguintes critérios:

- 1. CONHEÇO BEM O DOCUMENTO** (Já fiz leituras e estudos, conheço seu conteúdo e aplicabilidade)
- 2. CONHEÇO PARCIALMENTE** (Ouvi notícias e/ou li citações em algum texto, conheço parte de seu conteúdo e de sua aplicabilidade)
- 3. CONHEÇO SUPERFICIALMENTE** (Ouvi comentário (s), porém ainda não identifiquei seu conteúdo e aplicabilidade)

4. NÃO CONHEÇO O DOCUMENTO AINDA

DOCUMENTOS	NÍVEIS DE CONHECIMENTO				
	1	2	3	4	PREFIRO NÃO RESPONDER
1.Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006)					
2.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2009)					
3.Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)					
4.Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012)					
5.Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2014)					
6.Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (BRASIL, 2015)					
7.Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV – (VITÓRIA, 2010)					
8.Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória (VITÓRIA, 2012)					
9.Plano Municipal de Educação de Vitória (VITÓRIA, 2015)					
10.Outro (s) documento (s):					

IV POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

1.Em relação à **avaliação institucional**, que ações/aspectos/questões você destaca como sendo mais importantes para **favorecer** sua realização?

.....

.....

.....

2.Ainda sobre a **avaliação institucional**, que ações/aspectos/questões você considera que podem **dificultar** sua realização?

.....

.....

.....

Agradecemos sua participação nesta etapa da pesquisa “Vivências formativas em contextos de avaliação institucional: perspectivas para a docência na educação infantil”.

Atenciosamente,

Maria Nilceia de Andrade Vieira

APÊNDICE O – Questionário Individual por participante: parte 2

PESQUISA “VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” (QUESTIONÁRIO – PARTE 2)

I DADOS DO RESPONDENTE

1. NOME:.....
1.1 NOME FICTÍCIO:
2. DADOS PESSOAIS:
2.1. Município de residência: 2.2. Bairro:
2.3. E-mail:..... 2.4 Celular:
3. DESEJA RECEBER INFORMAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA? a. () Não b. () Sim

II PERFIL PESSOAL

4. IDADE: a. () Entre 18 e 25 anos b. () Entre 26 e 35 c. () Entre 36 e 45 d. () Entre 45 e 56 e. () Mais de 56 anos
5. SEXO: a. () Feminino b. () Masculino c. () Outro:
6. RAÇA: a. () Preto/Negro b. () Branco c. () Pardo d. () Amarelo e. () Indígena f. () Não Sei g. () Outra..... h. () Prefiro não informar
7. ESTADO CIVIL: a. () Solteiro/a b. () Casado/a c. () Divorciado ou Separado/a d. () Viúvo/a e. () Vive com o/a companheiro/a f. () Outro.....
8. FILIAÇÃO SINDICAL: a. () Não b. () Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões c. () Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões d. () Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões e. () Prefiro não declarar.
9. FILIAÇÃO A PARTIDO POLÍTICO: a. () Não b. () Sim c. () Prefiro não declarar
10. VINCULAÇÃO A FÓRUMS E/OU MOVIMENTOS SOCIAIS: a. () Não b. () Sim. Qual(is)?..... c. () Prefiro não declarar
11. COMPOSIÇÃO FAMILIAR 11.1. Filhos: a. () Não b. () Sim. Se positivo, nº de filhos..... 11.2. Outros que convivem na mesma casa: a. () Pais - Nº..... b. () Irmãos - Nº..... c. () Outros - Nº.....
12. RENDA EM SALÁRIO(S) MÍNIMO(S) (SM) Renda pessoal: salário(s) atual(is) – com base no salário mínimo vigente a. () Mais de 1 (R\$ 998,00) até 2 (R\$ 1.996,00) b. () Mais de 2 (R\$ 1.996,00) até 4 (R\$ 3.992,00) c. () Mais de 4 (R\$ 3.992,00) até 6 (R\$ 5.988,00) d. () Mais de 6 (R\$ 5.988,00) até 8 (R\$ 7.984,00) e. () Outro aprox. R\$..... f. () Prefiro não informar.

III PERFIL PROFISSIONAL

13. SITUAÇÃO FUNCIONAL ATUAL

13.1. Quantidade atual de vínculos públicos (na educação): a.()1 b.()2 c.()3 d.() Outro.....
13.2. Carga horária de trabalho diário na educação:horasminutos
13.3. Carga horária de trabalho diário na educação infantil:horasminutos
13.4. Nome de seu cargo/função atual no CMEI.....

14. EXPERIÊNCIA(S) PROFISSIONAL(IS) (pode assinalar mais de uma opção)

14.1 () Atuação com crianças na EI em funções auxiliares aos/às professores/as (Berçarista, AEI etc.)
14.2 () Atuação com crianças na função de professor/a 15.2.1()Na EI 15.2.2()No EF
14.3 () Gestão de instituição na função de diretor/a 15.3.1()Na EI 15.3.2()No EF
14.4 () Gestão de instituição em função pedagógica e/ou administrativa (Coordenador de turno, Pedagogo, Supervisor, Orientador) 15.4.1()Na EI 15.4.2()No EF
14.5 () Atuação em equipe de Secretaria Municipal de Educação
14.6 () Outra(s) experiência(s) profissional(is):
14.7 Tempo de serviço Geral na Educação:anos.....meses. A partir do
14.8 Tempo específico na Educação Infantil:anos.....meses. A partir do ano.....

IV ESCOLARIDADE

15. ESCOLARIZAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA

15.1. EDUCAÇÃO INFANTIL a. ()Não cursou b.()Cursou. Se positivo, 15.1.1. Marque a Instituição que cursou a. ()Pública b.()Privada c.()Filantrópica d.()Conveniada e.()Outra.....
15.2. ENSINO FUNDAMENTAL(EF) 15.2.1. Marque a(s) Instituição(ões) que cursou: a.()Pública b.()Privada
15.3. ENSINO MÉDIO (EM) 15.3.1. Marque a(s) Instituição(ões) que cursou: a.()Pública b.()Privada 15.3.2. Informe a Tipologia da formação de EM: a. ()Profissionalizante Magistério, sem adicional Pré escolar e 3 anos de curso. b. ()Profissionalizante Magistério, com adicional Pré escolar e 4 anos de curso. c. ()Outro curso Profissionalizante.Qual?..... d. ()Ensino Médio não profissionalizante (Formação Geral) 15.3.3. Durante o EM, fez algum estágio na EI? a.()Não b.()Sim

16.ESCOLARIZAÇÃO: ENSINO SUPERIOR

INDICADORES	PRIMEIRA GRADUAÇÃO	SEGUNDA GRADUAÇÃO
16.1 Situação	a. () Não. Avançar para questão seguinte. b. () Sim. Responder os itens abaixo.	a. () Não. Avançar para questão seguinte. b. () Sim. Responder os itens abaixo.
16.2. Instituição	a.()Pública b.()Privada	a.()Pública b.()Privada

16.3. Modalidade	a. () Presencial b. () Semipresencial c. () À distância d. () Outra	a. () Presencial b. () Semipresencial c. () À distância d. () Outra
16.4. Tipologia	a. () Bacharelado em b. () Licenciatura em c. () Outra.....	a. () Bacharelado em b. () Licenciatura em c. () Outra.....
16.5. Estágio	a. () Não b. () Sim. Áreas: () docência () gestão () Outra Etapas: () EI () EF () EM	a. () Não b. () Sim. Áreas: () docência () gestão () Outra Etapas: () EI () EF () EM
16.6. Ano de conclusão		
16.7. Contribuições ao trabalho na EI	a. () Muitas b. () Poucas c. () Nenhuma. Cite uma contribuição, se houver:	a. () Muitas b. () Poucas c. () Nenhuma. Cite uma contribuição, se houver:

17. ESCOLARIZAÇÃO: PÓS GRADUAÇÃO

INDICADORES	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
17.1. Situação	a. () Não. b. () Sim.	a. () Não. b. () Sim.	a. () Não. b. () Sim.
17.2. Instituição	a. () Pública b. () Privada	a. () Pública b. () Privada	a. () Pública b. () Privada
17.3. Modalidade	a. () Presencial b. () Semipresencial c. () À distancia d. () Outra	a. () Presencial b. () Semipresencial c. () À distancia d. () Outra	a. () Presencial b. () Semipresencial c. () À distancia d. () Outra
17.4. Ano de conclusão			

18. Que palavra ou expressão demonstra o sentido da avaliação institucional de 2019?

Agradecemos sua participação nesta pesquisa.
Atenciosamente,
Maria Nilceia de Andrade Vieira

APÊNDICE P – Entrevista Narrativa

PESQUISA "VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL"

ENTREVISTA NARRATIVA

Nome: _____ Nome fictício: _____

Em continuidade à pesquisa acima mencionada, como você já participou de algumas etapas deste estudo (conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE), queremos contar com sua contribuição também na produção desses dados.

Compartilhe suas narrativas sobre as vivências com a avaliação institucional. Você pode escolher o eixo de narração e também sobre que aspectos ou perspectivas deseja narrar, destacando as questões que tiveram maior relevância para você!!

EIXOS DE NARRAÇÃO	OBSERVAÇÕES DURANTE A ENTREVISTA NARRATIVA
Sua participação em diferentes processos de avaliação institucional	
A participação das crianças na avaliação institucional com os minifóruns	
Avaliação Institucional do dia 27 de setembro	

APÊNDICE T – Formação continuada prevista e realizada em 2019 no CMEI

Data (turno)	Temática	Facilitadores	Situação
04/02 (matutino e vespertino)	Refletindo sobre a Educação Infantil e sobre a Docência	Equipe Pedagógica do CMEI e Vanessa (Técnica da GEI/SEME)	Realizada
22/03 (1. matutino e 2. vespertino)	1. “Por uma escola sem partido” 2. A importância da organização do espaço escolar no processo educativo	1. Gaudêncio Frigotto – UFES 2. Pedagogas e Diretora	Realizada
18/04 (matutino e vespertino)	O que pode o corpo na educação infantil?	Professor e estudantes/estagiários do PIBID	Realizada
09/05 (noturno)	Proposta Curricular do CMEI/PPP	Equipe Pedagógica do CMEI	Não realizada
02/07 (noturno)	Proposta Curricular do CMEI/PPP	Equipe Pedagógica do CMEI	Não realizada
23/07 (matutino e vespertino)	Variada – com possibilidade de escolha pelas docentes	SEME/GEI	Realizada
30/08 (matutino e vespertino)	Variada – com possibilidade de escolha pelas docentes	SEME/GEI	Realizada
Durante o ano letivo (<i>On-line</i>) Plataforma VixEduca	BNCC; Direitos e Deveres Humanos; PPP e Currículo: qual o seu valor? O corpo na Educação Infantil	Equipe Pedagógica do CMEI	Não realizada, pois não houve acesso à Plataforma VixEduca

Fonte: Adaptado pela autora a partir de cronograma elaborado pelo CMEI (PA, 2019, p. 2).

APÊNDICE U – Modelo do questionário *Google Forms* enviado à equipe do CMEI

21/04/2021

DIALOGANDO SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL...

DIALOGANDO SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL...

Olá!

Nosso encontro será na terça feira, 01/09/20, às 17:00!!

Na intenção de que esse diálogo esteja em conexão com as questões que você considera primordiais, é importante conhecer melhor sua(s) expectativa(s) em relação a assuntos que precisam fazer parte desta formação. Ou seja, o que você deseja entender melhor, conhecer, discutir...

Por isso, este formulário é um convite à sua participação no direcionamento da formação.

Um carinhoso abraço!!

Nilceia

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Tendo por base o que você considera mais relevante e que precisa fazer parte de nossas discussões sobre a avaliação institucional na educação infantil, registre aqui uma pergunta relacionada à(s) sua(s) expectativa(s) sobre este tema. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para Realização de Pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

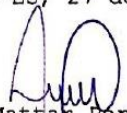
Recebemos a solicitação de **MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA**, regularmente matriculada no curso de DOUTORADO do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, **pleiteando a realização** da pesquisa VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, com o objetivo de compreender os processos formativos vivenciados em contextos de avaliação institucional em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Vitória.

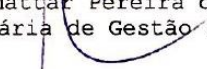
Informamos à pesquisadora, que o projeto poderá ser realizado com os diálogos necessários junto à Unidade de Ensino escolhida. Cabe, ainda, a solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos/as profissionais envolvidos/as na pesquisa recebendo, assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: gfdeinscricao@gmail.com. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME, à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 27 de maio de 2019


Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica


Suelli Mattos de Souza
SEME/SUB-GAF

ANEXO B – Norma de Procedimento Seme

Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Gestão Pedagógica	Norma de Procedimento	Revisão: 00
Título: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA (UNIDADES DE ENSINO, CENTROS DE CIÊNCIAS, POLO UAB E SEME CENTRAL)		
Finalidade: Orientar quanto à apresentação de documentação e procedimentos necessários para obtenção de autorização para realização de pesquisas e/ou atividades acadêmicas em nível de Graduação, Pós Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu a serem desenvolvidas na SEME Central, Centros de Ciência Educação e Cultura (Praça da Ciência, Planetário, Escola da Ciência - Física, e Escola da Ciência - Biologia e História), Polo Universidade Aberta do Brasil e Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Vitória (Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental).		
Área Responsável: GERÊNCIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO		
Competência: SEME/GAB		
Documentos/Links Relacionados: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE DE ENSINO DE VITÓRIA		
Descrição da Norma de Procedimento: <ol style="list-style-type: none"> 1. Para a obtenção da autorização para realização de pesquisa, o/a pesquisador/a deverá protocolar Ofício de Solicitação de Desenvolvimento da Pesquisa na Gerência de Gestão de Pessoas/Equipe de Apoio - GGP/EA (entrada principal da SEME). 2. O ofício, preferencialmente em papel timbrado da instituição, deve conter dados do pesquisador/a, do/a orientador/a e da instituição; título do projeto de pesquisa e objetivos, com assinatura dos responsáveis (pesquisador/a e orientador/a). 3. O ofício deve estar acompanhado dos seguintes documentos: <ul style="list-style-type: none"> • nível de Pós Graduação: Projeto de Pesquisa Completo (com identificação da Instituição de Ensino Superior e nas normas da ABNT); • nível de Graduação: Plano de Trabalho/Orientações, no caso de pesquisa/atividade referente à disciplina. 4. Após protocolada, a solicitação tramitará na Seme-Central para análise e parecer, considerando a relevância/pertinência da pesquisa no âmbito educacional. 5. De posse da autorização assinada pelo/a Secretário/a de Educação, o/a pesquisador/a deverá se apresentar no campo de investigação, verificando a possibilidade de realização do estudo. 6. A instituição escolhida pelo/a pesquisador/a tem autonomia para acolher ou não a pesquisa proposta, sendo relevante apresentar justificativa. 7. A instituição não poderá acolher propostas de realização de pesquisas sem a autorização formal expedida pelo/a Secretário/a de Educação. 		

ANEXO C – Carta de anuência da direção do CMEI**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro, para os devidos fins, que concordo com o desenvolvimento da pesquisa **“Vivências formativas em contextos de avaliação institucional: perspectivas para a docência na educação infantil”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Nilceia de Andrade Vieira** e com orientação da Professora Dr.^a **Valdete Côco**. Estou ciente que essa pesquisa vincula-se ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES) e tem como objetivo compreender as vivências formativas que constituem um processo de avaliação institucional, nesta instituição de educação infantil.

Ressalto que esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora responsável, dos requisitos previstos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas normas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados produzidos com os sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Declaro que estou ciente dos objetivos, da metodologia e dos procedimentos que serão utilizados, conforme me foi apresentado em projeto escrito e que a instituição possui a infraestrutura necessária para a realização da pesquisa, fornecendo os subsídios para seu desenvolvimento.

Antes de iniciar a coleta/produção de dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP. Ainda, assinalo que não haverá nenhuma despesa ou compensação financeira para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa, com a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois de seu desenvolvimento.

Por fim, destaco a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Vitória, 27 de maio de 2019.



**ANEXO D – Instrumento de Avaliação Institucional (dimensões, indicativos e roteiro) -
Vitória-ES/2019**

DIMENSÃO I – PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL



A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo espaço de formação de crianças até 6 anos de idade. Para efetivação do processo formativo dessa faixa etária, faz-se necessária a existência de proposta pedagógica sistematizada com objetivos claros para que possa orientar as atividades da instituição.

Neste documento, abordaremos sobre o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico, bem como a articulação do Conselho de Escola no processo de gestão educacional das Unidades de Educação Infantil.

Dessa forma, questionamos: como acontece o processo de gestão nos espaços do CMEI? Quais tem sido as oportunidades de participação dos diversos segmentos que compõem a gestão? Há momentos para o planejamento participativo? Como acontecem os registros do planejamento e das ações do CMEI? Como se constitui a participação no Conselho de Escola?



Indicador – A – Projeto Político Pedagógico sistematizado



1. A Rede Pública Municipal de Vitória tem um Documento Orientador de políticas educacionais conhecido por todos(as)?



2. O PPP foi elaborado e é periodicamente atualizado com a participação de todos os segmentos da Unidade?



3. O PPP estabelece diretrizes para valorizar as múltiplas linguagens e respeitar as diferenças (socioeconômica, étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)?



4. O PPP estabelece diretrizes para a Educação Integral, contemplando atividades diversificadas no contraturno?



5. O Plano de Ação anual é construído e avaliado no coletivo do CMEI?

**Indicador – B – Planejamento, acompanhamento e avaliação institucional**

1. A Equipe Técnico-Pedagógica organiza reuniões periódicas para planejar, avaliar e encaminhar as ações da instituição?



2. A(o) pedagoga(o) acompanha e avalia planejamentos da prática pedagógica junto às(aos) professoras(es)?



3. No momento de planejamento são considerados os tempos e espaços tais como pátio, biblioteca, o banho, refeitório entre outros, de modo a possibilitar que as crianças explorem, por meio das experiências, todas as propostas educativas da instituição?



4. A instituição articula-se com os diversos setores da Secretaria Municipal de Educação para consolidação dos encaminhamentos necessários às ações planejadas e não planejadas?



5. No Conselho de Classe é garantida a participação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo da criança?

**Indicador – C – Registro da prática educativa**

1. É garantido, no relatório de avaliação descritivo semestral, o registro das brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança do grupo?



2. A documentação existente na instituição contempla as diferentes organizações familiares, bem como as informações necessárias para a qualificação do atendimento à criança (relatórios, fichas de matrícula com informações sobre educação especial, tempo integral, ficha de anamnese, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde)?



3. É realizado o registro das ações pedagógicas (reuniões, planejamentos, projetos, mediação de conflitos, entre outros) da Unidade de Ensino?

**Indicador – D – Gestão Democrática**

1. O Conselho de Escola possui mecanismo de gestão participativa com a comunidade escolar e local, prestando contas de suas ações em relação à gestão de recursos?



2. Os representados dos segmentos se sentem contemplados pelos seus representantes nas reuniões realizadas no Conselho de Escola?



3. O Conselho de Escola participa do planejamento, monitoramento e avaliação da proposta pedagógica da instituição?



4. O gestor estabelece diálogo no sentido de mediar os conflitos e situações do cotidiano com ética e respeito às diferentes ideias de forma a favorecer o trabalho em equipe?



5. As informações encaminhadas ao CMEI na forma de ofícios, cartazes, reuniões, e-mail institucional são compartilhadas com a comunidade escolar?

DIMENSÃO II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Refletir sobre o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica é um desafio singular, haja vista o processo histórico que foi protagonizado por educadores e movimentos sociais com a intenção de que a Educação Infantil se tornasse espaço, efetivamente, educacional.

Por isso, rever o trabalho pedagógico desenvolvido nos CMEIs é imprescindível para que as Unidades de Educação Infantil possam atender aos objetivos educacionais, hoje, evidenciados como importantes para as crianças até 6 anos de idade.

Para mediação das reflexões aqui propostas, perguntamos: como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos? Como são oportunizados conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens?

Ressaltamos que as questões em relação à prática pedagógica referem-se a todos os docentes que atuam na Educação Infantil.



Indicador – A – Experiências relativas à Linguagem Oral e Escrita



1. O cotidiano escolar é organizado de forma a possibilitar às crianças experiências enriquecedoras de narração, de apreciação e interação com a linguagem oral, leitura e escrita, utilizando diferentes suportes e gêneros textuais (textos literários: histórias, poesias, crônicas, textos científicos, informativos, dentre outros)?



2. As práticas desenvolvidas pelas(os) professoras(es) incluem o uso de diferentes tempos e espaços, recursos didáticos pedagógicos (midiáticos, tecnológicos, fantoches, dedoches, imagens, data-show, computadores, etc.) e estratégias para o enriquecimento das atividades relativas à linguagem oral, leitura e escrita?



3. As(os) professoras(es) realizam mediações promovendo o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita?




Indicador – B – Experiências relativas à Linguagem, Língua de Sinais e Escrita Braille






1. A Instituição está organizada para favorecer o diálogo entre os diferentes sujeitos (crianças e adultos) surdos, ouvintes ou sem fala articulada e possibilitar o acompanhamento das atividades pedagógicas?






2. A instituição proporciona às crianças a utilização/manipulação e produção de registros escritos em Braille, divulga e propicia o conhecimento sobre LIBRAS?

-  3. A instituição propicia diferentes formas de linguagem (visual, motora, simbólica, sonora, entre outras)?



Indicador – C – Experiências relativas à Linguagem Musical

-  1. As(os) professoras(es) possibilitam às crianças brincadeiras, dramatizações, histórias, arranjos com sons, ritmos e melodias utilizando a voz e o corpo?
-  2. São oferecidos às crianças instrumentos musicais e outros objetos sonoros de forma a favorecer o conhecimento dos diferentes elementos constituidores da música?
-  3. As crianças são incentivadas a apreciar diferentes gêneros musicais, incluindo a obra de diferentes compositores, músicas regionais, nacionais, com vistas à valorização da diversidade musical. Para além das apresentações e eventos?


Indicador – D – Experiências relativas às Linguagens Artísticas

-  1. As(os) professoras(es) possibilitam às crianças o contato com diferentes materiais e suportes, envolvendo desenho, pintura, modelagem, escultura, recorte, colagem, incentivando-as à criação?
-  2. As crianças são incentivadas a apreciar a Arte, com olhar sensível, nas suas diversas manifestações: arquitetura, escultura, fotografia, dança, teatro, pintura, entre outras, valorizando as obras de artistas regionais e nacionais?
-  3. As(os) professoras(es) relacionam as produções artísticas com o cotidiano da criança explicando o contexto histórico e cultural em que foram produzidas tais obras?

Indicador – E – Experiências relativas à Linguagem Corporal

-  1. As(os) professoras(es), no cotidiano escolar, proporcionam às crianças vivências corporais significativas visando o desenvolvimento individual e coletivo, disponibilizando espaços e materiais, estimulando-as a se expressarem através do corpo por meio das diversas práticas corporais como: dança, ginástica, capoeira, jogos, lutas, esportes e outras práticas como: dramatização, mímica, etc?
-  2. Referente às diferentes manifestações e tradições culturais (danças e folguedos populares, entre outros), as(os) professoras(es) relacionam tais expressões com o cotidiano da criança proporcionando a apreciação, vivência e contextualização histórica, social e cultural?

Indicador – F – Experiências relativas à inclusão e ao reconhecimento da diversidade.

-  1. As(os) professoras(es) organizam situações considerando os princípios éticos, estéticos e políticos, em que a criança compartilhe e organize brinquedos, guarde objetos, ajude o colega a superar dificuldades e respeite as diferenças?

- 2. As(os) professoras(es) organizam situações junto às crianças priorizando aspectos da formação política, promovendo o exercício da criticidade, a escuta cuidadosa de suas falas, oportunizando momentos de debates, conselhos infantis, minifóruns, plenárias, votações, entre outros, participando da elaboração e construção de regras e combinados?
- 3. As(os) professoras(es) identificam e consideram as singularidades de cada criança (bebês, crianças de 4 a 6 anos, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento) propondo experiências que contemplem o desenvolvimento integral delas?

DIMENSÃO III – INTERAÇÕES



Vivemos em uma sociedade tecida por interações em todos os espaços. Nas instituições de Educação Infantil essas relações devem ser mediadas pela intencionalidade pedagógica, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento socialmente construído e à formação de cidadãos.

As interações se apresentam como foco de atuação do fazer educacional, perpassadas por diversas variáveis como: a diversidade cultural, a religiosidade, o gênero, a classe social, e tantas outras que contribuem na constituição do sujeito que participa dos processos pedagógicos.

Nesse sentido, questionamos: Como são mediados os conflitos entre as crianças? Existem propostas pedagógicas que favorecem as interações? As interações são compreendidas como lugar de aprendizado?

- **Indicador – A – Respeito à dignidade das crianças**
- 1. As crianças constroem os “combinados” de convivência com os adultos e seus pares?
- 2. As crianças são ouvidas durante os processos de conflitos e/ou negociação?
- 3. Quando há situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as(os) professoras(es) e demais profissionais intervêm?
- 4. Caso ocorram situações de desrespeito à integridade das crianças (práticas de castigos, “cantinho do pensamento”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva), a instituição combate e intervém imediatamente?

**Indicador – B – Respeito ao ritmo das crianças**

1. A escola organiza atividades diversificadas respeitando a individualidade das crianças no que se refere aos diferentes tempos e espaços promovendo processos de aprendizagem?



2. As crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam?



3. Às crianças é permitido e incentivado transitar e explorar os diversos espaços e tempos da instituição escolar com autonomia e segurança?



4. A escola considera o binômio cuidar-educar respeitando as singularidades das crianças?

**Indicador – C – Respeito à identidade, ao desejo, às necessidades e aos interesses das crianças**

1. As(os) professoras(es) e demais profissionais preocupam-se em chamar as crianças pelos seus nomes?



2. A instituição promove ações que possibilitam às crianças reconhecerem e respeitarem as diferentes identidades: de gênero, etnia, condição, classe social, religião e orientação sexual, entre outras diversidades, na escola?



3. Os interesses e as necessidades das crianças recém-chegadas ao grupo são observados e acolhidos pela instituição escolar?



4. As crianças participam do planejamento e da execução de ações a respeito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?



5. As crianças são respeitadas ao manifestarem os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúmes, decepção, etc.) e incentivadas a perceber e respeitar os sentimentos dos colegas e dos adultos?



6. Os espaços são organizados de forma a favorecer aos bebês e às crianças acolhimento com afetividade (colo, olhar nos olhos, escuta atenta, entre outros), propiciando interação?



7. As crianças são respeitadas e orientadas em relação à curiosidade quanto ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, pelas(os) professoras(es) e demais profissionais da instituição escolar?

**Indicador – D – Respeito às ideias, às conquistas, à produção e à construção da autonomia das crianças**

1. Os projetos desenvolvidos na escola acolhem e colocam em prática as ideias das crianças?



2. As crianças, no cotidiano escolar, são reconhecidas como pessoas que leem o mundo, o interpretam e que constroem saberes e produzem cultura?

3. As crianças são incentivadas na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários: cuidado pessoal (vestir-se, calçar sapatos, tirar as sandálias, etc.); organização pessoal (cuidar de seus pertences, segurar objetos, manusear talheres, servir-se sozinha, alcançar objetos, etc.); saúde e bem-estar (lavar as mãos, usar o sanitário, descansar etc.)?

4. As produções infantis são expostas nas salas de atividades e de ambientes da instituição em exposições abertas aos familiares e à comunidade?

DIMENSÃO IV – PROMOÇÃO DA SAÚDE



A possibilidade de discussão em relação à condição de saúde das crianças atendidas nos CMEIs constitui-se um desafio, pois esse trabalho deve ser articulado com as famílias e as instituições de saúde. No entanto, precisamos garantir espaço de acolhimento, alimentação saudável e segurança.

Nesta dimensão debateremos sobre: cardápio, manipulação dos alimentos, limpeza dos ambientes, higiene, cuidados com o lixo, estratégias de segurança do prédio, entre outros. Dessa forma será possibilitado adentrar na temática do espaço seguro e saudável do CMEI.

Com essa reflexão, questionamos: Quais as condições do CMEI que facilitam a garantia da saúde e da segurança das crianças? Os projetos pedagógicos contemplam esse aspecto?

Indicador – A – Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças

1. O CMEI divulga e cumpre o cardápio elaborado pela equipe de nutrição da SEME central levando em conta também as especificidades das crianças que necessitam de dietas especiais e das crianças do tempo integral?

2. O CMEI contempla os temas Saúde e Alimentação no Currículo Escolar em seu PPP e Plano de Ação?

3. O CMEI desenvolve projeto junto às famílias que facilite o processo de transição do leite materno/mamadeira para a introdução das preparações pastosas até os alimentos sólidos com os grupos de alunos menores de 1 ano e alunos com especificidades individuais?

**Indicador – B – Limpeza, salubridade e conforto**

1. As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e com acústica que permite uma boa comunicação?



2. O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos e acondicionado em sacolas e latões tampados?



3. Diariamente é realizada limpeza e desinfecção nos banheiros, principalmente pias, bancadas, colchonetes, pisos, cubas de banho, torneiras e vasos sanitários, bem como lavagem dos bebedouros, escovando-os e desinfetando-os entre os turnos?



4. São tomados os cuidados necessários com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários (lixeiras com pedal, retirada das fraldas sujas do ambiente imediatamente após as trocas, higiene das mãos, uso de luvas descartáveis)?



5. Quando há necessidade de banho ou de higienização das mãos e bocas são utilizadas toalhas individuais (enviadas pela família) ou materiais descartáveis e sabonete líquido fornecidos pela escola?



6. No momento do sono, a utilização de lençóis, fronhas, travesseiros e colchonetes é individual, bem como é realizada a troca destes materiais após o uso?

**Indicador – C – Segurança**

1. As tomadas elétricas estão colocadas no alto das paredes e possuem tampas protetoras seguras?



2. Produtos de limpeza e substâncias tóxicas são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças?



3. A instituição protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura de todos e evitar acidentes, tais como: pisos antiderrapantes, grades de proteção nas janelas, corrimão nas escadas, avisos, manutenção da rede elétrica, iluminação de emergência, entre outros?



4. O CMEI possui procedimentos preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes, tais como: primeiros socorros, utilização de extintores, transporte, entre outros?



5. O CMEI possui um controle para a saída das crianças, tais como: utilização das carteirinhas, autorização para passeios, entre outros?



6. As crianças são cuidadas por um adulto no momento do sono e do uso do banheiro?

DIMENSÃO V – ESPAÇOS, MOBILIÁRIO, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS



A organização dos espaços no CMEI também revela a concepção de infância e de educação infantil ali vivenciada. Nesse sentido, é fundamental que a organização do espaço físico seja planejada, de forma criteriosa, levando em consideração as necessidades e os interesses das crianças, dos profissionais e dos familiares que compõem a comunidade escolar.

Nesta dimensão serão abordadas, especificamente, o espaço físico do CMEI, os diversos materiais, mobiliário e equipamento disponíveis, sendo que a organização e a conservação dos mesmos retratam a proposta pedagógica e a intencionalidade das políticas públicas para a infância.

Portanto, cabe analisar as condições desses espaços, a quantidade, a adequação e variedade dos materiais, bem como as formas de utilização com vistas à sua conservação.



Indicador – A – Espaços, mobiliário, equipamentos e materiais que favorecem as experiências das crianças



1. O espaço de leitura possui diferentes portadores textuais, fantoches e fantasias em quantidade suficiente e acessíveis às crianças?



2. O Laboratório de Informática contém mobiliário, equipamentos e softwares acessíveis que favorecem a aprendizagem das crianças?



3. A quantidade e a variedade de brinquedos no pátio atendem a demanda de utilização pelas crianças?



4. O espaço e os recursos pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado são adequados?






5. O espaço, mobiliário e materiais são adequados para a realização das atividades de artes/música/educação física?











6. Os materiais pedagógicos existentes na sala de aula são diversificados, em quantidade suficiente e favorecem um repertório variado de atividades para crianças com até 3 anos?







7. Os materiais pedagógicos existentes na sala de aula são diversificados, em quantidade suficiente e favorecem um repertório variado de atividades para crianças de 4 a 6 anos?

-  8. As janelas, os espelhos, as estantes e a lousa estão fixados na altura das crianças?
-  9. O espaço e o mobiliário do refeitório atendem às necessidades das crianças?
-  10. Os banheiros são em quantidade suficiente para atender a demanda, com vistas a garantia da privacidade e especificidade das crianças com vasos e pias adequados a altura das mesmas?

 **Indicador – B – Espaços, mobiliário, equipamentos e materiais que favorecem as necessidades e os interesses dos adultos**

-  1. O acervo literário, materiais de pesquisa e de consumo (cartolinas, cola, tintas, tesoura, etc.) disponíveis atendem à necessidade do planejamento das(os) professoras(res) e pedagogas(os)?
-  2. O mobiliário e os equipamentos são adequados e em quantidade suficiente para os encontros, reuniões e planejamentos com os profissionais e familiares?
-  3. Os banheiros são em quantidade suficiente para atender a demanda e estão em condições de uso?
-  4. O fraldário / a mesa / a bancada utilizados para higienização das crianças são adequados ao trabalho do adulto?
-  5. As salas do(a) diretor(a), pedagogas(os), secretaria e funcionárias(os) possuem mobiliário, equipamentos e materiais que atendem às necessidades do trabalho?
-  6. A cozinha possui mobiliário, equipamentos e utensílios adequados à realização do trabalho?
-  7. Os espaços, o mobiliário, os equipamentos e os materiais são utilizados de forma consciente com vistas a sua conservação?

 **Indicador – C – Espaços, mobiliário, equipamentos e materiais para atender à acessibilidade de toda a comunidade escolar (crianças e adultos)**

-  1. A estrutura arquitetônica do CMEI e os recursos materiais possibilitam o acolhimento das crianças e dos adultos com deficiência física, visual e/ou auditiva?
-  2. Todo o interior da escola possui sinalização visual, tátil e sonora em bom estado de funcionamento?
-  3. A cadeira de rodas adquirida pela escola para atender a locomoção do aluno com deficiência física se apresenta em condições de uso?

DIMENSÃO VI – FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS



A formação e as condições de trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil são imprescindíveis para assegurar a qualidade nessa etapa da educação básica, por isso é necessário que a política de formação continuada se efetive na garantia de uma proposta pedagógica consolidada nos CMEIs.

Além da Formação Continuada, outro fator importante a ser considerado nessa dimensão são as condições de trabalho que contemplem: a política de saúde, a segurança, o apoio da gestão, as relações de trabalho, entre outros. Diante da complexidade do tema, questionamos: qual a sua avaliação em relação ao projeto de formação continuada do CMEI? Como tem sido seu investimento em sua formação pessoal? Como tem se constituído as condições de trabalho? Qual a sua opinião sobre a política de Formação Continuada da Secretaria Municipal?



Indicador – A – Espaços, mobiliário, equipamentos e materiais que favorecem as experiências das crianças



1. O espaço de leitura possui diferentes portadores textuais, fantoches e fantasias em quantidade suficiente e acessíveis às crianças?



2. O Laboratório de Informática contém mobiliário, equipamentos e softwares acessíveis que favorecem a aprendizagem das crianças?



3. A quantidade e a variedade de brinquedos no pátio atendem a demanda de utilização pelas crianças?



4. O espaço e os recursos pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado são adequados?



5. O espaço, mobiliário e materiais são adequados para a realização das atividades de artes/música/educação física?





6. Os materiais pedagógicos existentes na sala de aula são diversificados, em quantidade suficiente e favorecem um repertório variado de atividades para crianças com até 3 anos?










7. Os materiais pedagógicos existentes na sala de aula são diversificados, em quantidade suficiente e favorecem um repertório variado de atividades para crianças de 4 a 6 anos?







8. As janelas, os espelhos, as estantes e a lousa estão fixados na altura das crianças?

-  9. O espaço e o mobiliário do refeitório atendem às necessidades das crianças?
-  10. Os banheiros são em quantidade suficiente para atender a demanda, com vistas a garantia da privacidade e especificidade das crianças com vasos e pias adequados a altura das

 **Indicador – B – Formação continuada dos profissionais e estagiários da Unidade de Ensino**

-  1. A política de formação continuada da SEME central para profissionais do quadro do magistério atende as especificidades da Educação Infantil e Educação Especial?
-  2. A licença viabilizada pelo Município para os profissionais em cursos de mestrado e doutorado atende as necessidades de formação do professor?
-  3. A Unidade de Ensino possui um programa de formação continuada que possibilite aos profissionais do quadro de magistério um aprofundamento teórico que oriente suas práticas contemplando Educação Integral e Educação Inclusiva?
-  4. O espaçotempo de 30 minutos diários reservados para reuniões/formações qualificam os processos formativos do CMEI?
-  5. A unidade de ensino garante a participação dos profissionais nas formações ofertadas pela SEME central?
-  6. A SEME central dá o suporte necessário para que a unidade possibilite a participação dos profissionais nas formações da própria Secretaria?
-  7. As empresas prestadoras de serviço possuem um programa de formação continuada para seus profissionais que atenda às especificidades da educação infantil?

 **Indicador – C – Condições de trabalho adequadas aos profissionais da Unidade de Ensino**

-  1. A organização estabelecida no artigo 9º da Resolução 06/99 do COMEV, em relação ao quantitativo professor/criança, possibilita um trabalho pedagógico de qualidade?
 - crianças de 0 a 1 ano – até 9 crianças por professor;
 - crianças de 1 a 2 anos – até 12 crianças por professor;
 - crianças de 2 a 3 anos – até 15 crianças por professor;
 - crianças de 3 a 6 anos – até 25 crianças por professor;
-  2. O quantitativo de pedagogas(os) por turno atende as reais necessidades da articulação do trabalho pedagógico nas unidades de ensino?
-  3. Os espaçostempos de planejamento e formação das(os) pedagogas(os) atendem as especificidades do trabalho pedagógico do CMEI?

- 4. A avaliação de desempenho dos profissionais do quadro do magistério qualifica o trabalho pedagógico?
- 5. A rede municipal implementa atendimento e acompanhamento com profissionais da saúde preventiva (fonoaudiólogo, psicólogo...) para os profissionais da educação?
- 6. A unidade de ensino promove a articulação do trabalho pedagógico entre os professores de diferentes áreas de atuação?
- 7. Os profissionais têm a garantia de acesso a todos os espaços e recursos materiais do CMEI que propiciem a pesquisa e a produção coletiva?
- 8. As empresas prestadoras de serviços orientam e oferecem atendimento e acompanhamento com profissionais da saúde preventiva e segurança do trabalho para os demais profissionais?








DIMENSÃO VII – COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL






É fundamental o estreitamento de vínculos entre família e escola para a efetivação de uma educação pública com qualidade social. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino necessita contemplar ações que envolvam a participação da comunidade escolar. Essa aproximação com as famílias é importante tanto por parte da escola para conhecer as crianças e suas relações familiares quanto para as famílias reconhecerem a escola como espaço de produção de conhecimentos e de cidadania. Quando a escola identifica situações com uma complexidade que extrapole o campo de ações dentro do âmbito escolar existe a possibilidade de acionar a Rede de Proteção com os atores das diversas instituições desse território para encaminhamento das questões.

Questões para iniciar os debates: como acontece o acolhimento às famílias no CMEI? Como a família se relaciona com os profissionais? Qual o espaço nos projetos para o envolvimento das famílias? O CMEI participa das reuniões da Rede de Proteção? O CMEI já acionou a Rede de Proteção em algum momento?






- Indicador – A – Respeito e acolhimento

-  1. As famílias são recebidas, acolhidas e tratadas com respeito pela escola levando em consideração sua diversidade e os novos arranjos familiares, em todos os momentos?
-  2. Os profissionais da escola sentem-se respeitados e valorizados pelos familiares?
-  3. A escola possibilita situações (eventos, reuniões, projetos, exposições, entre outras) em que a família se sinta valorizada e corresponsável pelo processo educativo?
-  4. As famílias são informadas sobre o calendário escolar e as normas de funcionamento periodicamente e quando se fizer necessário?
-  5. As reuniões e entrevistas são realizadas em horários adequados à participação de todas as famílias?
-  6. O horário de funcionamento da instituição atende as necessidades das crianças e dos seus familiares?
-  7. Os familiares conhecem os direitos ao Atendimento Educacional Especializado – AEE das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades?

 **Indicador – B – Garantia ao acompanhamento, à avaliação das vivências e às produções das crianças para as famílias**

-  1. A escola realiza periodicamente reuniões com os familiares para apresentar a equipe de profissionais, a proposta pedagógica, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?
-  2. As famílias têm acesso aos relatórios individuais, descritivos e semestrais das crianças?
-  3. As famílias conhecem seus deveres como corresponsáveis pelo processo educativo, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem das crianças e participando das ações promovidas pela escola?

 **Indicador – C – Participação da instituição na Rede de Proteção dos direitos das crianças**

-  1. A instituição acompanha a frequência das crianças e investiga as razões das faltas?
-  2. A Rede Social (CMEI/SEME, Unidade de Saúde, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Ministério Público, Vara da Infância e outros) articula, discute e encaminha os casos de criança com sinais de negligência, violências, trabalho infantil, situações de desnutrição, obesidade ou necessidades especiais?
-  3. A escola promove ações integradas com outras Secretarias e instituições para a garantia dos direitos à cultura, ao esporte, à arte, ao lazer, à segurança e à saúde?
-  4. A escola encaminha à Unidade de Saúde as crianças com suspeita de doenças infectocontagiosas e outras?
-  5. A Unidade de Saúde acolhe os encaminhamentos das crianças com suspeita de doenças infectocontagiosas e outras, dando retorno à escola?

**ANEXO E – Roteiro de Avaliação Institucional do sistema municipal de ensino de
Vitória-ES/2019**

AValiaÇÃO INSTITUCIONAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA-ES/2019		
ANÁLISE DAS DIMENSÕES / INDICATIVOS – EDUCAÇÃO INFANTIL		
Dimensão I – Gestão Democrática		
<p>A gestão democrática pressupõe a organização da prática pedagógica e traz como preceito a efetiva participação dos diversos sujeitos que compõem a Comunidade Escolar – famílias/responsáveis, professoras/es, crianças e funcionárias/os – no planejamento, organização, implementação, acompanhamento e avaliação das ações bem como dos processos pedagógicos quanto às questões de natureza operacional, administrativa e financeira da unidade. Dessa forma, o trabalho coletivo requer que sejam articuladas diferentes ações no cotidiano do CMEI no sentido de garantir a interlocução com as/os profissionais, as/os familiares/responsáveis, com as crianças e a comunidade em geral.</p>		
Nº	Indicativos	Sugestão de Roteiro
A	Atualização do Projeto Político Pedagógico com a participação e o conhecimento de todas/os as/os envolvidas/os, em consonância com as orientações legais e curriculares da rede municipal de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> – O CMEI possui Projeto Político Pedagógico? Se sim, qual o ano de elaboração? – A legislação educacional foi consultada? A comunidade escolar tem ciência da existência e importância desse documento? – É revisitado para dar suporte ou fundamentação para as ações e atividades do CMEI? – O PPP é periodicamente revisado? Por quem? Com que frequência? Foi socializado com o Conselho de Escola? – Se o CMEI não tem PPP já pensou em tempo espaço, momento, estrutura, orientação, formação para dar início à construção desse documento?
B	Atualização do Plano de Ação Anual do CMEI com a participação e o conhecimento de todos/as os/as envolvidos/as em consonância com as orientações legais e curriculares da rede municipal de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> – O Plano de Ação Anual é construído e avaliado de forma sistemática no coletivo do CMEI? Quem são os sujeitos envolvidos? – A unidade de ensino articula-se com os diversos setores da Secretaria Municipal de Educação para consolidação dos encaminhamentos necessários às ações planejadas? – Utiliza a avaliação institucional para análise e sugestões ao Plano de Ação?
C	Articulação entre planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações do CMEI com acompanhamento através de registros.	<ul style="list-style-type: none"> – No desenvolvimento das ações do CMEI (reuniões com realização de eventos culturais, encontros de formação, conselhos de classe, reuniões do conselho de escola etc.) os respectivos planejamentos são consultados? – Como são realizados os registros? Que pessoas são responsáveis? – Ocorrem avaliações após cada ação com a participação das/os envolvidas/os? Se ocorrem, como essas avaliações são registradas?
D	Atuação do Conselho de Escola com vistas a planejar, avaliar e encaminhar (junto a representantes do segmento de magistério, do segmento da comunidade, do segmento de família/responsável legal das crianças, do segmento de servidor, das/os famílias/responsáveis do segmento da criança) as ações do CMEI.	<ul style="list-style-type: none"> – O Conselho de Escola organiza reuniões periódicas para planejar, avaliar e encaminhar as ações do CMEI e participa do planejamento, monitoramento e avaliação da proposta pedagógica? – Todos os segmentos da comunidade escolar participam efetivamente das atividades, e das reuniões promovidas pelo Conselho de Escola? – O calendário das reuniões é organizado e os pontos de pauta são colocados em lugar de grande circulação ou de fácil visibilidade para a comunidade escolar? – O conselho escolar tem à sua disposição informações sobre a escola (PPP, PA, Índices) para que possa tomar as decisões necessárias? – As/os representantes de cada segmento realizam assembleias ou usam algum mecanismo de comunicação/escuta ativa para discutir ou propor pauta de reunião? – São publicizadas as deliberações do Conselho de Escola nos tempos espaços da escola? – A assembleia da prestação de contas é realizada, conforme legislação específica, no mês de março? – As/os conselheiras/os participam dos processos formativos realizados pela SEME?

E	Socialização das informações na unidade de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> – A escola possui canais de comunicação suficientes para favorecer o compartilhamento de ideias e de informações, entre os membros da comunidade escolar, de maneira rápida e eficaz? – São evidentes as informações da escola sobre suas atividades para comunidade escolar?
F	Promoção de ações com as crianças na perspectiva de participação na gestão do CMEI.	<ul style="list-style-type: none"> – No CMEI são desenvolvidas práticas para a escuta atenta das opiniões, necessidades, proposições das crianças, como conselhos infantis, minifóruns, plenárias, votações, conselho de classe, conselho de escola, entre outros? – Em caso de acontecerem, como são planejados? – Quem participa junto com as crianças? – Se ainda não ocorrem, como poderiam ser consideradas essas possibilidades no conjunto das ações do CMEI?
G	Interações e relações entre os diferentes sujeitos que atuam no ambiente do CMEI.	<ul style="list-style-type: none"> – Como se desenvolvem as relações e interações entre os diferentes sujeitos (crianças/crianças, crianças/adultos, adultos/adultos)? – Há conflitos no cotidiano do CMEI? Se sim, quais são os mais preocupam ou se repetem? – Em que situações os conflitos são identificados? Como são resolvidos? Quem participa desse processo? – O CMEI promove debates, encontros e reuniões para a reflexão dos temas potencialmente geradores de conflitos em seu interior, envolvendo, efetivamente, toda a comunidade escolar? – Quais ações pedagógicas são realizadas?
H	Parcerias locais e articulações da escola com demais serviços públicos.	<ul style="list-style-type: none"> – O CMEI participa das reuniões de Rede sócio assistencial educativa? Com que frequência? – Quais são os equipamentos públicos na região da escola (unidades de saúde, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Segurança Pública, Praças, Parques, Feiras, Hospitais, Monumentos, Museus, Centros Culturais, bibliotecas)? – São utilizados para atividades pedagógicas? – A escola realiza articulações, ações ou encaminhamentos para os equipamentos?
I	Articulação para participação de familiares/responsáveis legais e comunidade em geral nos processos da gestão escolar em diferentes momentos.	<ul style="list-style-type: none"> – As/os familiares/responsáveis são recebido/as, acolhido/as e tratado/as com respeito pelo CMEI levando em consideração sua diversidade e os novos arranjos familiares em todos os momentos? – No CMEI são realizadas periodicamente reuniões com os familiares para apresentar, discutir e avaliar as propostas pedagógicas e as produções realizadas junto às crianças? – Os/As familiares/responsáveis são convidado/as a participar regularmente das atividades propostas no decorrer do ano letivo? – Têm acesso ao relatório de avaliação da aprendizagem das crianças? – Quais ações são desenvolvidas para estabelecimento de vínculos entre familiares/responsáveis e o CMEI? – As/os professores/as e profissionais estabelecem relacionamento ético junto aos/às familiares/responsáveis? – No CMEI a comunidade escolar (famílias/responsáveis, crianças, funcionárias/os, conselhos) participa das diferentes atividades desenvolvidas? – A comunidade escolar tem dificuldade de participar de alguma atividade realizada? Por quê?
J	Articulação para participação dos/as profissionais e professores/as nos processos que envolvem a gestão do CMEI.	<ul style="list-style-type: none"> – Como são encaminhadas as questões que requerem a participação dos/as professores/as e profissionais para tomada de decisão (reuniões, assembleias, comissões etc)? – São realizadas discussões coletivas para tomar decisões sobre situações ligadas ao CMEI?
K	Participação em programas de incentivo à qualidade da educação do governo federal, dos governos estaduais ou municipais.	<ul style="list-style-type: none"> – Em quais programas a escola está inserida (Ex. PDDE, Educação Conectada...)? – Qual a pertinência, a importância, a contribuição ou impacto na escola? (ensino aprendizagem, recursos para aquisição de materiais e etc.).
AValiação INSTITUCIONAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA-ES/2019		
ANÁLISE DAS DIMENSÕES / INDICATIVOS – EDUCAÇÃO INFANTIL		

Dimensão II – Currículo, Práticas Pedagógicas, Avaliação e Interações		
As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento das diferentes linguagens, da autonomia e sociabilidade, mediadas pela ação docente e respeitando as diferenças e especificidades das crianças. Dessa forma, as experiências com as diferentes linguagens precisam ser oportunizadas nos diversos espaços tempos de aprendizagem, considerando as enunciações infantis no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas.		
Nº	Indicativos	Sugestão De Roteiro
A	Conhecimento e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais/Municipais para a Educação Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> - De que modo ocorre o planejamento das práticas pedagógicas, da organização da Unidade de Ensino e da rotina escolar? Em quais espaços tempos? Quem são os sujeitos envolvidos? É realizado de forma sistemática, contínua e coletiva? – As/os professoras/es e profissionais do CMEI conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais/Municipais da Educação Infantil? - O CMEI participou da construção das diretrizes municipais? Que profissionais participaram? - Esses documentos estão em consonância com as necessidades observadas nas práticas educativas? - Eles orientam o trabalho desenvolvido com as crianças?
B	Efetivação de um currículo que priorize as múltiplas linguagens infantis: experiências com as diferentes linguagens (oral e escrita, musical, artística, corporal, científica, matemática, tecnológica e midiática)	<ul style="list-style-type: none"> - As práticas pedagógicas do CMEI consideram a ampliação de aprendizagens da linguagem leitura e possibilitando experiências de narração, apreciação, registros e interação de diferentes suportes textuais, inclusive os textos produzidos pelas crianças (individuais e coletivos); - As práticas pedagógicas do CMEI consideram a ampliação de experiências de aprendizagens da linguagem musical: criação e apreciação musical, exploração de percussão corporal, experimentação de diferentes materiais e instrumentos, sons e ritmos; - As práticas pedagógicas do CMEI consideram a ampliação de experiências de aprendizagens de linguagem artística: criação, apreciação e reflexão de manifestações como arquitetura, fotografia, dança, teatro, escultura, pintura entre outras, valorizando as obras de artistas, tanto quanto a produção das crianças; experimentação de diferentes materiais e suportes; - As práticas pedagógicas do CMEI consideram a ampliação de experiências de aprendizagens da linguagem corporal: exploração de movimentos amplos estimulando as crianças a se expressarem com o corpo por meio das diversas práticas corporais proporcionando a apreciação, vivência e contextualização histórica, social e cultural; - As práticas pedagógicas do CMEI consideram a ampliação de experiências de aprendizagens da linguagem científica, incentivando a curiosidade, a imaginação, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza; - As práticas pedagógicas do CMEI recriam, em contexto significativo para as crianças, aprendizagens da linguagem matemática: relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais; - As práticas pedagógicas do CMEI consideram a ampliação de experiências de aprendizagens da linguagem tecnológica e midiática com a utilização de recursos, tais como, gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros.
C	Organização dos diferentes espaços/tempos do CMEI e de seu entorno em articulação com as práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Os diferentes espaços do CMEI (pátio, refeitório, salas, sala de informática, corredores, rampas etc.) são considerados no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas como espaços-tempos de aprendizagens diferenciadas? - O projeto institucional aponta para a organização dos diferentes espaços/tempos do CMEI? - Os espaços do entorno do CMEI e os espaços mais amplos da cidade, praias, parques, praças, museus, quadras comunitárias, Centros de Ciência Educação e Cultura, dentre outros, estão sendo utilizados como possibilidades de aprendizagens diferenciadas?
D	Consideração das produções infantis e valorização de suas formas de expressão, indicadas nos planejamentos, nos projetos e nas práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais instrumentos são utilizados? De que modo são efetuados os registros avaliativos? - Há participação dos estudantes na avaliação de sua aprendizagem? Se sim, como? Se não, por quê? - Como o processo de avaliação da aprendizagem contribui para o planejamento das aulas, considerando os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes? - As dificuldades de ensino e de aprendizagem são sistematicamente acompanhadas pelos docentes?

		<ul style="list-style-type: none"> – A recuperação das/os estudantes é desenvolvida e acompanhada com eficácia pela equipe escolar? – É garantida a realização de diagnósticos e de reavaliações, numa periodicidade adequada, de modo a assegurar o encaminhamento criterioso do estudante para que tenha a possibilidade de melhorar sua aprendizagem? – O processo de recuperação enfoca as necessidades de aprendizagem das/os estudantes?
E	Organização de espaços/tempos que promovam processos de acolhimento e interações entre os/as professores/as, profissionais e os familiares/responsáveis.	<ul style="list-style-type: none"> – Como são preparados espaços tempo do CMEI para favorecer os momentos de encontro entre os/as professores/as e profissionais e os/as familiares/responsáveis em relação a diferentes propósitos (momentos de intervalo/lanches, encontros, reuniões, planejamentos, atendimentos, orientações etc)?
F	Organização de espaços/tempos que possibilitem interações entre crianças/crianças, crianças /adultos e adultos/adultos.	<ul style="list-style-type: none"> – Como as interações entre crianças/crianças, crianças /adultos e adultos/adultos são consideradas para organizar os diferentes espaços tempos do CMEI? – Que relações essa organização estabelece com as dinâmicas curriculares? – A organização dos espaços tempos atende as especificidades das crianças e adultos de modo inclusivo, ampliando as experiências de aprendizagens e diversificando as práticas pedagógicas?
G	Consideração dos interesses e necessidades das crianças na organização de práticas que possibilitem o reconhecimento de suas especificidades.	<ul style="list-style-type: none"> – As práticas pedagógicas do CMEI consideram os textos produzidos pelas crianças nos movimentos de brincadeiras? – Os/as professores/as e profissionais interagem com as crianças nos diferentes momentos de brincadeiras, sejam elas espontâneas ou direcionadas? – Os/as docentes do CMEI organizam cotidianamente espaços-tempos de produções pedagógicas que possibilitem as interações entre crianças de diferentes faixas etárias? – Consideram os interesses e necessidades das crianças promovendo práticas que possibilitem o reconhecimento e o respeito às diferentes identidades de gênero, orientação sexual, etnia, condição social, religião, entre outras diversidades do CMEI?
H	Realização de práticas avaliativas que focalizem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças em diferentes situações.	<ul style="list-style-type: none"> – Que práticas compõem o processo avaliativo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (observação, registros diários/semanais, registros fotográficos, portfólios etc)? – Em que medida nos relatórios descritivos semestrais individuais são consideradas as produções de sentidos das crianças nas aprendizagens das linguagens por meio das experimentações curriculares? – Em que medida nos relatórios descritivos semestrais coletivos/individuais produzidos pelos/as professores/as dinamizadores/as são consideradas produções de sentidos das crianças nas aprendizagens das linguagens por meio das experimentações curriculares? – Os aspectos que constituem o relatório individual das crianças possibilitam refletir e ressignificar seus processos de aprendizagem? – No conselho de classe é garantida a participação de todos/as os/as profissionais envolvidos no processo educativo das crianças? O conselho de classe tem possibilitado a avaliação das práticas pedagógicas considerando a ampliação das aprendizagens de todas as crianças? O Conselho de Classe aponta propostas de ações efetivas para os problemas apresentados?
I	Organização de espaços/tempos de planejamento, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> – São organizadas variadas composições de planejamento de maneira que articule o encontro entre diferentes docentes? – Em que medida os momentos de planejamento tem se constituído como espaços de pesquisa e criação considerando-os como processo formativo para a qualificação das práticas pedagógicas com as crianças? – Durante o planejamento, consideram-se as peculiaridades individuais e coletivas das crianças? – Os diferentes registros das práticas (relatórios, imagens, áudios, produções das crianças, entre outros) têm possibilitado a avaliação e ressignificação dos processos pedagógicos?

J	Atendimento às especificidades relacionadas às crianças com: – Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação.	– Como é realizado o planejamento das ações pedagógicas? Há a realização do planejamento colaborativo e coletivo entre todas/os as/os profissionais? Em qual momento é utilizada a sala de recursos multifuncionais? Há planejamento das ações pedagógicas entre a/o professora/or especializada/o com a/o professora/or da sala de aula comum? – Quem faz a higienização, locomoção, alimentação da/o estudante quando necessário? – A/o professora/or especializada/o em educação especial realiza acompanhamento da/o estudante em sala de aula? – As/os profissionais da escola conhecem as atribuições da/o estagiária/o?
K	Atendimento às especificidades relacionadas às crianças com: – Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem, TDAH, TOD.	– Quais ações pedagógicas são desenvolvidas para garantir as especificidades de aprendizagem desses estudantes? Há ações formativas relacionadas a essas especificidades de aprendizagem?
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA-ES/2019		
ANÁLISE DAS DIMENSÕES / INDICATIVOS – EDUCAÇÃO INFANTIL		
Dimensão III – Condições de Acesso e Permanência		
As condições de acesso e permanência na Educação Infantil implicam em considerar o direito à educação e à aprendizagem de todas as crianças, bem como focalizar as ações necessárias para o atendimento qualificado às crianças e suas famílias.		
Nº	Indicativos	Sugestão De Roteiro
A	Acompanhamento e os devidos encaminhamentos de questões relacionadas às crianças com alto índice de faltas, promovendo ações para prevenir o abandono e a desistência.	– A frequência escolar da/o criança é monitorada continuamente e efetivamente incentivada? – Quais os encaminhamentos feitos pela escola no caso de crianças com baixa frequência, para prevenir o abandono e a desistência?
B	Atenção às necessidades educativas da comunidade	– O que sabemos sobre a comunidade onde a escola está inserida? Como chegamos a esse conhecimento? - Quais são os saberes produzidos nessa comunidade: político, ecológico, cultural, artístico, outros? – Quais metodologias são utilizadas no planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas tendo em vista o diálogo com saberes da comunidade? – São desenvolvidas propostas de trabalho acerca de problemas locais, tanto no entorno quanto na Unidade de Ensino?
C	Atendimento às crianças público da modalidade Educação Especial.	– Que condições favorecem o acesso e permanência das crianças público da modalidade Educação Especial? Que situações dificultam? – A articulação entre os diferentes profissionais para o atendimento/acompanhamento a essas crianças é realizada?
D	Gestão das condições necessárias ao reconhecimento da diversidade.	– Como o CMEI articula as diferentes ações e práticas pedagógicas para que todas/os as/os professoras/es e profissionais, familiares e crianças (negras/os, brancas/os, indígenas, pessoas com deficiência, homens, mulheres, comunidade LGBT) sejam consideradas/os e respeitadas/os em suas especificidades?
E	Implantação e adequação dos espaços, mobiliários e materiais para o atendimento educacional especializado.	– Os espaços, mobiliários e materiais destinados ao atendimento educacional especializado consideram as especificidades do atendimento da Educação Infantil às crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos na perspectiva da educação inclusiva?
F	Atendimento à demanda manifesta de vagas na Comunidade.	– Existe ação sistemática para identificar a existência de vagas e realizar a convocação da criança da lista de espera? – Como ocorre o processo? Que profissionais estão envolvidas/os? Qual periodicidade dessa ação?

G	Garantia da alimentação escolar como um direito das crianças, promovendo a difusão de uma cultura de alimentação saudável.	<ul style="list-style-type: none"> – Quais ações são realizadas para a educação alimentar e nutricional? – São desenvolvidos projetos e práticas pedagógicas com enfoque na alimentação? – O tipo de alimentação ofertada está de acordo com as expectativas da escola? – Como é assegurada a qualidade dessa oferta no atendimento da quantidade, variedade, especificidade, modo e preparo do que é oferecido?
H	Análise e encaminhamento dos casos de criança em situações de risco e/ou vulnerabilidade social.	<ul style="list-style-type: none"> – As/os professoras/es, profissionais e familiares do CMEI conhecem a Rede Social (CMEI/SEME, Unidade de Saúde, CRAS, CREAS, CAJUN, Conselho Tutelar, Ministério Público, Vara da Infância e outros)? – A Rede Social articula, discute e encaminha os casos de criança com sinais de negligência, violências, trabalho infantil, situações de desnutrição, obesidade ou necessidades especiais? – A escola promove ações integradas com outras Secretarias e instituições para a garantia dos direitos à cultura, ao esporte, à arte, ao lazer, à segurança e à saúde?
AValiação Institucional do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES/2019		
ANÁLISE DAS DIMENSÕES / INDICATIVOS – EDUCAÇÃO INFANTIL		
Dimensão IV – Espaço Físico, Mobiliário, Equipamentos e Materiais		
A organização dos espaços, mobiliários, equipamentos e materiais revelam muito sobre a concepção de infância e de Educação Infantil ali vivenciadas. Dessa forma, cabe analisar as condições desses ambientes, a adequação, a variedade e a conservação dos materiais, considerando as necessidades e os interesses das crianças, das/os professoras/es e profissionais e das/os familiares que compõem a comunidade escolar.		
Nº	Indicativos	Sugestão De Roteiro
A	Organização do espaço de forma acolhedora para as crianças, profissionais e familiares/responsáveis.	– As famílias são recebidas, acolhidas e tratadas com respeito pela escola levando em consideração sua diversidade e os novos arranjos familiares em todos os momentos?
B	Promoção de ações voltadas para a garantia do bem-estar da criança em relação à alimentação e à higienização.	<ul style="list-style-type: none"> – O refeitório atende a necessidade de todas as crianças? – Como os diferentes profissionais que atendem as crianças se articulam em ações que visem esses cuidados?
C	Promoção de ações voltadas para a garantia do conforto e segurança das crianças nos diferentes espaços-tempos da instituição.	– Os espaços, mobiliários, brinquedos e demais materiais são higienizados diariamente, pensando no bem estar das crianças, funcionários e comunidade?
D	Atenção à limpeza e salubridade dos diferentes espaços, mobiliários, brinquedos e demais materiais do CMEI.	<ul style="list-style-type: none"> – Os espaços, mobiliários, brinquedos e demais materiais são higienizados diariamente, pensando no bem-estar das crianças, funcionárias/os e comunidade? – No CMEI é realizada a manutenção da infraestrutura para a garantia da circulação segura de todas/os, promovendo o bem-estar das crianças, funcionárias/os e comunidade? – São protegidos todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura de todas/os e evitar acidentes, tais como: pisos antiderrapantes, grades de proteção nas janelas, corrimão nas escadas, avisos, manutenção da rede elétrica, tampas protetoras para tomadas, iluminação de emergência, material de limpeza acondicionado em locais protegidos, entre outros?
E	Adequação e qualidade do ambiente físico escolar, dos mobiliários, materiais com boas condições de uso e conservação.	<ul style="list-style-type: none"> – Os mobiliários e materiais são suficientes e adequados para as experimentações curriculares com crianças de diferentes faixas etárias? – Os espaços, mobiliários e materiais pedagógicos são suficientes e adequados para a utilização do adulto no fazer pedagógico? – O CMEI possui espaços adaptados, mobiliários e materiais adequados para o atendimento educacional especializado e outras necessidades das crianças e adultos com deficiência? – A organização dos materiais específicos consideram as experiências relativas inclusão e ao reconhecimento da diversidade?

F	Condições de interação com os diversos espaços socioambientais do entorno das unidades de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> – A escola desenvolve práticas que primam pela articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e os espaços socioambientais? – Quais metodologias são utilizadas no planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas/aulas nesses espaços? – São desenvolvidas propostas de trabalho acerca de problemas locais, tanto no entorno quanto na Unidade de Ensino em articulação com os equipamentos do território?
G	Atendimento às exigências de acessibilidade quanto a: <ul style="list-style-type: none"> – Espaço físico; – Mobiliário; – Equipamentos e materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Os espaços do CMEI estão adequados e adaptados às especificidades dos diferentes sujeitos? – Os mobiliários do CMEI estão adequados e adaptados às especificidades dos diferentes sujeitos? – Os equipamentos e materiais do CMEI estão adequados e adaptados às especificidades dos diferentes sujeitos?
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA-ES/2019		
ANÁLISE DAS DIMENSÕES / INDICATIVOS – EDUCAÇÃO INFANTIL		
Dimensão V – Formação e Condições de Trabalho das/os Professoras/es e Profissionais da Educação		
A formação das/os professoras/es e profissionais é imprescindível para assegurar a qualidade na Educação. Outros fatores importantes a serem considerados são as condições de trabalho, o apoio da gestão e o investimento nos processos de formação continuada.		
Nº	Indicativos	Sugestão De Roteiro
A	Formação continuada das/os professoras/es e profissionais do CMEI considerando as proposições coletivas da Unidade de Ensino.	<ul style="list-style-type: none"> – O CMEI tem projeto próprio de formação? Que profissionais participam? Os temas trabalhados estão em consonância com os interesses dessas/es profissionais e as necessidades observadas no trabalho pedagógico? – Há participações em eventos externos com repercussões no CMEI? – A proposta de formação continuada organizada pelo CMEI leva em consideração as discussões das diretrizes curriculares nacionais e locais para a Educação Infantil? – A escola articula momentos de formação com a participação de todos os segmentos? – As/os professoras/es e profissionais têm a garantia de acesso a todos os espaços e recursos materiais do CMEI que propiciem a pesquisa e a produção coletiva?
B	Formação continuada ofertada pela SEME à/os professoras/es e diferentes profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> – A proposta de formação ofertada pela SEME contempla os interesses e as necessidades de professoras/es e profissionais? – As/os professoras/es e profissionais têm a garantia de participação em ações de formação promovidas pela SEME?
C	Condições materiais de realização do trabalho docente (acessibilidade no ambiente físico, mobiliários adequados, materiais didáticos/pedagógicos).	<ul style="list-style-type: none"> – Há disponibilidade de materiais didático-pedagógicos suficientes à realização do trabalho docente? – O ambiente físico do CMEI permite acessar os diferentes espaços com segurança? – Os mobiliários são adequados?
D	Articulação de parcerias na execução de formação continuada com diferentes equipamentos públicos no município.	<ul style="list-style-type: none"> – São realizadas ações de formação continuada em parceria com outras instituições/entidades (SEMAS, SEMUS, UFES etc)?

E	Condições de participação das/os professoras/es e profissionais da unidade de ensino em ações de formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> – Há divulgação das ações de formação continuada para as/os professoras/es e profissionais da unidade ensino? Quais os meios de divulgação são utilizados? – Em relação as ações de formação continuada ofertadas dentro do horário de trabalho (ofertadas pela unidade de ensino, pela SEME e ou outros equipamentos públicos) as/os professoras/es e profissionais participam? Como avaliam? – Considerando as ações de formação continuada ofertadas fora do horário de trabalho (ofertadas pela unidade de ensino, pela SEME e ou outros equipamentos públicos) as/os professoras/es e profissionais participam? Como avaliam?
F	Participação das/os professoras/es e profissionais da educação na formulação dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão e regimento escolares.	<ul style="list-style-type: none"> – A construção/elaboração, atualização e avaliação do PPP e Plano de Ação e demais documentos é organizada, sistematizada, planejada numa perspectiva de formação continuada? As/os professoras/es e profissionais participantes dessas ações recebem certificação? – Em que tempos espaços ocorrem essas ações de formação continuada? – O CMEI articula-se com os diversos setores da Secretaria Municipal de Educação para consolidação dos encaminhamentos necessários às ações planejadas?
G	Suficiência, assiduidade e estabilidade da equipe de trabalho do CMEI.	<ul style="list-style-type: none"> – O quadro de profissionais e professoras/es está completo na unidade de ensino? – Qual o panorama da unidade de ensino no que se refere à licenças médicas (frequentes, longas e ou de curta duração), profissionais contratadas/os ou com extensão, permutas etc.

ANEXO F – Norma de procedimento da Avaliação Institucional

<p>Título: REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PELAS UNIDADES DE ENSINO</p>
<p>Finalidade: Orientar o processo de Avaliação Institucional nas Unidades de Ensino.</p>
<p>Área Responsável: SEME/GEPLAN</p>
<p>Competência: Unidades de Ensino</p>
<p>Documentos/Links Relacionados: ANEXO 1— Lei 8051/2010 22/12/2010 SAEMV INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO INFANTIL INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL ROTEIRO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL– EDUCAÇÃO INFANTIL ROTEIRO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL– ENSINO FUNDAMENTAL</p>
<p>Descrição da Norma de Procedimento: PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</p> <p>1. Articulação entre planejamento, gestão e avaliação: visa subsidiar e legitimar as ações desenvolvidas e avaliadas pela comunidade escolar que devem ser sistematizadas no Plano de Ação, tomando como referência o Projeto Político Pedagógico.</p> <p>2. Participação da comunidade escolar: processo que se constitui a partir de diferentes movimentos dialógicos com o envolvimento de todos sujeitos que integram o coletivo da unidade de ensino.</p> <p>3. Perspectiva formativa e processual: as ações precisam ser planejadas e desenvolvidas antes, durante e após o dia previsto no calendário.</p> <p>4. Subsídio para a elaboração de políticas públicas: os resultados da avaliação institucional das unidades de ensino devem possibilitar a análise e a definição de ações educacionais para a rede municipal.</p> <p>RESPONSÁVEIS NA ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO</p> <p>A avaliação institucional tem como responsáveis o/a Diretor/a e demais os membros do Conselho de Escola em articulação com a equipe técnico pedagógica e outros sujeitos definidos pela unidade de ensino.</p> <p>ETAPAS</p> <p>1 - Planejamento e preparação da Avaliação Institucional na Unidade de Ensino</p> <p>1.1. Analisar os dados constantes em documentos da Unidade de Ensino que subsidiarão a avaliação, tais como: diagnóstico (elaborado e analisado por ocasião da elaboração do Plano de Ação), o Plano de Ação da Unidade de Ensino do ano vigente, os registros do monitoramento de execução do referido Plano, o Projeto Político Pedagógico, os registros e relatórios do Sistema de Gestão Escolar – SGE e outros;</p> <p>1.2. Definir a metodologia de trabalho para realizar a avaliação a partir dos contextos da unidade de ensino e da escuta dos participantes, considerando as dimensões e indicativos propostos(ver apresentação slide/material de apoio da formação -GEPLAN/GFDE);</p> <p>1.3. Definir os coordenadores e relatores (responsáveis pela organização, pelo registro e pela apresentação das avaliações de cada uma das dimensões da Avaliação Institucional);</p> <p>1.4. Providenciar os materiais necessários (data show, papel, formulários, etc.) e a divulgação da data e local a ser realizada a avaliação, bem como os materiais das Dimensões que serão avaliadas (Dimensão I "Gestão Democrática", Dimensão II "Currículo, Práticas Pedagógicas, Avaliações e Interações", Dimensão III "Condições de Acesso e Permanência", Dimensão IV "Espaço Físico, Mobiliário, Equipamentos e Materiais" e</p>

Dimensão V "Formação e condições de trabalho das/os professoras/es e profissionais da educação") e dos níveis de qualidade que serão considerados (1 – quando as ações relacionadas ao indicativo analisado podem ser mantidas como estão por terem alcançado um nível de qualidade satisfatório; 2 – quando as ações relacionadas ao indicativo analisado tiveram avanços significativos, porém ainda requerem algumas melhorias em seu desenvolvimento; 3 – quando as ações relacionadas ao indicativo analisado foram iniciadas, porém apresentam poucos avanços e exigem esforços significativos para seu desenvolvimento; 4 – quando não foi identificada nenhuma ação iniciada em relação ao indicativo analisado);

1.5. Encaminhar previamente e/ou colocar à disposição dos participantes materiais para leitura, análise e reflexões acerca dos indicativos e níveis de qualidade que compõem o instrumento. É primordial que os participantes da avaliação conheçam o material com antecedência para que o processo dialógico aconteça no momento presencial com a comunidade reunida.

2 – Discussão coletiva/Sistematização da Avaliação Institucional (dia previsto em calendário)

2.1. Apresentar a metodologia da avaliação à comunidade escolar reunida;

2.2. Organizar Grupos de Trabalho por Dimensão (cada um com seu coordenador e relator);

2.3. Discutir coletivamente as dimensões, utilizando tanto o instrumento avaliativo com seus respectivos campos, bem como o roteiro proposto. (**1º Campo** – Identificação dos níveis da qualidade de cada indicativo, assinalando numeração conforme legenda; **2º Campo** – Registro das questões discutidas nos grupos de trabalhos, destacando as observações, opiniões, proposições dos participantes.

2.4. Socializar, na plenária, os registros de cada Dimensão para ampliar as discussões, possibilitando complementações e/ou alterações;

2.5. Elaborar registros das discussões realizadas na plenária para subsidiar as análises na sequência do processo de avaliação institucional. É fundamental que esses registros constem no instrumento de avaliação institucional que será inserido no Sistema de Gestão Escolar – SGE, o que permitirá contribuir para a visão sistêmica prevista no SAEMV.

3 - Socialização da análise dos resultados da Avaliação Institucional

3.1. Reunir e analisar os dados produzidos no dia da discussão coletiva/sistematização da Avaliação (dia previsto em calendário) com o processo avaliativo no intuito de compreender os diferentes sentidos desses dados para o coletivo da unidade de ensino;

3.2. Compartilhar e discutir essa análise com todos os envolvidos, evidenciando a correlação entre o ato avaliativo e a ação educacional;

3.3. Inserir no SGE a Avaliação Institucional com registro no instrumento específico utilizado no processo;

3.4. Considerar a Avaliação Institucional realizada como subsídio à elaboração do Plano de Ação do ano letivo seguinte, e à necessária atualização do PPP.

ANEXO G – Instrumento *Google Forms* para as famílias - CMEI/2019 (modelo)

25/09/2021 22:12

Avaliação Institucional



Avaliação Institucional

Prezadas Famílias,

A Avaliação Institucional da Unidade de Ensino tem especial relevância para o Sistema de Ensino de Vitória considerando que este é um processo que visa subsidiar e legitimar as ações desenvolvidas pela comunidade escolar e sistematizadas no Plano de Ação e no Projeto Institucional, tomando como referência os dados diagnósticos e o Projeto Político Pedagógico - PPP, documento que define, coletivamente, a identidade do CMEI e os princípios sobre os quais as ações devem ser realizadas.

Entendendo a importância das famílias no processo de avaliação do CMEI, criamos esta ferramenta para facilitar a participação de todos/as que queiram contribuir para a melhoria da qualidade da educação dos seus filhos e filhas.

Este instrumento avaliativo é composto por cinco dimensões pré definidas que contemplam todos os aspectos da proposta educacional do CMEI. Cada dimensão possui alguns indicativos e para avaliá-los, é necessário que você indique o nível de qualidade de cada indicativo.

As dimensões a serem avaliadas são:

- Gestão democrática;
- Currículo, práticas pedagógicas, avaliações e interações;
- Condições de acesso e permanência;
- Espaço Físico, Mobiliário, Equipamentos e Materiais;
- Formação e condições de trabalho dos(as) professores(as) e profissionais da educação

Os níveis de qualidade são identificados por algarismos de 1 a 4, sendo que cada algarismo representa um nível de qualidade, ou seja, 1 indica o nível de qualidade satisfatório e 4 indica que a ação ainda não foi iniciada. Essa representação está detalhada a seguir:

- Nível 1 – quando as ações alcançaram um nível de qualidade satisfatório;
- Nível 2 – quando as ações ainda requerem algumas melhorias em seu desenvolvimento;
- Nível 3 – quando as ações foram iniciadas, porém apresentam poucos avanços e exigem esforços para seu desenvolvimento;
- Nível 4 – quando não foi identificada nenhuma ação iniciada em relação ao indicativo analisado.


Atenção! No dia 27 de setembro (sexta-feira) será um dia especial para a realização da Avaliação Institucional. Nesse dia, contamos com sua participação, pois estaremos

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQL5cNUGF0yc9TWQK5k0k9Y20eGc03ELNvctaxQ8FAqrROw/viewform>

1/3

dialogando no CMEI sobre a qualidade da Educação Infantil. Fiquem atentos que enviaremos outras informações.

Desde já agradecemos seu interesse e disponibilidade em responder às questões, convidando-o(a) para registrar suas respostas no questionário abaixo. Ao final do questionário, clique em ENVIAR para que suas respostas sejam consideradas.

 nilcelaavieira01@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



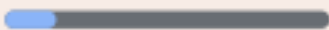
IDENTIFICAÇÃO DAS TURMAS/TURNOS DAS CRIANÇAS

TURNO MATUTINO

- GRUPO 2A
- GRUPO 2B
- TURMA MISTA
- GRUPO 3A
- GRUPO 3B
- GRUPO 4A
- GRUPO 4B
- GRUPO 4C
- GRUPO 5A
- GRUPO 5B
- GRUPO 6A
- GRUPO 6B

TURNO VESPERTINO

- GRUPO 1A
- GRUPO 2C
- GRUPO 2D
- GRUPO 3C
- GRUPO 3D
- GRUPO 4D
- GRUPO 4E
- GRUPO 5C
- GRUPO 5D
- GRUPO 5E
- GRUPO 6C
- GRUPO 6D

 Página 1 de 6[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários