

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

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS
FORMATIVOS**

VITÓRIA
2015

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS
FORMATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valdete Côco.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

V658a Vieira, Maria Nilceia de Andrade, 1966-
Avaliação institucional na educação infantil : percursos
formativos / Maria Nilceia de Andrade Vieira. – 2015.
254 f.

Orientador: Valdete Côco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Avaliação educacional. 2. Educação de crianças. 3.
Educadores – Formação. 4. Educação – Qualidade. I. Côco,
Valdete, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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



MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS FORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gizele de Souza
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Tão importante quanto nossas vivências são os sentidos que assimilamos em cada momento, as memórias que retomamos e projetamos em outras possíveis vivências, as pessoas com as quais compartilhamos esses sentidos. Agradecer envolve um pouco de tudo isso: vivências, sentidos, memórias, projeções, pessoas... Envolve especialmente reconhecer que, somente na interação com o *outro*, podemos superar o que momentaneamente não conseguimos realizar, compreender que precisamos continuar tentando ou decidir que queremos nos lançar a diferentes desafios, iniciando outras vivências. Assim, agradeço:

A Deus, por me conceder força para compreender que todos os desafios são bênçãos em nossa vida.

À minha família, pelo amor incondicional e presença constante: à minha mãe, Maria José, e, ao meu pai, Olegário, pelos exemplos de trabalho, sabedoria, determinação e honestidade. Aos meus irmãos, Lucineia e Gilson, pelo carinho, torcida e incentivo ainda que à distância. Às minhas filhas, Helena e Jhulya, *luz e juventude* em minha vida sempre; seus gestos, olhares e palavras me fortalecem. Ao meu marido, Winder, pelo cuidado, atenção, confiança e companheirismo. À minha comadre e amiga Sheila, pelos momentos de escuta e por compreender os momentos de silenciamento.

À professora Valdete Côco, orientadora desta pesquisa, pelo comprometimento e seriedade com sua realização; pela responsividade nas indicações e proposições ao trabalho, por me encorajar e acreditar, por questionar, fazer-me duvidar e me impulsionar a superar os obstáculos deste percurso.

À professora Silvana Ventrone e ao professor Reginaldo Célio Sobrinho, pela análise deste texto desde a sua condição de projeto, com importantes contribuições na qualificação e pela continuidade da parceria no momento da defesa.

À professora Gizele de Souza, por aceitar compor a banca de defesa, dispondo-se a estar conosco neste momento dialógico tão importante.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE) pelas intensas dialogias (contrapalavras, discordâncias, concordâncias,

silenciamentos...), fortalecendo, na própria dinâmica do grupo, minha constituição como pesquisadora. A singularidade de cada colega tem especial importância nessas vivências coletivas: agradeço pelo acolhimento no contexto acadêmico, pelas dialogias com o texto da dissertação em seus diferentes momentos, pelas participações conjuntas em trabalhos e pesquisas, e em especial agradeço às colegas Marcela e Renata pelas produções compartilhadas que nos oportunizaram momentos inesquecíveis de crescimento acadêmico em meio a brincadeiras, risos, viagens, com aventuras e desafios maravilhosos.

Aos professores e colegas da turma 27 da UFES, pelos momentos de encontros, debates e aprendizados.

Aos CMEI em que realizamos a pesquisa e aos docentes participantes, pela disposição aos nossos encontros dialógicos.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória, pela licença remunerada para a realização deste estudo.

Às colegas do Núcleo de Pedagogas, pela parceria em nossos momentos de intensos estudos e de planejamentos inspiradores deste trabalho.

Às colegas do CMEI Luiza Pereira, em especial às parceiras Rute e Vanilza, pela cumplicidade e companheirismo no trabalho compartilhado com os profissionais, as crianças e as famílias do CMEI, e aos colegas da Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha, pelo incentivo e apoio.

Às crianças, adolescentes, jovens e adultos que, como alunos ao longo desta trajetória, me ajudaram a perceber que o que me move como docente não é o desejo de ensinar, e sim a disposição para aprender.

A todas as pessoas que, mesmo não sendo nomeadas nesses agradecimentos, compõem minha trajetória e sabem que fazem parte dessa e de outras importantes vivências.

“Existe somente uma idade para a gente ser feliz, somente uma época na vida de cada pessoa, em que se pode sonhar e fazer planos e ter energia bastante para realizá-los, a despeito de todas as dificuldades e obstáculos.

Uma só idade para a gente se encantar com a vida e viver apaixonadamente com o entusiasmo dos amantes e a coragem dos aventureiros.

[...]

Tempo em que cada limitação humana é só mais um convite ao crescimento, um desafio a lutar com toda a energia e a tentar algo novo, de novo e de novo e quantas vezes for preciso.

E essa idade tão especial e tão única, chama-se PRESENTE, e tem apenas a duração do instante que passa...

... doce pássaro do aqui e agora, que quando se dá por ele, já voou para nunca mais!”

(Mário Quintana)

RESUMO

Esta pesquisa focaliza a avaliação institucional no cenário da Educação Infantil (EI), realçando o conjunto de demandas e conquistas que mobilizam diferentes sujeitos em defesa do atendimento com qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade e da formação como valorização do trabalho docente. Como objetivo geral, buscamos compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada, considerando o cenário das políticas públicas educacionais atuais. Assim, exploramos os percursos formativos de docentes que participaram do processo avaliativo em dois Centros Municipais de EI (CMEI), num município do Espírito Santo. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2002, 2009, 2010a, 2010b, 2011), vinculados às concepções de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade* e *relações dialógicas*, articulamos como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com procedimentos de análise documental e entrevistas semiestruturadas. No contexto das políticas públicas, a análise documental evidencia que os processos de elaboração dos documentos oficiais, se sustentam numa perspectiva coletiva e participativa, o que fortalece as concepções do campo da EI e as lutas que permanecem no quadro de avanços já conquistados. No contexto das práticas vivenciadas nos CMEI, as análises dos dados indicam que a avaliação institucional marca um momento significativo de encontro entre as famílias, docentes e demais profissionais para avaliar a qualidade da EI que é ofertada às crianças. Evidenciam que as ressonâncias da avaliação institucional na formação continuada potencializam a interlocução entre esses dois processos e ampliam a compreensão de suas interveniências no trabalho educativo compartilhado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação institucional. Formação docente. Qualidade.

ABSTRACT

This research focuses on the institutional evaluation in the scenario of Early Childhood Education (ECE) highlighting all the requirements and achievements that mobilize different subjects in defense of quality care for children 0-5 years old, and training as valuation of teaching work. As a general goal, we sought to understand the resonances of the institutional evaluation in the processes of continued education, considering the current scenario of educational public policies. Therefore, we explore the training courses of teachers who participated in the evaluation process in two Municipal Centers of ECE (MCECE) in a county of Espírito Santo - Brazil. With anchoring in theoretical and methodological references Bakhtinian (BAKHTIN, 2002, 2009, 2010a, 2010b, 2011), linked to concepts of *responsiveness*, *surplus of vision*, *alterity*, and *dialogical relation*, we articulate as methodology research of qualitative approach and exploratory study, with document analysis procedures and semi structured interviews. In the context of public policies, the document analysis shows that the process of drafting official documents are supported in a collective and participatory approach, which strengthens the concepts of the field of ECE, and struggles that remain in the frame of advances already achieved. In the context of experienced practices in the (MCECE), analyzes of the data indicate that the institutional evaluation marks a significant moment of encounter between families, teachers and other professionals to evaluate the quality of ECE that is offered to children. It is shown that resonances of the institutional evaluation in the continued education empower the dialogue between these two processes, and broaden understanding of their intervenience in the shared educational work.

Keywords: Early Childhood Education. Institutional evaluation. Teacher training. Quality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do ES quanto à população, matrículas, escolas e funções docentes na EI.....	47
Tabela 2 – Caracterização do atendimento em 2014.....	61
Tabela 3 – Atendimento à educação infantil na região metropolitana do Espírito Santo.....	62
Tabela 4 – Práticas avaliativas em instituições municipais de EI no ES	189
Tabela 5 – GT 07 – Banco de dados da ANPEd – 2007 a 2013	229
Tabela 6 – GT 08 – Banco de dados da ANPEd – 2007 a 2013	230
Tabela 7 – Banco de dados: periódicos – 2007 a 2013	231
Tabela 8 – Banco de dados: CAPES – 2007 a 2013.....	232

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões dos indicadores do MEC e do município de Vitória	162
Quadro 2 – Documentos orientadores produzidos pelo MEC	227
Quadro 3 – Demonstrativo de avaliações em larga escala na educação básica.....	228
Quadro 4 – Periódicos: trabalhos selecionados a partir dos títulos e palavras-chave	233
Quadro 5 – CAPES: Trabalhos selecionados a partir dos títulos e palavras-chave	234
Quadro 6 – ANPEd: Trabalhos selecionados a partir do título e palavras-chave	235
Quadro 7 – Trabalhos relacionados à pesquisa	236
Quadro 8 – Contexto da produção de texto em políticas públicas	241
Quadro 9 – Contexto da produção de texto em políticas públicas	242
Quadro 10 – Contexto da produção de texto em políticas públicas	243
Quadro 11 – Contexto das práticas	244
Quadro 12 – Contexto das práticas	245
Quadro 13 – Contexto das práticas	246
Quadro 14 – Panorama dos procedimentos metodológicos.....	252

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interlocutores para avaliação da comunidade educativa	58
Gráfico 2 – Textos localizados nos bancos de dados	74
Gráfico 3 – Textos relacionados à pesquisa em cada banco de dados	77
Gráfico 4 – Textos relacionados à pesquisa por perspectiva temática.....	78
Gráfico 5 – Atendimento por faixa etária nas instituições de EI do município de Vitória.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	–	Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	–	Assessoria Técnica de Estatística e Planejamento
CAPES	–	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEP		Comitê de Ética em Pesquisa
CF	–	Constituição Federal
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNTE		Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CO	–	Classe de Oportunidades
COEDI		Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CONEP	–	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
DC	–	Diário de Campo
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	–	Educação Infantil
EF	–	Ensino Fundamental
EM		Ensino Médio
FCC	–	Fundação Carlos Chagas
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOPEIES	–	Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo
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
GEI	–	Gerência de Educação Infantil
GRUFAE	–	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
GT07	–	Grupo de Trabalho Educação de Crianças de Zero a Seis Anos na ANPED
GT08	–	Grupo de Trabalho Formação de Professores na ANPED
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	– Instituto Nacional de Pesquisas em Educação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MIEIB	– Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PET	– Programa de Educação Tutorial
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAEBES-	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo –
ALFA	Alfabetização
PNPI	– Plano Nacional da Primeira Infância
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEMV	– Sistema de Avaliação da Educação Municipal Pública de Vitória
SEDU	Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo
SEME	– Secretaria Municipal de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 DELINEANDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	22
1.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.2 VINCULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA À TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E AO GRUFAE	32
1.3 DETALHAMENTO DAS INTENÇÕES DE PESQUISA.....	41
1.3.1 Questões associadas, objetivo geral e objetivos específicos	42
2 EXPLORANDO O CONTEXTO EM QUE SE INSERE A PESQUISA	45
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO	45
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE	50
2.3 A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO.....	55
2.4 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO LOCAL.....	60
3 BUSCANDO PALAVRAS OUTRAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	65
3.1 PERCURSOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
3.2 CAMINHOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA.....	69
3.3 PANORAMA DOS TRABALHOS EM CADA BANCO DE DADOS.....	75
3.4 INTERLOCUÇÃO COM TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA.....	78
3.4.1 Produções que perspectivam a avaliação institucional	79
3.4.2 Produções que perspectivam a formação docente	83
3.4.3 Produções que perspectivam os direitos das crianças	85
3.4.4 Produções que perspectivam a qualidade da Educação Infantil	87
3.5 ANÁLISES EM MOVIMENTO.....	89
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	92
4.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS.....	93
4.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	97
4.2.1 Definição dos documentos	97
4.2.2 Definição do lócus e dos sujeitos	99

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	105
4.3.1 Processo de produção de dados	105
4.3.2 Elementos orientadores para análise dos dados produzidos	106
4.4 ENTREVISTAS	107
4.4.1 Produção dos dados	110
4.4.2 Elementos orientadores para análise dos dados produzidos	112
5 INTERLOCUÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA	115
5.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	119
5.1.1 Panorama geral dos documentos analisados.....	121
5.1.2 Processos de elaboração, interlocutores e base argumentativa dos documentos analisados.....	125
5.1.3 Concepções que balizam a produção dos documentos.....	132
5.1.3.1 Concepções de criança.....	133
5.1.3.2 Concepções de Educação Infantil.....	135
5.1.3.3 Concepções de avaliação institucional.....	137
5.1.3.4 Concepções de formação continuada.....	139
5.1.3.5 Concepções de qualidade.....	141
5.2 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO E ENCONTROS DE FORMAÇÃO.....	143
5.2.1 Processos formativos vivenciados na etapa inicial da avaliação institucional.	147
5.2.2 A elaboração do instrumento avaliativo.....	157
5.3 REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	164
5.3.1 Avaliando a instituição de Educação Infantil: um encontro em dois movimentos dialógicos.	165
5.3.2 A dimensão formativa do ato de avaliar.....	176
5.4 ANÁLISE DE RESULTADOS E AÇÕES DECORRENTES.....	180
5.4.1 Compartilhando os resultados da avaliação institucional nos CMEI.	181
5.4.2 Avaliação institucional na Educação Infantil: ressonâncias nas propostas de formação continuada	188

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES	226

INTRODUÇÃO

Em sua recente trajetória como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), num cenário de constantes e intensas reivindicações, a Educação Infantil¹ vem alcançando conquistas que reverberam em apontamentos legais, políticas de formação, programas de financiamento, ente outras dimensões da educação. Tais conquistas se constituem a partir de desafios que se apresentam no campo da Educação Infantil e, ao serem alcançadas, possibilitam a percepção de outros desafios num movimento constante, ininterrupto. Nesse processo, fortalecer o pertencimento à educação básica com ações que demarquem suas singularidades constitui um dos desafios da Educação Infantil, inclusive no campo da avaliação.

A avaliação educacional configura-se como um assunto polêmico que provoca tensionamentos nos diferentes níveis e etapas da educação, seja relacionada à aprendizagem, à instituição, ao desempenho dos profissionais ou às políticas públicas. Atualmente, num contexto mais amplo, a avaliação encontra-se na centralidade das políticas públicas educacionais, sobretudo com a realização de testes padronizados e em larga escala, impulsionando debates que envolvem movimentos sociais, educadores, pesquisadores, políticos, economistas, sociólogos e psicólogos, dentre outros atores sociais. Temos, portanto, um contexto marcado por relações de poder numa disputa em que diferentes posicionamentos se tensionam conforme os distintos interesses e concepções.

De acordo com Campos et al. (2011), o debate e a implementação de políticas de avaliação de qualidade da Educação Infantil tiveram um percurso específico e, portanto, diferente das demais etapas da educação básica. Articulando-se a essas assertivas e considerando o cenário educacional atual, Rosemberg (2013) assinala que a avaliação na/da Educação Infantil vem constituindo-se como “um novo problema social” e ressalta que as avaliações que estão ocorrendo nas outras etapas da educação básica, as pesquisas e os estudos acadêmicos e as

¹Desde a promulgação da LDB n.º 9394/1996, o termo “Educação Infantil” é utilizado para se referir às instituições educativas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. No entanto, com a aprovação da Lei n.º 11.114, de 2005, que tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade, a educação infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. Neste texto, faremos referência à faixa etária de 0 a 6 anos, tendo em vista que, na Educação Infantil, em razão de data de corte etário, também são atendidas crianças de 6 anos.

experiências brasileiras e de outros países têm provocado maior debate acerca da avaliação na/da Educação Infantil no Brasil. Esse destaque não significa que as discussões sobre a avaliação deixaram de existir no campo da primeira etapa da educação básica. A autora argumenta que a configuração da avaliação como um “novo problema social” lhe confere maior visibilidade, promovendo tensões e assumindo um lugar nas políticas públicas. Sendo assim, consideramos que esse debate se articula também a outras questões como as ações formativas.

Considerando a temática da formação continuada, a implementação de ações específicas vem sendo assumida mais diretamente pelos sistemas de educação desde os anos 2000 (BARRETO, 2015). Nesse contexto, os desafios no campo da Educação Infantil compõem o cenário de desafios das demais etapas da educação básica com intervenientes relacionados às singularidades que caracterizam o atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Sobre essa questão, Oliveira-Formosinho (2002) ressalta que essa *especificidade* provém tanto das características da criança pequena quanto das características das ações desenvolvidas pelas educadoras. A autora pontua que as necessidades das crianças nas dimensões de cuidado e educação exigem uma rede de interações mais alargada entre os adultos que participam desse processo educativo.

Nesse sentido, assumimos o posicionamento de que nossa formação como seres humanos está inevitavelmente ligada ao convívio com o *outro*, nos constituindo como sujeitos através da linguagem e das relações que vivenciamos no contexto social e histórico (BAKHTIN, 2011).

Assim, inseridos nesse intenso movimento dialógico (BAKHTIN, 2011), buscamos, na complexidade que envolve as questões educacionais, interlocuções com temáticas que circundam esse cenário. Vinculada aos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), situamos nossa pesquisa no campo da Educação Infantil, focalizando as relações que se constituem entre a avaliação institucional e os processos de formação continuada.

Nesse propósito, pretendemos compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação vivenciados por docentes participantes dessa ação avaliativa, pautando-nos na defesa da Educação Infantil de qualidade que considere os direitos das crianças e situando-nos na perspectiva da formação como valorização do trabalho docente.

Em interlocução com essas intenções, assinalamos que o conjunto dessa pesquisa se ancora em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2002, 2009, 2010a; 2010b, 2011), vinculados às concepções de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade* e *relações dialógicas*. Composto essa sustentação, dialogamos com estudos de pesquisadores que nos ajudam a discutir a avaliação institucional em cotejamento com outras questões intervenientes. Nesse foco dialógico, demarcamos o entrelaçamento da avaliação institucional (ROSEMBERG, 2013; BONDIOLI, 2013b; MORO, SOUZA, 2014; SOUSA, 2006, 2011, 2014; FREITAS, 2012; CÔCO, 2014) com a luta por uma EI de qualidade (CAMPOS, 2013, BONDIOLI, 2013a, DOURADO, 2009, 2013) pautada na defesa dos direitos das crianças (CAMPOS, 2011; ROSEMBERG, 2001, 2013) e na formação (NÓVOA, 2009, 2011; CÔCO, 2009, 2010, 2013; OLIVEIRA, 2008) como valorização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2013).

Nessa perspectiva dialógica em que cada enunciado constitui um elo na grande cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011) e infinitos sentidos circulam entre os diferentes sujeitos participantes desse movimento, na produção deste relatório de pesquisa, optamos por articular o diálogo com os autores que referenciam nosso trabalho ao longo da constituição de todo o texto, que organizamos em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, iniciamos nosso diálogo situando nossa problemática de pesquisa num panorama mais abrangente, abordando a relação entre qualidade e avaliação; na sequência, apresentamos a vinculação da problemática à trajetória da pesquisadora e ao GRUFAE; em seguida, abordamos as questões associadas, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, indicando nosso lócus de estudo e os sujeitos interlocutores.

No segundo capítulo, tomamos como ponto de partida o contexto de conquistas e desafios da Educação Infantil a partir da legislação brasileira; na sequência, abordamos a questão da formação continuada na perspectiva da valorização do trabalho docente, ressaltando lutas de movimentos organizados e pesquisadores na defesa desse direito; a seguir, trazemos a avaliação institucional no conjunto de desafios para o campo da Educação Infantil e, por fim, apresentamos o contexto local com informações sobre a Educação Infantil no município pesquisado.

No terceiro capítulo, dialogamos com as produções acadêmicas, explorando inicialmente a constituição da Educação Infantil como campo de pesquisa nas duas últimas décadas. Após esse percurso exploratório preliminar, descrevemos o processo de levantamento dos trabalhos da revisão de literatura, detalhando as opções metodológicas, indicando descritores utilizados, critérios definidos, limitações e alternativas encontradas. Na sequência, apresentamos o quadro geral, indicando o quantitativo de trabalhos encontrados, no período de 2007 a 2013, nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos periódicos, estabelecendo interlocução com os trabalhos conforme suas aproximações à temática da avaliação institucional na Educação Infantil.

Na composição de nossa trajetória metodológica, organizamos o quarto capítulo em quatro movimentos: abordamos inicialmente os princípios éticos que perpassam a realização de nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos o delineamento das fontes documentais, do lócus de pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos para produção dos dados. Na sequência, elencamos os procedimentos da análise documental, discorrendo sobre o processo de produção de dados e os elementos que orientam a análise desses dados. Finalizando o capítulo, focalizamos a realização das entrevistas e compartilhamos, conforme já mencionado no procedimento de análise documental, o processo de produção dos dados e os elementos orientadores da etapa analítica.

No quinto capítulo, organizado em quatro eixos, analisamos os dados produzidos com a pesquisa. No primeiro eixo, contextualizamos a avaliação institucional no cenário das políticas públicas considerando quatro documentos oficiais: a Lei n.º

8.051/10 que regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV – (VITÓRIA, 2010) e outros três, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), a saber: *Crêcher para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009c); *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b); *Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012). No segundo eixo, exploramos a etapa de preparação para a avaliação institucional em relação ao planejamento e à elaboração de instrumento, com vistas à realização da avaliação institucional nos CMEI. No terceiro, buscamos assimilar como se desenvolveram nos CMEI as atividades do dia desse evento avaliativo, planejado e organizado ao longo de seis meses. No quarto eixo, abordamos os movimentos de análise de resultados da avaliação institucional realizada nos CMEI, focalizando a definição de ações decorrentes, as ressonâncias nos processos formativos e as correlações com outros processos avaliativos.

Considerando então essa arquitetura, seguimos para o primeiro capítulo, compartilhando nossa problemática de pesquisa e sua vinculação com a trajetória da pesquisadora, seguida das questões associadas, em articulação com o objetivo geral e os objetivos específicos.

1 DELINEANDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Assumindo o posicionamento de que nossa formação como seres humanos está inevitavelmente ligada ao convívio com o *outro*, acreditamos que nos constituímos como sujeitos por meio da linguagem e das relações que vivenciamos no contexto social e histórico (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, considerar nosso processo de assimilação da cultura humana como resposta às palavras do outro nos move a pensar que desenvolver pesquisa em ciências humanas e, neste caso, na área de educação, implica contato direto com os enunciados dos sujeitos, numa ação que não é neutra nem imparcial, mas requer constantemente que façamos inúmeras escolhas mediante nossa perspectiva ontológica e nossa forma de perceber o mundo (CHAUÍ, 2000). Nessa concepção, de acordo com Bakhtin:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Inseridos no intenso movimento do campo educacional brasileiro, considerando a complexidade que envolve as questões educacionais, situamos nossa problemática de pesquisa no campo da Educação Infantil (EI), focalizando a avaliação institucional e os processos de formação continuada. Realçamos que, em interface com a avaliação institucional, circundam diferentes dimensões da EI, como a gestão, o financiamento, a infraestrutura, entre outras. No que concerne a esta pesquisa, a questão central direciona-se às ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada de docentes participantes dessa ação avaliativa em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória, no Espírito Santo (ES).

Ao compreendermos a vida como *reação às palavras do outro* e concebermos a avaliação institucional em sua perspectiva formativa (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003; SOUSA, 2006, 2011; BRASIL, 2012), assinalamos possibilidades de encadeamentos desse processo com ações de formação continuada desenvolvidas com os docentes na instituição de EI, no sentido de que

[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma

resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Nesse constante movimento dialógico, lembramos que nossa constituição na qualidade de sujeitos e pesquisadores está fortemente atrelada a essa dinâmica em que preciso do outro, do seu *excedente de visão* para minha completude, ainda que sempre inconclusa, pois:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Essa busca interminável de nossa completude envolve diferentes expressões e interações e constitui possibilidade somente no compartilhamento com o outro, quando nos abrimos às suas percepções, observações e análises, buscando que o outro se posicione numa perspectiva que lhe permita ver de forma diferente daquela que nos é possível analisar. Com esse conceito, Bakhtin (2011) nos ajuda a pensar que a ação avaliativa se efetiva com a visão do outro em complemento à nossa própria visão sobre algo ou alguém, fomentando processos formativos nesse encontro dialógico entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, neste primeiro capítulo, posicionamos nossa problemática num panorama mais ampliado, abordando a interlocução da avaliação institucional com a qualidade. Em seguida, apresentamos a vinculação da temática de pesquisa à trajetória da pesquisadora e ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE) e, na sequência, tratamos das questões associadas, do objetivo geral e dos objetivos específicos, indicando nosso lócus de pesquisa e os sujeitos interlocutores.

1.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Situar a questão da avaliação institucional na EI em um cenário mais amplo requer uma visão mais abrangente dessa etapa inicial da educação básica em seus aspectos constitutivos, na dimensão dos direitos das crianças e em sua inter-relação com a qualidade. Com esse propósito, abordamos previamente essas questões no

intuito de compor um conjunto em que a avaliação institucional integra um panorama mais ampliado na EI. Visualizar esse panorama objetiva compreender melhor o campo de nossa pesquisa propiciando aproximações à problemática de estudo.

Considerando sua origem etimológica, a palavra “avaliar” é originária do latim e provém da composição *a-valere*, que significa “dar valor a”. Podemos então afirmar que valorar ou valorizar algo faz parte de muitos de nossos atos no cotidiano, sem que muitas vezes nos concentremos nessas ações.

Focalizando o campo educacional, quando discute a avaliação de programas, projetos e indicadores em EI, Rosemberg (2001), com base em estudos de Spodek (1982), apresenta, como fundamentos essenciais para a ação no campo da EI, a intuição, os valores e o conhecimento científico. Concordamos com a autora e concebemos os valores individuais e sociais como

[...] necessidades e experiências válidas e adequadas para crianças e adultos. Qualquer proposta de educação, de socialização, de cuidado se orienta por parâmetros do que seja bom, desejável em oposição ao que é tido como indesejável, ruim. Observa-se uma grande variação social e histórica quanto aos valores que devem reger a educação em qualquer etapa da vida (ROSEMBERG, 2001, p. 19).

Com esses posicionamentos, demarcamos a importância de conhecer os valores que orientam atualmente as propostas em disputa no campo da EI e, mais especificamente, as discussões sobre a avaliação institucional, problematizando essas propostas no conjunto de nossas concepções sobre a própria avaliação institucional, a formação continuada e a qualidade. Considerando o percurso histórico, percebemos que a trajetória da EI no Brasil tem sido marcada por inúmeras lutas das famílias, de movimentos sociais, sindicais, feministas e estudantis, de professores e pesquisadores na defesa do atendimento à infância, com distintos argumentos e intenções.

Desse modo, muitas questões centralizam debates que se mantêm em pauta nos caminhos mais recentes da EI. Kuhlmann Júnior (2000), ao fazer referência a esse quadro de embates, principalmente desde a década de 1970, assinala as tensões no campo da EI, ao considerar as discordâncias e confrontos em relação a concepções educacionais e familiares, instituição, assistência, puericultura, higiene, jogos, brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação. Cabe ressaltar que já se

demarcava uma arena de disputas que, além das concepções, incluía as denominações (escola maternal, jardim de infância, parque infantil) e a própria finalidade das instituições de EI 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).

Esse contexto de disputas traz à tona elementos que nos ajudam a compreender o cenário atual da EI com as lutas, controvérsias e tensões que o integram. Nesse quadro mais recente, destacamos, no campo da legislação², alguns avanços significativos com a aprovação de leis e elaboração de documentos que ampliam essas bases legais, orientam e normatizam as políticas públicas para a infância. É importante considerar que os avanços na legislação direcionada à EI decorrem, em muitas situações, das reivindicações manifestadas pelas diversas entidades ligadas aos movimentos sociais, aos sindicatos, às instituições de pesquisa.

Na direção do reconhecimento das contribuições após a aprovação da legislação, o documento *Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2011) ressalta a importância dessas bases legais, ao assinalar que, “como decorrências da legislação, têm início as movimentações, que ainda estão em andamento, no sentido de adequar propostas ao novo contexto e às novas exigências” (BRASIL, 2011, p. 43). Esse documento realizou um mapeamento nacional sobre a apropriação do uso dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*³ (BRASIL, 2009) pelos municípios. Esse levantamento indicou uma significativa adesão com diferentes formas de apropriação e uso. Entre os quatro estados onde foi maior a adesão dos municípios à Consulta Aberta, está o Espírito Santo (35,9%) com o Mato Grosso do Sul (46,2%), o Rio de Janeiro (41,3%) e o Paraná (37,3%) (BRASIL, 2011).

De acordo com as informações sobre a caracterização geral dos municípios respondentes, o município em que desenvolvemos a pesquisa foi uma das oito capitais brasileiras que responderam à Consulta Aberta e uma das seis que

² Abordamos questões relacionadas à legislação e à EI no capítulo seguinte.

³ Esse documento constitui uma proposta de avaliação institucional com base em indicadores de qualidade e é analisado no capítulo 5 em conjunto com outros documentos.

informaram utilizar os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Com esses dados, percebemos que alguns municípios do Espírito Santo e entre eles o município de Vitória, registraram sua participação nessa consulta. Esses dados indicam importantes elementos desse percurso de realização de avaliação institucional direcionada à qualidade do atendimento na EI.

Com essa assertiva, trazemos ao panorama da avaliação institucional a questão da qualidade. Destacamos que a garantia do padrão de qualidade da educação é princípio constitucional da educação nacional, previsto no art. 206, inciso VII, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e também no art. 3.º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Essa garantia legal de qualidade da educação exige desdobramentos, normatizações e orientações específicas às diferentes realidades das etapas e dos níveis de ensino. Em relação à EI, assinalamos que, já em 1995, durante a tramitação da LDB, o Ministério da Educação (MEC) elaborava o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, com a participação de representantes de movimentos sociais, de universidades e de partidos políticos, estabelecendo orientações para o atendimento de qualidade às crianças pequenas. Na sequência, outras publicações são elaboradas e, no capítulo 5, referente à análise de dados, abordaremos seus aspectos constitutivos, processos de elaboração, bases argumentativas e proposições mais detalhadamente, visando contextualizar a temática da avaliação institucional no quadro atual das políticas públicas educacionais da EI, tomando por base os direitos das crianças.

Compreendendo que parte do percurso de constituição da EI se assenta na busca por reafirmar os direitos fundamentais das crianças a um atendimento de qualidade e, ainda, concordando com Bondioli (2013a) sobre a importância de definir, “fazer” e avaliar essa qualidade, remetemo-nos diretamente à ação avaliativa, sobretudo à avaliação institucional numa perspectiva participativa, reafirmando a interlocução entre qualidade e avaliação.

É importante realçar que o discurso acerca da busca pela qualidade da educação é uma questão que se relaciona à efetivação de políticas de avaliação nas diferentes

etapas e níveis de ensino, implementadas principalmente com base em testes padronizados. Dessa maneira, os processos de avaliação se tornam estratégias centrais das políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação. Atualmente, a temática representa o foco das atenções e impulsiona debates que envolvem movimentos sociais, educadores, pesquisadores, políticos, economistas, sociólogos e psicólogos.

Considerando o cenário da educação básica, o MEC, desde 1990, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vem realizando a aplicação de testes padronizados para verificar o desempenho dos estudantes, ação que se tem constituído como uma das principais estratégias para avaliar a proficiência dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio.

Sendo assim, conforme ressaltam Oliveira e Rocha (2007, p. 2), “[...] o Estado se torna, no campo educacional, o centro de avaliação das políticas e projetos implementados em todos os níveis e modalidades de ensino”. No quadro da Educação Infantil, como já assinalamos com a abordagem de Rosemberg (2013), que o termo/tema avaliação vem adentrando o campo da etapa inicial da educação básica, configurando um novo “problema social”, visto que a EI ainda não se insere nas políticas avaliativas em larga escala implementadas nas demais etapas da educação básica. A autora assinala que só muito recentemente no Brasil vem se formalizando uma política de avaliação, mesmo sem clareza do foco: se “da” ou “na” EI. A autora argumenta que, ao assumir o *status* de problema social, a avaliação na/da EI passa a exigir a atenção pública como um assunto de política social. Desse modo, o tema:

[...] passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (*stakeholders*), bem como opositores (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

Diante da visibilidade que assume a avaliação no campo da EI, salientamos a relevância de nosso posicionamento enquanto docentes e pesquisadores, não de defender cegamente ou nos opor terminantemente à ação avaliativa, visto que essas posições extremas fragilizam as argumentações e os debates. Realçamos a importância de nos incluirmos nas discussões, mantendo escuta atenta aos diferentes argumentos e fortalecendo nossos princípios em parceria com entidades

de pesquisa e movimentos sociais.

No sentido de esclarecer nosso foco de pesquisa, ressaltamos que “A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento [...]” e “A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural [...], visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade” (BRASIL, 2013, p. 13, grifo do autor).

Assim, nossa pesquisa se direciona à segunda modalidade avaliativa, focalizando as condições ofertadas às crianças em correlação com parâmetros e indicadores de qualidade, demarcando sua dimensão *institucional* como fortalecimento do trabalho coletivo. Nesse direcionamento, reiteramos a importância de compreendermos as ressonâncias da avaliação institucional na EI nos processos formativos docentes, que pressupõem distintos posicionamentos, incluindo alianças, discordâncias, silenciamentos, implicando aproximações, tensões e contradições.

Nesse sentido, é importante considerar as proposições das diferentes entidades científicas, das associações e dos movimentos sociais expressas no Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE)⁵ sobre a relevância dos processos de avaliação para promover a qualidade da educação. As proposições apresentadas nesse documento ganham relevo, sobretudo, pela abrangência e engajamento dos participantes, pela diversidade de representações e pela atualidade dos estudos e debates.

De acordo com o Documento-Referência da CONAE (BRASIL, 2013), um Sistema Nacional de Avaliação da Educação deve estabelecer dimensões e indicadores e considerar o ambiente social, político, cultural e econômico em que a

⁴ A CONAE tem por objetivo propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino, conforme a Portaria n.º 1.410/12 (BRASIL, 2013).

⁵ Criado pela Portaria n.º 1.407/10 e alterado pela Portaria n.º 502/12 (BRASIL, 2012), o FNE é responsável pela convocação e realização da II CONAE, sendo composto por representantes de entidades da sociedade civil e do governo, com o objetivo de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

escola/instituição está inserida. O documento evidencia, num dos eixos, a intrincada relação entre qualidade e avaliação: “Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 51). Sob essa ótica, a avaliação constitui condição para a consolidação da qualidade.

Concordamos que há, sem dúvida, um entrelaçamento entre qualidade e avaliação, “porém há que se compreender que o ato avaliativo tão somente não garante ou pressupõe o avanço da qualidade na educação infantil” (VIEIRA; CÔCO, 2015, p. 3). São inúmeros aspectos intervenientes que circundam essas questões, tão diversos quanto são variadas as vivências dos sujeitos no processo avaliativo e também distintas são as concepções de qualidade.

O FNE (BRASIL, 2013), ao analisar a necessidade de garantir uma educação com qualidade e utilizar indicadores que não se pautam somente nos resultados, afirma:

É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que traduz em instrumento de controle e competição institucional (BRASIL, 2013, p. 53).

Nessa vertente de ampliação dos processos avaliativos, concordamos com Dias Sobrinho e Ristoff (2003, p. 43), quando afirmam que “[...] a avaliação educativa há de ser formativa”. Nesse sentido, seu principal objetivo deve ser a melhoria da qualidade da educação para todos os envolvidos, não se sujeitando às demandas de mercado ou à lógica de regulação e controle.

Com foco nesse princípio, os autores defendem a dimensão educativa e intencional do processo de avaliação institucional e afirmam que essa precisa “ser desvinculada das medidas do financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquizações (*rankings*) de instituições” (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 43).

Bondioli (2013b) complementa essa abordagem e ressalta, no contexto da EI, a importância da avaliação institucional numa perspectiva participativa ao afirmar que

[...] metodologicamente esse tipo de avaliação 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).

Ao considerar o aumento do interesse governamental na EI e a necessidade de revitalizar políticas democráticas, Moss (2009, p. 419) indica ser essencial que essas instituições constituam espaços de práticas políticas democráticas e alerta: “a questão, portanto, do que pensamos ser o objetivo das instituições de EI, e a que propósitos elas servem em nossas sociedades, está se tornando muito urgente”.

Refletindo sobre os sentidos das instituições de EI, torna-se imprescindível conhecer as correlações do que preveem os ordenamentos legais e o que se desenvolve no cotidiano educativo com as crianças. Na perspectiva da qualidade, Füllgraf, Wiggers e Campos (2005) assinalaram, com base em pesquisa, que as práticas educativas observadas na EI ainda não correspondem ao que está previsto em documentos oficiais, destacando condições precárias no atendimento em creches.

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).

Consolidando a concepção de qualidade como um conceito histórico e socialmente construído pelos sujeitos que habitam a instituição de EI nas suas interações, e em meio às tensões e contradições, as relatoras da Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006), realizada em junho e julho de 2004, com a participação dos envolvidos na Campanha Nacional pelo Direito à Educação e no Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil, assinalam que, ao avaliarem a qualidade das instituições de EI, diferentes segmentos apontam critérios de qualidade também distintos.

Campos, Coelho e Cruz (2006) citam, como exemplo, que, enquanto mães/pais mais pobres têm expectativas de que na EI sejam oferecidos às crianças cuidados com a saúde e alimentação, as professoras expressam preocupação com a própria formação e com o projeto pedagógico da instituição.

Nesse sentido, as autoras mencionam que os resultados da Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil demonstram a possibilidade de vivenciarmos o processo avaliativo numa perspectiva da educação como uma construção coletiva, pois destacam a importância de considerar a participação dos envolvidos na sua amplitude e pluralidade e convocam sua ação, energia e contribuições para as discussões e os debates necessários ao desafio.

Assim, realçam que, conforme as próprias vivências e referências, cada um tem sua visão do que seria uma boa creche ou pré-escola. E, ao compartilhar, discutir e debater essas diferentes visões, a qualidade é construída na perspectiva do trabalho coletivo e reflete o momento em que vivemos e as disputas em vigor no campo educacional e na sociedade de forma geral.

Ainda no campo das pesquisas, Campos et al. (2011) apresentam dados de uma pesquisa desenvolvida em 147 instituições de EI, em seis capitais brasileiras, durante o segundo semestre de 2009, acerca da avaliação sobre a qualidade da EI no Brasil. Os resultados evidenciaram comprometimentos da qualidade em relação principalmente às atividades realizadas com as crianças de creche e pré-escola, às rotinas de cuidado pessoal em especial com as crianças de 0 a 3 anos e à estrutura do programa desenvolvido na pré-escola.

Diante dessas problematizações, salientamos que a complexidade que envolve a questão da qualidade na EI e a sua avaliação coincide com a complexidade que rege nossa própria condição de sujeitos históricos: posicionamentos divergentes, interesses antagônicos, concepções nem sempre consensuadas.

Envolvidos nesse intenso movimento dialógico e cientes de nossa constituição nos processos interativos com os *outros*, apresentamos a seguir a vinculação da pesquisadora com a problemática de estudo.

1.2 VINCULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA À TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E AO GRUFAE

Como já afirmamos anteriormente, a presença do outro é indispensável para nossa constituição como sujeitos (BAKHTIN, 2011). Contudo, apesar dessa necessidade do outro para nossa formação como seres humanos, não podemos nos fundir com ele. “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). Como a presença do outro representa possibilidades de enriquecer os acontecimentos vividos e não reduzi-lo a nós mesmos, neste relato faremos referência, em algumas partes, à primeira pessoa do singular, por considerarmos as peculiaridades de algumas vivências no percurso compartilhado.

Cabe realçar que, para compor esta narrativa, muitos foram os esboços do texto. Compreendendo que minha constituição está atrelada ao *outro* e que há diferentes perspectivas ao enunciarmos as próprias vivências, percebia-me rememorando a trajetória de vida articulada à temática de pesquisa com diferentes enfoques. A cada situação profissional que retomava nesse exercício retrospectivo, emergiam outras aproximações e diversos entrelaçamentos com eventos familiares, contextos políticos e econômicos em nível nacional e local, momentos de convívio com amigos e tantas outras vivências que constituem singularmente a minha história.

Diante do desafio de optar, ainda que provisoriamente, por uma forma de enredo desse compartilhamento, apresento minha (com todos os *outros*) trajetória focalizando, numa abordagem cronológica, momentos que, nessa transitoriedade, considero que sejam importantes para demarcar a vinculação com a nossa temática de pesquisa.

Reconheço que os sentidos desses momentos passados assumem o inquestionável valor para o presente vivificado como possibilidades para o futuro que projeto nesse retrospecto. Assim, considerando momentos marcantes de vida que se entrecruzam com nosso tema de pesquisa, as memórias me remeteram ao posicionamento de meus pais, em que o princípio de propiciar a mim, a minha irmã e a meu irmão a formação que eles não puderam ter, demarcava os sentidos e o valor que atribuíam

à educação formal.

Minha infância foi marcada por inúmeras vivências de brincadeiras com meus irmãos e algumas crianças da vizinhança, sempre com muito espaço e contato com a natureza, porém com poucas oportunidades de acesso a parques, televisão, cinemas, teatros, clubes. Assim, a instituição escolar constituía um espaço importante, mesmo antes de ter acesso a ela, pois representava oportunidade de outros conhecimentos e “possibilidades de uma vida melhor”.

Então, em 1974, adentrei esse espaço, do qual não mais me afastaria, na única turma de 1.^a série do 1.^o grau, que hoje equivale ao 1.^o ano do ensino fundamental, iniciando um percurso ininterrupto de 11 anos de estudo até a conclusão do curso Normal, em nível de 2.^o grau, atualmente o ensino médio, com habilitação para exercer o magistério. Na condição de aluna, minhas vivências com os processos avaliativos resumiam-se às provas, que representam desafios que me esforçava em superar, pois gostava de “tirar” boas notas.

Fazendo hoje essa retrospectiva, percebo que minhas vivências de 11 anos como aluna/estudante foram breves, já que, em 1985, há 30 anos, com 18 anos, inicio minha trajetória como professora, depois de ter concluído o curso normal em nível de EM no Colégio Estadual Baldomero Barbará.

Muitas são as vivências que se espraiam por variados assuntos e dimensões educacionais nos diversos encontros dialógicos ao longo desse tempo. Mesmo reconhecendo a importância de cada um, busco trazer, nesta narrativa, as interlocuções mais direcionadas às questões que envolvem a avaliação e a formação docente.

Inicialmente como professora do ensino fundamental, depois como pedagoga tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio em instituição de formação profissional, e também como pedagoga na EI, percebo, com essa retrospectiva, que nossa temática de estudo está presente em diferentes momentos da minha trajetória profissional, com distintas marcas das inquietações que me constituem.

Em 1985, inicio minha carreira como professora em duas escolas públicas: uma da Rede Estadual do Rio de Janeiro, no município de Volta Redonda, atuando com uma turma de 4.^a série do 1.^o grau (atualmente corresponde ao 5.^o ano do ensino fundamental) com alguns alunos que apresentavam grande defasagem em relação à idade, incluindo alunos de 10 a 16 anos; a outra, uma escola da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda, atuando como professora de uma turma denominada Classe de Oportunidades (CO), que equivalia à 1.^a série do ensino fundamental (atualmente corresponde ao 2.^o ano do EF). A proposta da equipe pedagógica e direção da escola era realizar um trabalho diversificado com essa turma composta de apenas 12 crianças, com laudos de deficiência visual, mental ou física e crianças consideradas com grandes dificuldades de aprendizagem. A equipe acreditava que, reunidas na mesma turma, com propostas diferenciadas, essas crianças avançariam em suas possibilidades de aprendizagem.

Nessa etapa, os desafios com ambas as turmas se direcionavam a vários aspectos. Em relação à avaliação, concentravam-se no processo voltado para os/as alunos/as crianças. As orientações de cada rede eram bem diferentes. Para avaliar os alunos da 4.^a série, as provas das diferentes disciplinas deveriam ser o principal instrumento, com resultados expressos em notas. Já com a turma de CO, a avaliação era conforme os objetivos já definidos em proposta curricular da rede municipal com desenvolvimento de atividades, observação e registro dos objetivos atingidos, não atingidos e parcialmente atingidos e resultados expressos em conceitos (A, B, C, D e E).

As diferentes sistemáticas de avaliação incluíam igualmente diferentes dificuldades para uma professora iniciante, que não teve na formação inicial uma abordagem voltada a essas questões e ainda não havia participado de nenhuma formação continuada nesse sentido. Além disso, ao confrontar a avaliação que eu fazia das produções das crianças/alunos e suas aprendizagens durante o trabalho desenvolvido mediante alguns resultados evidenciados com base nos instrumentos de avaliação estabelecidos, constatava que essas duas abordagens muitas vezes não coincidiam.

Nesse sentido, a ação de avaliar promovia muitas inquietações e exigia observações, reflexões, leituras, diálogo com as colegas. Assim, alguns dilemas eram superados, outros surgiam e a dinâmica avaliativa continuava inquietante. Os resultados “objetivos” das avaliações muitas vezes me preocupavam, pois considerava que não retratavam avanços ou dificuldades que percebia no trabalho cotidiano. Precisava ir além das notas das provas ou dos conceitos resultantes dos objetivos atingidos na tabela de avaliação. Recorria às minhas observações, às atividades dos alunos, rememorava contextos e peculiaridades de cada um e buscava alternativas para que as notas e conceitos expressos como resultados se aproximassem do processo vivido nas ações pedagógicas com as crianças/alunos.

Simultaneamente à atuação como professora, ingresso no curso de Pedagogia noturno em uma faculdade privada do município, em 1987, retornando às vivências avaliativas como estudante, concluindo essa formação em 1991. Foi um período intenso de aprendizados, mesmo com as dificuldades em conciliar os estudos na graduação com a atuação como professora em duas turmas: uma da mesma rede municipal em que iniciei a carreira; a outra, uma escola da rede privada, também no ensino fundamental. Considero importante assinalar que, durante esses 12 anos de carreira como docente, em dez deles atuei como professora em dois turnos e em diferentes escolas, sempre trabalhando com turmas de 1.^a série (equivalente ao atual 1.^o ano), em que se destacava a necessidade de sistematizar o processo de alfabetização das crianças.

A partir de 1993, disponho-me a duas novas atuações: compor a equipe técnica da Secretaria de Educação do município de Volta Redonda e atuar como pedagoga no ensino fundamental (da 5.^a à 8.^a série, atualmente do 6.^o ao 9.^o ano) e no ensino médio de uma instituição de ensino profissional no mesmo município.

Sob o aspecto da avaliação e da formação, atuar no órgão central exigia uma dimensão mais ampla dessas ações que se dirigiam para projetos, programas e eventos, desde seu planejamento, organização e realização até a proposição de instrumentos, tabulação e registros de avaliações desenvolvidas, bem como a análise dos dados de forma mais abrangente. Como nossa atuação era diretamente ligada à Diretora do Departamento Pedagógico, acompanhávamos todas as ações

que envolviam as unidades de ensino em sua dimensão pedagógica.

Já na instituição de educação profissional, o foco ligado à avaliação se articulava diretamente à formação pedagógica dos professores, pois esses, em grande parte, não tinham formação em educação; eram especialistas nas áreas técnicas específicas dos cursos oferecidos pela escola (Mecânica, Metalurgia, Telecomunicações, Aprendizagem industrial, entre outros).

Sendo assim, conseguimos garantir a formação pedagógica (denominada então de Preparação Pedagógica) com carga horária de 30 horas para todos os professores formados em áreas técnicas e de dez horas para os que já possuíam a formação pedagógica. Para essa ação formativa, buscamos, como referencial teórico no tema da avaliação, Cipriano Carlos Luckesi. As abordagens também incluíam os temas de planejamento, didática e metodologia. Nesse trabalho, os desafios centravam-se em promover reflexões que ampliassem a concepção de avaliação dos professores no sentido de que os resultados dos alunos se relacionavam ao trabalho desenvolvido na turma; portanto, traziam um retorno tanto da aprendizagem quanto de outras circunstâncias que interferiam nesses resultados como carga horária da disciplina, escolhas metodológicas, critérios de avaliação (provas, trabalhos, atividades práticas), entre outros fatores.

Além desse trabalho com a avaliação ligado à formação dos professores, outra vertente se apresentou para a equipe do setor pedagógico quando a escola adotou a Gestão pela Qualidade Total⁶: participar diretamente dos momentos de auditoria, que tinham como objetivo avaliar os processos do trabalho pedagógico de toda a escola com base em indicadores de qualidade previamente definidos por equipe.

A partir de 2000, atuava exclusivamente na coordenação (em dupla) do Projeto Cidadania, com a função de planejar, orientar e acompanhar o trabalho de 28 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que era desenvolvido nas várias

⁶ 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 (GENTILLI; 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.

comunidades do município de Volta Redonda.

Nossa atuação se direcionava à seleção das professoras (no período de dois anos, somente mulheres se inscreveram para atuar no projeto), ao planejamento e realização dos encontros semanais de formação, dos conselhos de classe, das reuniões com as comunidades, com os alunos e suas famílias e incluía ainda a elaboração (em parceria com as professoras) de textos e propostas de trabalho como material de apoio à prática pedagógica com os alunos, sendo Paulo Freire o nosso referencial teórico. Nesse período, avaliar era uma ação constante, ainda que não formalizada e registrada: avaliar o local onde poderíamos autorizar que se organizasse a turma de cada comunidade; orientar a avaliação dos alunos, que se baseava na análise de seus avanços, pois as turmas acolhiam os alunos em diferentes estágios de aprendizagem; avaliar o projeto com a participação dos alunos e das professoras, sugerindo alterações e apresentando propostas à secretária Municipal de Educação.

A partir de 2002, morando então no Espírito Santo, aprovada no concurso público de 2001, inicio a atuação como pedagoga na Prefeitura Municipal de Vitória e opto pela única etapa da educação básica com a qual ainda não havia trabalhado como professora ou pedagoga: a EI. Diante de tantas novidades e tanto por conhecer, no primeiro ano de atuação nessa etapa de ensino, havia para mim, na avaliação das crianças, um processo inédito: a elaboração dos relatórios individuais, caracterizados por pareceres descritivos de periodicidade semestral.

No sentido de aprender com as colegas que já vivenciavam a produção dos relatórios, busco saber como elas realizavam a avaliação, quais etapas integram esse processo, quem acessa os relatórios após sua elaboração, onde ficam arquivados e se as famílias tinham acesso. Porém, como muitas das minhas questões eram também levantadas pelas professoras e pedagogas do CMEI, organizamos uma formação (no horário das 12h às 13h, pois, em 2002, nossa carga horária como pedagoga era de 30 horas, diferente da jornada do ensino fundamental, de 25 horas, e não havia tempo específico para o planejamento⁷) ao

⁷ A definição da composição da jornada de trabalho dos professores está contida no § 4.º do art. 2.º da Lei 11.738/2008, assim redigido: § 4.º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o

longo do ano para discutir essas e outras questões, tendo como referencial teórico os estudos de Jussara Hoffman.

Com base nos estudos e debates que desenvolvemos durante os encontros e em outros momentos no CMEI, alguns sentidos da avaliação foram compartilhados, outros ressignificados e alguns acordos referentes às perguntas iniciais sobre a avaliação foram construídos no grupo. Esse processo formativo foi muito importante para minha constituição como docente na EI. A temática da avaliação me conduziu a outras questões pertinentes à EI: as propostas de trabalho com as crianças, as dinâmicas de interlocução com as famílias, a participação da criança no seu processo avaliativo, a necessidade de organizar momentos ao longo do semestre para observar, registrar e analisar o percurso de cada criança.

Em 2003, como era iniciante, minha vaga foi disponibilizada no processo de remoção e tive que escolher, dentre as vagas disponíveis, outro CMEI. A instituição era outra, mas as questões envolvendo a avaliação permaneceram bem semelhantes. Mais estudos, outros encontros conforme as condições do CMEI nos permitiam (ainda não havia a garantia de um terço da carga horária destinada ao planejamento) para construirmos uma proposta acerca do processo avaliativo durante 2004. Com base nesses estudos, recebemos (eu e a pedagoga do outro turno) convites para compartilhar nossa caminhada com outros CMEI, com o tema *Avaliação na EI: alguns passos e tropeços do nosso caminho*.

Nesse contexto de compartilhamentos, uma importante possibilidade se apresenta em 2004, quando me disponho a compor a Equipe Sistematizadora responsável pela elaboração de orientações e princípios da EI no município. Entre vários fóruns com os diferentes profissionais que atuam nos CMEI e também fóruns específicos com as crianças e com as famílias, o Documento Orientador *A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006) é concluído num movimento intensamente participativo, com atenção às muitas vozes que constituem o trabalho com as crianças pequenas na EI da rede municipal. Ao optar pela escuta atenta dos sujeitos envolvidos na EI como metodologia de elaboração do documento, ainda que

não formalizado, o processo teve uma dimensão avaliativa, pois os diferentes profissionais que compunham as equipes das instituições de EI expressaram suas opiniões, ideias, discordâncias, insatisfações, proposições.

Em 2010, a convite da equipe de EI da Secretaria Municipal de Educação de um município da Grande Vitória, realizamos (em parceria com uma das técnicas dessa equipe) formação de 30 horas para professores e pedagogos atuantes na EI. As formações, realizadas “fora”⁸ do horário de trabalho, têm a participação baseada no princípio de adesão, ou seja, de acordo com as possibilidades e interesses dos docentes. Foram constituídas três turmas com 25 participantes cada uma. A cada encontro de formação e compartilhamento com os colegas, as questões que surgiam fomentavam novas possibilidades e acenavam diferentes particularidades da prática avaliativa junto às crianças da EI.

Inserida nos movimentos avaliativos em curso no país, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória propõe a constituição de um grupo de trabalho para elaborar um instrumento de avaliação de acordo com os Indicadores de Qualidade do MEC (BRASIL, 2009b) e sistematizar a realização da 1.ª avaliação da qualidade na EI pública de Vitória, nos 46 CMEI do município. Disponho-me a participar desse grupo e, como integrante do Núcleo de Pedagogas, tenho a oportunidade de realizar estudos sobre a temática na perspectiva da avaliação da qualidade em instituição de EI.

O trabalho era intenso, o cronograma não permitia muitas alterações e o ritmo seguia acelerado. Nos CMEI, a proposta da avaliação da qualidade promovia diferentes repercussões, tão distintas quanto são as realidades de cada instituição. O processo caminha entre passos e descompassos e a avaliação da qualidade se realiza nos 46 CMEI, no período de setembro a dezembro de 2012. Mediante esse movimento de problematizações, tensões e possibilidades, tanto no âmbito do CMEI em que trabalhava quanto em outras instituições, em meio a interlocuções com as famílias, com os(as) professores(as), diretores(as), pedagogos(as), estagiários(as),

⁸ Esclarecemos que nossa defesa é de que a formação docente não seja desenvolvida somente “fora” da jornada de trabalho dos professores e que precisa ser garantida “[...] na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio [...]” (BRASIL, 2015, p. 8).

muitas são as inquietações suscitadas que se configuram como questões importantes no cenário da EI.

Nesse contexto de desafios, constitui-se o meu desejo de continuidade dos estudos sobre a avaliação institucional, buscando interlocução com a formação continuada, o que se torna possível com minha aprovação no processo seletivo para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do ES (PPGE/CE/UFES) na linha de pesquisa *Cultura, Currículo e Formação de Educadores*. Ao compor o *Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores* (GRUFAE⁹), a avaliação passa a integrar o conjunto de temáticas focalizadas pelo grupo no campo da formação e da EI, e na dialogia com os colegas, compõe-se com outros delineamentos, num exercício de conceber que a “[...] alteridade pode ser 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). Desse modo, os movimentos dialógicos que vivenciamos na dinâmica do grupo são primordiais para a constituição desta pesquisa, fomentando questões e suscitando outras abordagens sobre o tema.

Nessa perspectiva de interlocução, a vinculação da problemática de pesquisa aos estudos do GRUFAE se efetiva por meio da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no contexto do Espírito Santo (PESQMAP). A primeira etapa foi desenvolvida em 2007 e atingiu 52,5% dos 78 municípios. Uma segunda etapa de atualização foi realizada em 2013, com procedimento de aplicação de questionário aos gestores municipais, quando obteve cem por cento de participação dos municípios capixabas. Em relação à atualização, assinalamos que,

Nessa etapa, selecionamos como focos principais de abordagem a constituição das equipes coordenadoras da EI, os processos de transição/mudanças associados aos pleitos eletivos, a articulação com os

⁹ O Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), constituído desde 2006, vincula-se à Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores 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, vem focalizando o campo da EI, trabalhando na perspectiva de conhecer o cenário local em interconexão com o contexto ampliado da produção em educação. Os estudos desenvolvidos por professores pesquisadores, profissionais atuantes, graduandos e pós-graduandos, integrantes do GRUFAE, consideram que o trabalho docente na EI constitui o encontro com as crianças, no sentido de um protagonismo compartilhado na produção das práticas educativas (CÔCO et al., 2014). Ver também CÔCO et al. (2012).

movimentos sociais, a configuração do atendimento, os processos de acompanhamento e *avaliação*, a constituição dos quadros funcionais, a *formação continuada*, os processos de gestão e a produção de propostas pedagógicas (CÔCO; VIEIRA, 2014, p. 40, grifo nosso).

Compondo o conjunto de temáticas da PESQMAP, realçamos que a avaliação institucional se situa em um contexto emergente, envolvendo complexidades, sobretudo ao articularmos essa questão à formação continuada. Assim, precisamos ter atenção e sensibilidade para percorrer esse caminho em que se apresentam, ao longo do percurso, diferentes vias, cruzamentos, atalhos.

Fazer as escolhas implica considerar esses outros possíveis acessos, porém manter uma rota que nos oriente na intenção do que projetamos, das perspectivas que acenamos e das expectativas que circundam nossos propósitos com esta pesquisa, como abordamos a seguir.

1.3 DETALHAMENTO DAS INTENÇÕES DE PESQUISA

Na constituição da problemática que focaliza a avaliação institucional na EI, reconhecemos a importância de compreender seus entrelaçamentos com diferentes temáticas emergentes no campo da EI e sua inserção no contexto social e no sistema educacional mais amplo. Mediante esse contexto, as políticas educacionais brasileiras vêm demonstrando quase uma compulsão por processos avaliativos, ao investirem em testes padronizados e avaliação em larga escala, divulgarem resultados dos alunos sob a forma de *ranking* das escolas e premiarem financeiramente os professores cujos alunos atingem metas de desempenho.

Nesse cenário, Ball (2013) pontua que grande parte dos estudos investigativos sobre as políticas públicas de educação direcionadas para o aumento do padrão de desempenho (*standards*) é direcionada à análise da efetivação dessas políticas, “[...] mas há poucas pesquisas direcionadas em compreender como as escolas realmente lidam com essas múltiplas demandas, muitas vezes contraditórias” (BALL, 2013, p. 465). Embora nossa pesquisa não focalize a avaliação em larga escala, visto que essa política ainda não integra a primeira etapa da educação básica, concordamos com o autor acerca da necessidade de conhecer as ações desencadeadas nas instituições de EI com a realização da avaliação institucional

como possibilidade de analisar as concordâncias, divergências, alternativas, compreensões, enfim, as ações dos sujeitos nesse processo que atualmente suscita intensas reflexões e posicionamentos.

No Brasil, Sousa (2011, p. 314) destaca a relevância científica e social de pesquisas que “[...] informem sobre como vem sendo concebida e vivenciada a avaliação nas instituições”, reafirmando que “[...] a avaliação é um instrumento de poder, que pode (ou não) ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos”. Essas questões nos remetem à importância do conhecimento científico e do nosso compromisso como pesquisadores, pois,

Se, por um lado, os movimentos sociais assumem o papel de expressar as necessidades e demandas da população e cobrar seu atendimento, o conhecimento científico produzido por pesquisadores pode se constituir em um dos fundamentos das negociações em políticas sociais. Embora essas opções sejam políticas, resultantes do jogo de interesses e pressões, o conhecimento deve instrumentar os atores a fim de fortalecer os seus argumentos (CRUZ, 2013, p. 211).

Diante das questões abordadas até aqui, cabe então demarcar nossa participação como pesquisadores nesse contexto. Essa participação nos exige uma busca permanente por diferentes conhecimentos e requer uma postura atenta, em relação às nossas próprias concepções, aos nossos princípios ontológicos e ao contexto social, político e econômico. Movidos por esse senso de compromisso, detalhamos nossas intenções de pesquisa.

1.3.1 Questões associadas, objetivo geral e objetivos específicos

Em consideração ao contexto atual intensamente marcado pelas políticas de avaliação e pelo movimento de resistência da EI quanto a avaliações que incidam sobre as crianças, partimos da hipótese de que a avaliação institucional se constitui como processo potente na interlocução com as ações de formação continuada, possibilitando importantes análises sobre seus entrelaçamentos. Contudo, reconhecemos que buscamos compreender os acontecimentos da nossa posição e, nesse intento, cada sujeito está “[...] com sua visão de mundo já formada” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Assim, precisamos nos atentar que esse ponto de vista já determina nossa avaliação, mas não se mantém inalterado, passando por mudanças, considerando 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).

No propósito dessa pesquisa, retomamos nossa problemática de estudo que se situa no campo da EI e focaliza as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada. Associadas a essa problemática, elencamos as seguintes questões:

- a) Como a avaliação institucional se insere no contexto atual das políticas públicas educacionais para a EI?
- b) Como se constituem os movimentos da avaliação institucional no processo de formação continuada?
- c) Nos diferentes momentos em que foram desenvolvidas ações para a efetivação da avaliação institucional nos CMEI (planejamento e elaboração do instrumento, realização e análise dos resultados e definição de ações), que processos formativos foram vivenciados pelos docentes (professor, diretor, assistente de EI, pedagogo)?
- d) Nesses momentos, como se constituíram os processos de formação e participação dos docentes?

Para a sistematização da pesquisa, definimos como objetivo geral compreender as ressonâncias da avaliação institucional na EI nos processos de formação continuada de docentes que participaram do processo avaliativo em dois CMEI de um município do ES. E, como desdobramentos de nossas intencionalidades, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar a avaliação institucional na EI no cenário das políticas públicas educacionais atuais.
- b) Analisar as diferentes etapas do processo de avaliação institucional: planejamento e elaboração do instrumento, realização da avaliação, análise dos resultados e definição de ações decorrentes da ação avaliativa.
- c) Explorar os processos de formação continuada vivenciados pelos docentes no processo de avaliação institucional.

Nesse movimento dialógico, nossa pesquisa tem como sujeitos os docentes (professor, diretor, assistente de EI, pedagogo) que participaram da avaliação

institucional desenvolvida nos CMEI. Nesse intuito, precisamos qualificar nossas escutas, atentando para os diversos enunciados que se movimentam entre esses sujeitos e acreditando que não encontraremos todas as respostas, afinal:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõe 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).

Na reciprocidade entre perguntas e respostas, articulamos nossa metodologia à pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com procedimentos metodológicos de análise documental e entrevistas semiestruturadas, conforme detalharemos no capítulo 4.

Sequenciando nossos propósitos, no reconhecimento de nossa constituição como sujeito em meio ao contexto social e histórico, trazemos, no próximo capítulo, a contextualização da temática de pesquisa.

2 EXPLORANDO O CONTEXTO EM QUE SE INSERE A PESQUISA

Na dinâmica de compreensão do meio em que nos inserimos, acreditamos que “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Considerando esse contato como encontro dialógico entre indivíduos e concebendo os textos como enunciados carregados de sentidos, propomo-nos, neste capítulo, ao diálogo com questões do campo da EI no “movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação do futuro contexto” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Dispostos a compreender as ressonâncias da avaliação institucional na EI nos percursos formativos docentes e as relações que se constituem entre esses dois processos, neste capítulo tomamos como ponto de partida a abordagem do contexto da EI na legislação brasileira. Em seguida, abordamos a questão da formação continuada e suas correlações com o processo de avaliação institucional na perspectiva da valorização do trabalho docente. Na sequência, trazemos a avaliação institucional no conjunto de desafios para o campo da EI e, por fim, apresentamos o contexto local com informações sobre a EI no município de Vitória.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO

Num movimento retrospectivo dessa recente trajetória da EI como integrante da educação básica, visualizamos, por meio de diversas mudanças na legislação e na política educacional, a tendência de reconhecimento da importância da EI nesse processo de expansão.

Reiterando alguns marcos dessa mudança, destacamos, nesse processo de conquistas legais, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Em ambos os documentos, a EI é considerada como um dever do Estado e um direito das crianças, o que se configura numa importante conquista social e política.

Após essas determinações legais, passaram-se quase dez anos até que a LDB (BRASIL, 1996) regulamentasse a EI como primeira etapa da educação básica, estabelecendo sua oferta como responsabilidade dos municípios em regime de colaboração com os estados e a União. E, na dimensão do financiamento, 11 anos após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), a EI passou a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007a).

Salientamos que essa inclusão da EI no FUNDEB não se deu sem lutas. Ao contrário, exigiu grande organização social. Por intermédio do movimento *FUNDEB pra valer*, diversas ações de mobilização ocorreram de março de 2004 a maio de 2007, coordenadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com a participação de outros movimentos e organizações sociais, entre os quais o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Com essa mobilização, a EI garantiu sua inserção no FUNDEB (BRASIL, 2007a), o que representou uma importante conquista sob o aspecto do financiamento educacional no que diz respeito à ampliação do atendimento e à valorização do trabalho docente.

Reconhecemos que a aprovação dessas e de outras bases legais reflete o contexto de reivindicações que marca o cenário da EI. Reivindicações que se compõem mediante as diferentes dinâmicas sociais e que, num movimento circundante, vão imprimindo outras mudanças na sociedade. No entanto, como a EI se encontra em processo de constituição, a legislação unicamente não viabiliza que se avancem nas demandas que se apresentam, mas concordamos que as prescrições legais se juntam às lutas que permanecem nessa etapa.

No caso da EI, cabe aos municípios a responsabilidade legal pela oferta de vagas nessa etapa, em articulação com os demais entes federados. Conforme previsto no art. 7.º do Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, p. 1).

No que se refere à oferta de vagas, embora tenha sido verificado um crescimento no atendimento às crianças na EI, ele ainda é insuficiente para a demanda existente.

Ao analisar políticas públicas de atendimento educacional à primeira infância no Brasil com base em documentos do Banco Mundial (1996), Costa (2014) ressalta a prioridade conferida ao ensino fundamental e a “orientação” de investimentos menores com outras etapas e níveis de ensino. Desse modo, “[...] a educação infantil foi alvo de um grande número de parcerias público-privadas, em razão das quais o dispêndio de recursos financeiros públicos se torna menor do que seria caso o atendimento fosse realizado de forma direta [...]” (COSTA, 2014, p. 151).

TABELA 1 – DADOS DO ES QUANTO À POPULAÇÃO, MATRÍCULAS, ESCOLAS E FUNÇÕES DOCENTES NA EI

FAIXA ETÁRIA	POPULAÇÃO	MATRÍCULAS	ESCOLAS	FUNÇÕES DOCENTES
0 a 3 anos	194.258	50.816	649	3.885
4 a 5 anos	101.963	72.219	1.158	4.545
TOTAL	296.221	123.035	1.807	8.430

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Portal Brasil (2014).

Com base nesses dados de âmbito estadual, verificamos a necessidade de expansão do atendimento da EI, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos, em que o índice de atendimento é apenas de 26,16% da população nessa faixa etária.

Em vista desse desafio, o MEC, por meio da Resolução CD/FNDE nº. 006, de 24 de abril de 2007, estabeleceu orientações e diretrizes para a execução e a assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) (BRASIL, 2007b), considerando, entre outras, a necessidade de correção progressiva das disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade na EI. No caso do ES, os municípios vinculados ao PROINFÂNCIA totalizam 36, ou seja, 46% entre os 78 municípios capixabas, representando possibilidades de atendimento a muitas crianças.

Embora seja verificado um crescimento no atendimento às crianças na EI, ele ainda é insuficiente para a demanda existente. Segundo o Censo Populacional 2010, realizado pelo IBGE com periodicidade decenal, das 16.728.146 crianças brasileiras com idade entre 0 e 5 anos, as matrículas na EI totalizam 6.756.698, ou seja, menos de 50% das crianças atendidas, o que ainda representa um grande desafio.

Em direção à ampliação da oferta de vagas, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2005, mas essa meta não foi atingida e agora permanece como desafio para o final da vigência do PNE atual¹⁰.

Diante das tensões que envolvem a expansão da oferta de vagas na Educação Infantil, argumentamos que a avaliação institucional na EI requer uma ampla discussão nas diversas instâncias educacionais, incluindo as políticas de formação inicial e continuada, expandindo-se ao contexto social mais amplo e buscando consonâncias para a implementação da emenda constitucional n.º 59/2009, que trata da obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Essa discussão se justifica principalmente por defendermos que os processos avaliativos precisam manter-se articulados ao conjunto das demandas e das finalidades da EI.

Sendo assim, esse percurso de constituição da legislação referente à EI se relaciona diretamente com os dados de atendimento atual, evidenciando que o atendimento¹¹ da EI no país é realizado, em sua maior parte, pelos municípios, que são responsáveis por mais de 72,4% da oferta das matrículas em creches e pré-escolas. Considerando o ES, esse percentual atinge 88,6% das vagas de EI ofertadas pelos municípios.

No entanto, cabe reafirmar que a responsabilidade pela EI e a busca pela qualidade do atendimento às crianças devem ser em sistema de cooperação e colaboração entre os entes federados, visto que “os três níveis de governo – municipal, estadual e federal – têm papel fundamental na melhoria da educação no país” (BRASIL, 2009b, p. 26).

Nesse contexto desafiador de expansão da EI, destacamos as orientações sistematizadas em documentos produzidos nas últimas décadas pelo MEC, com várias publicações (APÊNDICE A) que reafirmam um atendimento que considere a

¹⁰ Abordamos questões atinentes ao PNE atual no capítulo 5, que trata das análises dos dados produzidos com a pesquisa.

¹¹ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica de 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

qualidade como direito das crianças.

Sendo assim, documentos oficiais, como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e outras publicações produzidas pelo MEC, fazem referência a questões de qualidade e avaliação, de maneira direta ou indireta. Tais documentos têm o objetivo de destacar os princípios e conceitos que subsidiam o trabalho pedagógico com crianças pequenas em ambientes coletivos, o que constitui importante aspecto para pensar os processos avaliativos nesse contexto específico da primeira etapa da educação básica (BHERING; ABUCHAIM, 2013).

Com base em concepções afirmadas nos documentos oficiais já publicados, entendemos que ações avaliativas podem integrar as dinâmicas da EI em consonância com sua especificidade, como é o caso da proposta do documento *Educação Infantil: Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012), que analisaremos, no capítulo 5, em conjunto com outros três documentos já anunciados na introdução desta pesquisa. As concepções constantes nesse documento respaldam que a prática de avaliação institucional e a construção de um referencial de qualidade para a instituição de EI precisam efetivar-se com os profissionais, as famílias e as crianças.

Assim, é preciso considerar as diferentes vozes, os ilimitados sentidos, os enunciados que integram a avaliação institucional como um processo dialógico (BAKHTIN, 2011), complementando a ideia da participação de todos os envolvidos, o que pressupõe discordâncias, divergências, consensos, parcerias, conflitos, enfim, infinitas possibilidades interativas.

Na defesa da qualidade como direito das crianças, a legislação referente à EI contribui no fortalecimento de concepções que balizam os debates no campo e sustentam posicionamentos no sentido valorizar a participação nos processos de avaliação. Assinalamos que essas vivências participativas potencializam o desenvolvimento profissional dos docentes quando focalizamos a importância das ações de formação continuada.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE

A formação continuada é um tema abrangente que suscita pesquisas e estudos e mobiliza entidades e movimentos sociais. Com relação às políticas públicas na área, observamos que, no Brasil, as políticas educacionais da década de 90 passaram a direcionar maior quantidade de recursos disponíveis à formação e ao desenvolvimento dos docentes, efetivando inúmeras reformas e ações governamentais para a formação inicial e continuada de professores.

Nessa perspectiva legal, a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 67, afirma que a valorização dos profissionais da educação deve ser promovida pelos sistemas de ensino, assegurando, entre outras garantias, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 37).

Em articulação com essa prescrição, o art. 70 da mesma lei determina que a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos 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).

Reconhecemos, nesses artigos da LDB, um aspecto de valorização e conquista que converge para a formação continuada, mas cabe refletir quais são os objetivos básicos que desejamos alcançar na educação. Afinal, as leis promulgadas no campo da educação são resultantes de discussões e debates envolvendo diferentes sujeitos e entidades da sociedade, portanto refletem as contradições que as constituem, nas quais as discordâncias ressoam como partes integrantes de todo processo dialógico. Nessa direção, Santos (2011, p. 78) afirma:

Se por um lado a LDB 9394/96 trouxe alguns avanços no que diz respeito à valorização dos profissionais do magistério, por outro, faz-se necessário frisar que a determinação de princípios no âmbito legal não foi suficiente para concretizar o que estava prescrito. Ao que tudo indica, os legisladores precisariam avançar em ações políticas concretas que fossem capazes de alterar o quadro de desvalorização em que os profissionais da educação estão inseridos, pois os dispositivos legais que tratam das questões de salário, carreira e condições adequadas de trabalho ainda estão a reclamar sua efetivação.

Ao analisar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil, no período de 1998 a 2008, Gatti (2008) assinala o crescimento de iniciativas relacionadas a ações de “educação continuada” ressaltando que seu conceito com base nas discussões e nos estudos na área não encontra um consenso e que “[...] talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história” (GATTI, 2008, p. 59). De acordo com a autora, a oferta tão vasta de atividades de Formação Continuada não ocorre por acaso. Um fator marcante é a facilidade gerada pela não exigência de credenciamento das instituições que oferecem as formações, já que sua realização se concentra em cursos de extensão ou pós-graduação *lato sensu*.

Na atual conjuntura, as expectativas de melhoria dos resultados da educação brasileira têm promovido medidas que, direta ou indiretamente, impactam tanto o trabalho docente quanto as ações e políticas de formação. “Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais” (OLIVEIRA, 2008, p. 30). Quando aborda a questão da identidade e profissionalização docente, Oliveira (2008) assinala que o processo de democratização da escola, enquanto representa uma conquista, também traz outras exigências:

Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Essas declarações acentuam a importância de buscarmos compreender a formação continuada ante a realidade institucional vivida pelos docentes e também nos movimentos e associações organizados que, em diferentes perspectivas, atuam no contexto político com as causas da formação continuada.

Nesse movimento de defender, como sociedade civil organizada, os interesses das entidades acadêmicas, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE) participa como membro integrante do Fórum Nacional de Educação (FNE) e da Comissão Nacional Organizadora da próxima Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014). A entidade tem sua origem no movimento de educadores na década de 1970 e, nesses 34 anos, defende a formação inicial e continuada de qualidade socialmente referenciada e a valorização dos profissionais

em educação, buscando, de acordo com seu Estatuto (2009, Art. 1.º, p. 59), “[...] fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da Educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a essa finalidade” (ANFOPE, 2012).

Nessa perspectiva dialógica e no movimento de encontro com o outro (BAKHTIN, 2011), acreditamos que a temática da formação continuada não pode estar isolada de tantos outros fatores que a circundam e que, na mesma proporção, sua circularidade também se movimenta em torno de outros elementos no contexto social, político e econômico.

Ao abordar a formação de professores em meio à complexidade do trabalho na escola, Nóvoa (2009) aponta sua importância como espaço da análise partilhada das práticas. E acrescenta que “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (p. 41), ressaltando, por isso, o valor da ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas.

Assim, ainda em vias de consolidação, a EI vem afirmando-se na composição de um campo singular com procedimentos e conceituações próprias que direcionam a constituição de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), demarcando a indissociabilidade do trabalho de cuidar/educar na atuação docente dessa etapa da educação básica.

Nessa direção, ao apresentar algumas dimensões da ação profissional que caracterizam a singularidade das educadoras de infância, Oliveira-Formosinho (2002) ressalta que essa *especificidade* relaciona-se com as características das crianças e também com o trabalho que precisa ser desenvolvido pelas educadoras em ações que integram o cuidar e o educar e requerem maior interação entre os profissionais e as famílias das crianças.

Nesse espaço de construção coletiva, podemos supor que a avaliação institucional na EI possibilita que os sujeitos vivenciem processos formativos por meio de sua participação nesse “projeto”, com possibilidades de problematizar questões

relacionadas à formação continuada, às condições adequadas para o trabalho docente e outras demandas elencadas pelos envolvidos.

Assim, concordamos que o processo de formação continuada, entre outras características, “precisa centrar-se nos problemas da escola, [...] mobilizando conceitos, teorias, métodos no contexto concreto de uma reflexão profissional” (NÓVOA, 2009, p. 41). Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de (re)pensar os processos formativos dos docentes de forma a aproximá-los, o máximo possível, dos contextos vividos na EI, reconhecendo suas especificidades (CÔCO, 2013).

Acreditamos que a avaliação institucional promove um movimento dialógico importante que vai ao encontro dessas reflexões sobre a formação continuada, visto que o processo avaliativo, numa perspectiva participativa, considera o contexto e suas especificidades como ponto de partida à ação avaliativa e requer a interação com as famílias e todos os profissionais que se relacionam com as crianças. Sendo assim, de acordo com Vieira et al. (2014, p. 147):

Mover o pensamento em direção às questões circundantes da formação docente na EI implica compor uma visão ampliada e diversificada das concepções em debate, dos sujeitos envolvidos e de suas diferentes ideias sobre essa questão, bem como considerar as correlações com seus elementos constitutivos: legislação, movimentos sociais, práticas formativas e tendências no campo das pesquisas.

No que se refere às tendências no campo das pesquisas e às concepções em debate, temos a contribuição de Oliveira (2004), ao abordar a questão da precarização e flexibilização do trabalho docente. A autora elenca os fatores que indicam novas estratégias de regulação das políticas educacionais, ente as quais destaca a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação. Ressalta ainda que “[...] este contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.130).

Desse modo, considerar os percursos formativos na perspectiva de valorização do trabalho docente implica compreender que a formação continuada constitui um dos “[...] três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a *formação* inicial e *continuada*” (OLIVEIRA, 2013, p. 52, grifo nosso).

Portanto, no intuito de compreender as relações que se constituem entre a avaliação institucional na EI e os percursos de formação continuada vivenciados por docentes participantes desse processo avaliativo, ressaltamos a importância de que a formação continuada dos docentes na EI seja alicerçada num movimento de reflexão constituído mediante o encontro entre os pares, de modo a valorizar os saberes da experiência na construção de um projeto coletivo de trabalho (CÔCO, 2013).

Ao afirmarmos a valorização de diferentes saberes na perspectiva do trabalho coletivo, precisamos considerar a ação docente para além da “regência de classe”, incluindo nessa categoria os professores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, entre outros sujeitos envolvidos nas atividades e relações presentes nas instituições educativas (OLIVEIRA, 2010).

No campo da EI, conforme assinalam Ferreira e Côco (2011), a dimensão do trabalho docente inclui a chegada recente de profissionais que não pertencem ao quadro do magistério, que compartilham com as(os) professoras(es) as responsabilidades pelo cuidar/educar das crianças, porém sem exigência de formação pedagógica e com carga horária e salários diferenciados do quadro do magistério. Além disso, as autoras destacam que essa situação impõe dificuldades de resistência e organização da categoria, pois “[...] os trabalhadores docentes apresentam-se com laços frágeis de solidariedade, minimizando o empoderamento das lutas comuns ao quadro da docência” (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 365).

Reconhecemos que a EI, ao compor a educação básica como primeira etapa desse nível de ensino, obtém conquistas relativas a melhorias no financiamento e no reconhecimento de seu pertencimento aos sistemas de ensino. Nesse processo, alguns dilemas são evidenciados, a saber: Como fortalecer o pertencimento à educação básica e elaborar uma forma de trabalho diferenciada do ensino fundamental? Que ações formativas se fazem necessárias para demarcar tanto seu pertencimento quanto suas singularidades?

Tais questionamentos marcam também a trajetória da EI, reafirmando sua especificidade no campo da formação continuada, assim como no campo da avaliação institucional que discutimos na sequência deste capítulo.

2.3 A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO

Como já assinalamos no capítulo anterior, atualmente a avaliação se encontra na centralidade das políticas públicas para a educação, sobretudo com a estratégia de aplicação de testes padronizados e universalizantes. A temática representa o foco das atenções e impulsiona debates que envolvem movimentos sociais, educadores, pesquisadores, políticos, economistas, sociólogos e psicólogos. Temos, portanto, um contexto marcado pelas relações de poder, por disputas em que cada qual se empenha para que sua perspectiva prevaleça conforme seus interesses e os princípios a que se referem.

Numa retomada histórica mais recente, assinalamos que, até a década de 1980, os estudos e pesquisas referentes à temática da avaliação se direcionavam à análise dos processos e resultados de aprendizagem dos alunos. A partir dessa década, esse quadro vai transformando-se e trazendo para o debate novas abordagens avaliativas em meio às discussões e a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Situamos, nesse contexto, a concepção de educação como direito, garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e os desdobramentos legais previstos, estabelecendo um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, no qual se destacam a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, a formação de professores e a definição de ações avaliativas regulares.

Cabe destacar que, após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), os processos de avaliação educacional, principalmente em larga escala, adquiriram grande importância. De acordo com Zanardini (2008, p. 195), “[...] um dado que expressa a relevância da avaliação para o período é que a palavra avaliação consta em 13 dos 92 artigos que compõem a LDB”.

Portanto, esse avanço na implementação de políticas de avaliação em larga escala pode ser situado desde a Constituição Federal de 1988, sendo respaldado por

inúmeras medidas legais como a própria LDB, Medidas Provisórias, Plano Nacional de Educação (PNE) e vários decretos, contando com investimentos das agências financiadoras internacionais e estendendo-se também para a educação básica.

Situando o quadro de avaliação em larga escala no contexto da educação básica (APÊNDICE B), podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante salientar que a adoção de tais medidas avaliativas se apresenta relacionada a políticas econômicas articuladas com organismos internacionais, como o Banco Mundial, visto que os resultados educacionais têm sido objeto de interesse também de cientistas políticos e econômicos. Desse modo, esse panorama de acontecimentos não ocorre de forma isolada, pelo contrário, é um resultado de todo um contexto mundial. Sobre esse contexto, Zanardini (2008, p. 47) destaca a relação existente entre a concepção de sociedade e a prática avaliativa. De acordo com o autor:

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.

Nesse cenário, as tensões são acirradas, pois as intenções que encaminham os posicionamentos de cada sujeito são diversas e, muitas vezes, contraditórias. Os interesses que movem as defesas desta ou daquela ação, ou a implementação de uma ou outra política, nem sempre estão claros, exigindo-nos análises e posicionamentos mais críticos. De acordo com Dias Sobrinho e Ristoff (2003, p. 10):

Com o intuito de regulação e modernização do Estado, os governos assumem a avaliação como mecanismo de poder e privilegiam o uso de instrumentos que permitam mensurar e comparar, pois essas ações são valorizadas quando se trata da gestão política e do monitoramento da eficiência.

Ao considerarmos essas assertivas num contexto político, econômico e social situado historicamente, torna-se imprescindível levarmos em conta os impactos das políticas econômicas nacionais e internacionais não somente sobre os sistemas

educativos, mas também sobre as pesquisas e sobre os diferentes sujeitos que atuam nas instituições de EI e estão implicados nesse contexto.

Nesse sentido, ao abordar a questão da sociologia das políticas educacionais, Ball (2006) alerta sobre a desconexão das pesquisas na área, pois há situações em que o contexto maior das políticas sociais, no qual se insere a pesquisa, é desconsiderado e os atores que vivem os dramas da educação são excluídos da sua totalidade social e dos desafios pertinentes.

O autor propõe, então, refletir, em meio a essas “vozes”, sobre “[...] como nos engajamos com as identidades social e coletiva dos nossos sujeitos de pesquisa” (BALL, 2006, p. 20). Essa assertiva nos alerta sobre o compromisso com o contexto mais amplo em que nos inserimos com este estudo e também com o singular, com o incomparável, sobre o qual Bakhtin (2010, p. 141) pontua:

Aqui não estamos falando de uma avaliação abstrata de uma consciência teórica desencarnada, que conhece somente o valor do conteúdo-sentido geral de cada pessoa, de cada ser humano. [...] Estamos falando, ao invés, de uma valoração concreta e operante por parte de uma consciência que age, de ato-valoração, que procura a sua própria justificação, não no interior de um sistema, mas em uma realidade única e concreta, irrepetível.

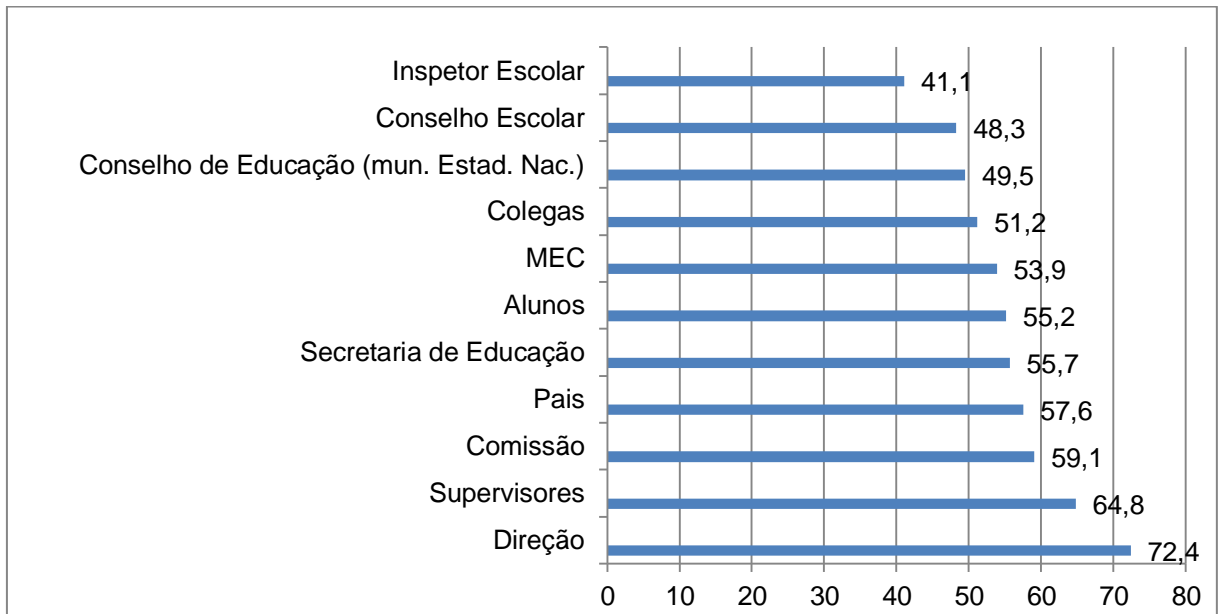
Focalizando a realidade da EI, observamos que as questões relativas à avaliação institucional são recentes e as discussões que envolvem essa temática buscam embasamento no direito das crianças a uma educação de qualidade socialmente referenciada. Bondioli (2013) complementa essa abordagem e ressalta, no contexto da EI, a importância da avaliação institucional numa perspectiva participativa, ao afirmar que

[...] metodologicamente esse tipo de avaliação 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, grifo da autora).

Nesse contexto, em articulação com a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), Côco (2012) aborda a atuação docente na EI, focalizando o cenário do Espírito Santo, indicando, com base nos dados produzidos, 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).

Gráfico 1 – Interlocutores para avaliação da comunidade educativa



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa anteriormente mencionada.

Assim, percebemos que a ideia de vivenciar um processo avaliativo com diferentes interlocutores tem aceitação dos docentes. Contudo, na EI, essas experiências são ainda reduzidas. Na vertente formativa da avaliação institucional, acreditamos que os estudos desenvolvidos com base nesse processo avaliativo têm provavelmente significativas contribuições às ações de formação continuada.

Considerando ainda a realidade do Espírito Santo, com base nos dados da PESQMAP, Côco e Vieira (2014, p. 43) informam que especificamente em relação à avaliação institucional, “36 municípios capixabas (44%) declararam que não há o desenvolvimento dessa modalidade avaliativa nas instituições de EI. Para 23 municípios, que representam 32%, a avaliação institucional já é uma realidade”.

Esses dados contextualizam a temática, indicando que essa prática avaliativa ainda não se integra à dinâmica de muitas de nossas instituições públicas de EI, o que demonstra que a publicação e distribuição de documentos orientadores como os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) requerem outras abordagens formativas e informativas para compor as práticas de avaliação institucional na EI.

Mesmo constatando essa realidade no contexto local, direcionando-nos ao campo das pesquisas educacionais, cabe assinalar que alguns pesquisadores vêm direcionando seus estudos para a possibilidade de realizar a avaliação na EI mediante experiências de outros países, sem desconsiderar as peculiaridades da EI brasileira, que incluem percursos e desafios próprios (BRASIL, 2011). De acordo com o documento *Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*:

As experiências internacionais de avaliação na Educação Infantil que têm tido maior penetração nos debates e na pesquisa brasileiros se concentram na produção de escalas avaliativas com focos principais no ambiente, nas interações e nas condições de trabalho (BRASIL, 2011, p. 23).

Ainda de acordo com esse documento, a maior parte das propostas de avaliação na/da EI desenvolvidas em outros países “[...] se dá por meio da observação e do registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, informados pelos contextos que revelam os ambientes de aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 23). São inúmeras escalas e diversos instrumentos desenvolvidos¹² principalmente na Inglaterra, Itália, Estados Unidos e Austrália.

Uma dessas experiências é o trabalho desenvolvido há 12 anos no município de Módena, na Itália, no 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; SÁVIO, 2013, p. 15).

Essas iniciativas de buscar outras possibilidades decorrem de atos de resistência, de posicionamentos demarcados pelos movimentos sociais, por pesquisadores da academia e pelo próprio MEC, de que não se efetive na EI uma avaliação que incida sobre as crianças, mas que esse processo ocorra mediante as condições que lhes são ofertadas nas instituições de EI.

Nesse sentido, cabe realçar que o processo avaliativo numa perspectiva participativa requer mais que instrumentos ou escalas para se efetivar. Ao analisar as concepções e vivências relacionadas ao processo de gestão democrática que

¹² Sobre esse assunto, ver Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2001); (MORO; SOUZA, 2014).

devem embasar a avaliação institucional, Sousa (2006, p. 138) enfatiza que

[...] a avaliação institucional abrange a análise da instituição educativa como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projeto pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio do julgamento das decisões tomadas pelo coletivo da instituição, das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas, suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos.

Reconhecemos que, conforme previsto legalmente, cabe ao Estado garantir os direitos das crianças a uma EI de qualidade, incluindo, além de condições de acesso e oferta, padrões mínimos de qualidade. É importante ressaltar que o acompanhamento desse atendimento com qualidade deve acontecer sem nenhuma possibilidade de avaliação endereçada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e sim, como já afirmamos, com indicadores direcionados à oferta de condições dignas de qualidade às crianças.

Na direção desses posicionamentos, compartilhamos, a seguir, nossas aproximações ao contexto da EI no município onde realizamos a pesquisa.

2.4 APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO LOCAL

Com o intuito de nos situarmos do contexto da pesquisa, na composição deste capítulo abordamos inicialmente a EI no conjunto da legislação brasileira e focalizamos questões que consideramos primordiais acerca da formação continuada e da avaliação institucional. Ao nos posicionarmos nesse contexto de desafios para o campo da EI, reafirmamos nossas concepções na perspectiva da qualidade como direito das crianças e da formação como valorização do trabalho docente.

Assim, nos aproximamos do contexto local em que realizamos a pesquisa com informações sobre a EI no município de Vitória. Consideramos como nossos interlocutores professoras(es), diretora(or), assistentes de EI e pedagogas(os) que atuam nos CMEI, situando nosso lócus de pesquisa em duas instituições de EI, entre as 46 que participaram, em 2012, da primeira avaliação da qualidade na EI pública do município de Vitória, no Espírito Santo.

Em relação a dados do município, a *cidade-ilha* completou 463 anos em 2014, possui 333.162 habitantes, conforme dados do IBGE (2010), e estimativa de

crescimento populacional, em 2014, de 348.268 habitantes (PREFEITURA VITÓRIA, 2014), numa área geográfica de 98.194Km². Entre os estados da Região Sudeste, é a capital com menor área e menor número de habitantes.

De acordo com levantamento realizado em 5.565 municípios brasileiros, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹³ (PNUD) em 2013, o município de Vitória ocupa o 4.º lugar no país quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (MARTINS, 2013). O IDHM é constituído pela avaliação de critérios relacionados ao crescimento econômico, à saúde, à educação e à renda. Portanto, considerando o contexto local em correlação à realidade brasileira, o município apresenta índices de desenvolvimento que indicam possibilidades de avanços no campo da EI.

No âmbito da legislação, o Sistema Municipal de Ensino de Vitória foi instituído pela Lei n.º 4.747, de 27 de julho de 1998 com o Conselho Municipal de Educação de Vitória – COMEV, (alterado pela Lei n.º 7.124, de 15 de novembro de 2007). Atualmente a Rede Municipal de Ensino do município onde desenvolvemos a pesquisa compõe-se de 101 unidades de ensino, das quais 48 são denominados CMEI e atendem as crianças de 0 a 5 anos. Essas instituições estão localizadas unicamente na área urbana, organizadas administrativamente em oito regiões, como podemos observar na Tabela 2, atendendo, em 2014, a 18.049 crianças, com o total de 3.123 profissionais, entre integrantes do quadro do magistério e dos servidores (BRASIL, 2013).

Tabela 2 – Caracterização do atendimento em 2014

REGIÃO	CMEI	ATENDIM. CRECHE	ATENDIM. PRÉ- ESCOLA	QUADRO MAGISTÉRIO	(continua)
					QUADRO SERVIDORES
I – Centro	4	630	315	90	91
II– Santo Antônio	8	1.982	1.372	282	306
III– Jucutuquara	8	1.703	1.237	289	281
IV – Maruípe	10	1.898	1.476	264	272
V – P. do Canto	2	499	332	71	70
VI – Continente	5	1.320	885	189	199

¹³ Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/ranking-idhm-2010.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

					(conclusão)
VII – São Pedro	8	1.897	1.344	261	251
VIII – Jd. Camburi	3	837	468	106	101
TOTAL:	48	10.766	7.426	1.552	1.571

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar 2013 e dados de matrícula da rede municipal em 2014 (ATP/SEME).

Considerando o atendimento à população de crianças em idade de 0 a 5 anos, como indicado na Tabela 3, a rede municipal de ensino onde desenvolvemos a pesquisa atende a 77% das crianças de 0 a 5 anos, o que representa o maior percentual de atendimento na região metropolitana do estado. Esses dados indicam um quantitativo que se aproxima da universalização estabelecida como luta no campo das reivindicações da EI. Consideramos importante assinalar que esse atendimento deve ser garantido com qualidade, na perspectiva de respeito aos direitos das crianças.

TABELA 3 – ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DO ESPÍRITO SANTO

CIDADES	POPULAÇÃO	ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PERCENTUAL (%)
Cariacica	31.696	10.115	31,91
Serra	39.068	17.409	44,56
Viana	5.656	3.017	53,34
Vila Velha	31.786	9.800	30,83
Vitória	23.302	18.049	77,45
TOTAL	131.505	58.390	44,40

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Censo Escolar 2013 e cadastramento das famílias para vagas na EI municipal (ATP/SEME).

Como já indicamos anteriormente, a avaliação em larga escala, com testes padronizados que verificam o desempenho dos alunos da educação básica, apresenta-se como realidade no cenário da educação brasileira há mais de 20 anos.

No âmbito estadual, a Secretaria de Estado de Educação do ES (SEDU) instituiu, em 2004, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), destinado aos alunos do 5.º ao 9.º ano do ensino fundamental e 3.º ano do ensino médio, e, em 2011, realizou os primeiros testes com as turmas iniciais de

alfabetização, por meio do PAEBES-ALFA. A participação no programa ocorre por adesão, tendo como participantes escolas de redes municipais e estaduais, bem como escolas privadas. Cabe esclarecer que o município de Vitória se caracteriza como um dos que não aderiram ao PAEBES.

Assim, contrapondo-se à adesão ao referido programa, porém inserida no contexto das tendências avaliativas, após inúmeros debates, audiências públicas, acordos e disputas, a Câmara Municipal aprova e a gestão municipal sanciona, em dezembro de 2010, legislação específica que institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (SAEMV) por meio da Lei n.º 8.051, de 22 de dezembro de 2010, sendo objeto de nossa análise no do capítulo 5.

Com base nessa legislação, a opção da Secretaria Municipal de Educação (SEME), por meio da Gerência de Educação Infantil (GEI), foi pela construção coletiva do instrumento de avaliação institucional, baseado no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b).

Daí em diante, foram-se delineando as etapas do trabalho que teve início em março de 2012, com a constituição do Núcleo de Pedagogas, um grupo de trabalho aberto à participação de pedagogos (as) da EI que desejassem integrar-se à equipe. A partir de então, as diversas etapas foram realizadas até que se efetivasse, no período de setembro a dezembro de 2012, a primeira Avaliação da Qualidade da EI pública no município de Vitória.

Nesse contexto de defesa da qualidade como direito das crianças, da expansão da EI com interesses distintos, diante de abordagens contraditórias e polêmicas e, sobretudo, das possibilidades formativas da avaliação institucional, sentimo-nos impelidos a problematizar seus sentidos ora como ponto de partida, ora como ponto de chegada. Contudo, ancorados em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, acreditamos que a avaliação se constitui no próprio percurso, entrelaçando-se a tantas outras questões no campo da EI, numa trajetória que trilhamos observando o contexto em que nos inserimos e projetando aonde pretendemos chegar, cientes de que nosso horizonte como memórias de futuro (BAKHTIN, 2011) nos impulsiona nessa viagem constante.

Portanto, nosso estudo se insere nesse contexto, em um momento histórico, singular, de intensos debates sobre as políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à avaliação institucional na EI. No sentido de conhecer o movimento de produção de estudos e pesquisas acerca dessa temática, apresentamos, no capítulo seguinte, nossos investimentos na revisão de literatura.

3 BUSCANDO PALAVRAS OUTRAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Cientes de que nos encontramos imersos num contexto dialógico permanente e repleto de diferentes sentidos, somos desafiados a viver essa experiência discursiva em um processo contínuo de interação com os enunciados dos outros. De acordo com Bakhtin (2011, p. 331):

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.).

Em direção a essas possíveis convergências, encontramos, nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos por pesquisadores da área da educação, vasto campo de consulta que nos possibilita ampliar o conhecimento sobre nossa temática de pesquisa. Como nos propomos a empreender esforços para desenvolver um estudo na área de educação, especificamente no campo da EI, também nos dispomos a buscar, no movimento dessas produções, enunciados outros que nos ajudem a compreender as relações que se constituem entre a avaliação institucional na EI e os diferentes percursos formativos vivenciados por docentes que participaram desse processo avaliativo.

Com o propósito de reconhecermos o tom valorativo dessas palavras outras, analisamos as produções relacionadas à avaliação institucional na EI, em busca de aproximações e distanciamentos, assimilando, reelaborando e reacentuando nossas posições (BAKHTIN, 2011, p. 295) numa atitude responsiva. Afinal, ao entrarmos em contato com os textos acadêmicos, reafirmamos 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). Assim, dialogando com diferentes enunciados das pesquisas, inserimo-nos no movimento de reação às palavras de outros pesquisadores, assimilando seus pontos de vista e reelaborando nossos posicionamentos.

Na perspectiva desse encadeamento discursivo, para as análises a que nos propomos neste capítulo, organizamos o texto em quatro movimentos. Primeiramente trazemos um percurso exploratório preliminar que constitui aproximação aos estudos da área, com pesquisas que antecedem nosso recorte temporal de levantamento bibliográfico situado entre 2007 e 2013.

Exploramos, com base em produções científicas, a constituição da EI como campo de pesquisa nas duas últimas décadas (ROCHA, 1999; BRASIL, 2001), a presença do tema avaliação relacionado à EI em artigos (BARRETTO et al., 2001) e em trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd – (PAZ, 2005), além de resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da avaliação da qualidade da educação nas instituições de EI no Brasil (FÜLLGRAF; WIGGERS; CAMPOS, 2006).

Após esse movimento, descrevemos o processo de levantamento dos trabalhos detalhando as opções metodológicas para a busca das produções associadas à temática da avaliação institucional na EI e indicando descritores utilizados, critérios definidos, limitações e alternativas encontradas. Na sequência, apresentamos o quadro geral com o quantitativo de trabalhos encontrados nos bancos de dados da ANPEd, CAPES e em periódicos no período de 2007 a 2013. A seguir, reconhecendo a importância dos enunciados das pesquisas do campo, promovemos interlocução com os trabalhos relacionados à pesquisa, dialogando com as ideias expressas pelos autores conforme sua aproximação com a temática da avaliação institucional e da formação continuada na EI. Nesse processo de interação com a palavra-alheia, buscamos indicar a localização e relevância da temática proposta neste estudo no sentido de compreender as relações que se constituem entre a avaliação institucional na EI e os diferentes percursos formativos vivenciados pelos docentes participantes desse processo. Para tanto, exploramos, a seguir, produções que contextualizam o campo de pesquisa da EI em seu processo de constituição.

3.1 PERCURSOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na interação com as produções acadêmicas, considerando o período definido como

recorte temporal, buscamos identificar cenários de tendência das pesquisas que focalizam a questão da avaliação institucional na EI em interface com os processos formativos. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de empreender uma análise preliminar de trabalhos que nos possibilitem um diálogo com a proposta de estudo.

Situar essa dinâmica da produção requer movimentos variados. A cada nova busca, acessamos diferentes conhecimentos que se inter-relacionam com nossos interesses de estudo, seja para confirmá-los, seja para refutá-los, ou ainda para ressignificá-los, pois, no encontro dialógico com outros enunciados, estes não podem ser repetidos, sendo sempre renovados ainda que estejam sob a forma de citação (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, focalizando o campo da EI, o relatório publicado em 2001 pelo MEC/INEP (Série Estado do Conhecimento n.º 2), sob a coordenação de Eloísa Acires Candal Rocha, apresenta um panorama das publicações de artigos de periódicos nacionais e de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1983 a 1996 e faz um levantamento da produção do conhecimento sobre a EI no Brasil. De acordo com esse estudo, do total de 794 teses defendidas no período delimitado por essa pesquisa (1983 a 1996), 19 direcionam-se à EI, o que representa 2,39%. Em relação às dissertações, do total de 5.823, 270 estão voltadas para a primeira etapa da educação básica, ou seja, 4,63%.

Apesar dos índices parecerem reduzidos, os dados mostram nessa época um avanço nas produções do campo da EI e os organizadores consideram que essa produção apresenta como características a preocupação com o papel social e os destinos históricos das instituições educativas para a criança pequena, num contexto de fortalecimento da atuação política e da pesquisa científica.

É importante ressaltar que parte da produção científica da ANPEd sobre EI – de 1990 a 1996 – foi analisada na pesquisa de Rocha (1999) e possibilitou identificar a constituição de um campo singular com procedimentos e conceituações próprias, inserindo-se no âmbito da Pedagogia da Infância.

Assim, os organizadores do relatório consideram que, ao estabelecer uma relação com a produção científica dessas duas últimas décadas, foi possível identificar nesse período uma consolidação da pesquisa acerca da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, além de reafirmar tanto o estudo de algumas temáticas já tradicionais na área como a abordagem de novas perspectivas.

Ao trilharem caminhos semelhantes, mas com foco em uma temática específica, Barretto et al. (2001) trazem o estudo realizado na perspectiva de estado da arte que analisou a produção acadêmica sobre avaliação na educação básica no Brasil, no período de 1990 a 1998, com base em 217 artigos publicados em dez dos principais periódicos que discutem a temática diretamente. Apesar de não focar especificamente a EI, a análise detalhada dos trabalhos selecionados evidenciou que, do quantitativo reduzido de artigos que se direcionam apenas a uma etapa educacional, poucos são “[...] aqueles que focalizam a avaliação em relação à educação infantil” (BARRETTO et al., 2001, p. 81).

No decorrer dessa trajetória, a avaliação na EI é tema da pesquisa de Paz (2005) que analisa 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. Os dados evidenciam que, mesmo com esse crescimento da produção acadêmica no campo da EI, no que se refere à avaliação, os estudos ainda precisam ser potencializados.

Para completarmos esse percurso exploratório que antecede o recorte temporal de nossa revisão de literatura, trazemos o artigo de Füllgraf, Wiggers e Campos (2006), que, ao analisarem resultados recentes de pesquisas empíricas sobre a qualidade da educação nas instituições de EI brasileiras, focalizaram estudos divulgados entre 1996 e 2003. A revisão considerou publicações das principais revistas brasileiras de educação e trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd, no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de zero a seis anos (GT07). Sobre essa pesquisa, Rosemberg (2013) assinala que, apesar de o foco ser uma revisão da literatura sobre a qualidade e sua avaliação, o descritor “avaliação” não foi

considerado, sendo citado “[...] com restrições (apenas quatro vezes no corpo do texto), bem como foram raras (duas), dentre as pesquisas arroladas (50), aquelas que adotaram o termo avaliação” (ROSEMBERG, 2013, p. 49).

Mediante a interlocução com esses estudos, podemos reafirmar que a consolidação das pesquisas no campo da EI tem encontrado avanços e que, ao focarmos especificamente a temática da avaliação institucional com os processos formativos, percebemos que a caminhada está sendo iniciada e ainda há muitos passos a conquistar. Assim, essa análise preliminar sinaliza a importância de pesquisas que aprofundem estudos acerca dos processos avaliativos na EI na perspectiva da instituição.

No intento de compreendermos, no contexto da EI, as ressonâncias da avaliação institucional nos processos formativos docentes, precisamos lançar-nos ao campo de pesquisas desenvolvidas, mapear trajetórias já percorridas e buscar, em tempos e espaços distantes, outros enunciados (BAKHTIN, 2011) que nos possibilitem um encontro dialógico com os conhecimentos produzidos. Nesse propósito, apresentamos a seguir o processo de levantamento dos trabalhos com as opções metodológicas para o desenvolvimento da revisão de literatura.

3.2 CAMINHOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

Diante das inúmeras pesquisas desenvolvidas no campo da EI, demarcar limites para a busca de produções científicas que se aproximam da nossa temática requer que consideremos atentamente nossas intenções de estudo e o contexto em que se insere a pesquisa. Para isso, elencamos critérios em relação à abrangência do campo a ser considerado quanto às bases de dados a serem consultadas, ao recorte temporal, aos descritores (isolados e/ou associados) e às possibilidades de detalhamento da busca, de modo que nos permitissem uma organização sistemática das etapas do trabalho.

Em relação à delimitação do período de busca, decidimos concentrá-lo entre 2007 e 2013. Nossa opção pelo ano de 2007 como marco inicial para o mapeamento das produções ocorre em razão de dois eventos importantes para a EI, um dos quais é a

decisão do MEC, por meio da Resolução/CD/FNDE n.º 006, de 24 de abril de 2007, sobre o estabelecimento das orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PRÓ-INFÂNCIA (BRASIL, 2007b), considerando, entre outras, a necessidade de correção progressiva das disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade na EI.

Outro evento importante é a inclusão da EI no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação¹⁴ (FUNDEB) (BRASIL, 2007a). Cabe ressaltar que o decreto aprovado anteriormente era o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹⁵ (FUNDEF) (BRASIL, 1997), que não contemplava a primeira etapa da educação básica.

Demarcado nosso recorte temporal, para acessarmos as produções publicadas no Brasil, decidimos considerar sua disponibilidade em meio eletrônico (*internet*), optando pelas seguintes bases de dados: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em que acessamos teses e dissertações defendidas no período de 2011¹⁶ a 2013; as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por meio dos trabalhos apresentados no mesmo período no Grupo de Trabalho 07 (GT07) – Educação de crianças de zero a

¹⁴ O FUNDEB foi instituído pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Registramos a significativa contribuição do movimento “Fundeb pra valer”, em que diversas ações se desenvolveram no país no período de março de 2004 a maio de 2007. Essa mobilização, coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, contou com a participação de outros movimentos e organizações sociais, entre os quais o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. A inserção da EI no FUNDEB (BRASIL, 2007) representa maior visibilidade dessa etapa em nível nacional, além da importante conquista do ponto de vista do financiamento educacional com implicações na ampliação do atendimento e na valorização do trabalho docente. Disponível em: <arquivo.campanhaeducacao.org.br/conquistas/fundeb_AA_portugues.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

¹⁵ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 18 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado nacionalmente em 1.º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

¹⁶ Até 2013, período em que desenvolvemos esta etapa da pesquisa, de acordo com o *site* da CAPES, “[...] os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”. Com essa limitação, procedemos a busca de teses e dissertações em *sites* da *internet* e nas bibliotecas virtuais das universidades, já que parte das pesquisas que nos interessam se refere a trabalhos anteriores a 2011 que ainda não estão disponíveis no portal eletrônico da CAPES. Na data de conclusão deste relatório de pesquisa, o *site* da CAPES disponibiliza as dissertações e teses defendidas desde 2010 até a presente data.

seis anos – e no Grupo de Trabalho 08 (GT08) – Formação de Professores; e periódicos indexados eletronicamente, concentrando nossas buscas nos artigos publicados nas revistas Estudos em Avaliação Educacional, da Fundação Carlos Chagas, nos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, e na revista Retratos da Escola (ESFORCE), da Escola de Formação da CNTE.

Como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ocupa um importante lugar no cenário nacional e internacional, decidimos incluí-la em nossa base de dados e realizar buscas em suas reuniões nacionais, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa da qualidade da educação brasileira.

A ANPEd tem como propósito o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, de acordo com princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. É uma associação que reúne professores, pesquisadores e estudantes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, sem fins lucrativos. Entre seus objetivos, destacam-se ações no sentido do fortalecimento e promoção do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, incentivo à pesquisa educacional e à participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, principalmente em relação à pós-graduação.

A escolha da CAPES para compor o banco de dados da revisão de literatura dessa pesquisa decorre de seu importante papel como instituição que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o país. Além disso, desde 2007 a CAPES vem ampliando a abrangência de suas ações e passando a atuar também na formação de professores da educação básica. Consideramos, ainda, que a pós-graduação constitui lócus privilegiado da produção de conhecimento, em torno da qual se articulam diferentes pesquisadores em meio a exigências de aprofundamento teórico e rigor científico.

A definição da revista Estudos em Avaliação Educacional tem por fundamento de nossa escolha o fato de ser um periódico especializado na temática da avaliação, com publicação de artigos referentes à educação básica. Consideramos ainda,

nessa definição, os resultados de pesquisa realizada por Barreto et al. (2001), que, ao analisarem a divulgação de produções acadêmicas sobre avaliação na educação básica em periódicos científicos nacionais no período de 1990 a 1998, evidenciaram uma maior concentração de artigos nessa revista¹⁷.

A revista Estudos em Avaliação Educacional é semestral (Qualis A1), iniciando sua circulação em 1990, como desenvolvimento da revista Educação e Seleção (1980-1989) com publicação de trabalhos direta ou indiretamente relacionados à questão da avaliação educacional, apresentados sob a forma de relatos de pesquisas, ensaios teóricos, revisões críticas, artigos e resenhas. É possível localizá-la no Portal da Fundação Carlos Chagas (FCC), na biblioteca Ana Maria Poppovic.

Quanto à revista Cadernos de Pesquisa, sua inclusão nessa revisão de literatura deve-se ao fato de esse periódico manter uma regularidade em relação à publicação de assuntos voltados à EI, conforme citado no documento Estado do Conhecimento série 2, elaborado pelo INEP sob a coordenação de Rocha (2001), destacando que, entre os oito periódicos analisados, Cadernos de Pesquisa publicou artigos relacionados à EI em 12 dos 14 anos pesquisados, num total de 56 artigos, o que representa o maior número de publicações no período.

Criada em 1971 e localizada no Portal da FCC, na biblioteca Ana Maria Poppovic, a revista Cadernos de Pesquisa (Qualis A2), de publicação quadrimestral, divulga a produção acadêmica sobre educação, abordando temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero.

A revista Retratos da Escola, que também compõe nosso banco de dados, é um periódico da área de educação (Qualis B2), criado em 24 de abril de 2007 por iniciativa da Escola de Formação (ESFORCE) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). De acordo com o *site* da revista, o projeto desse periódico estava nos planos da CNTE desde 1990, quando passa a focalizar o desenvolvimento de pesquisas na área educacional e a produzir documentos para subsidiar os educadores em sua luta pela universalização do direito à educação,

¹⁷ De um total de 217 artigos sobre avaliação na educação básica publicados entre 1990 e 1998, 43% estão localizados na revista Estudos em Avaliação Educacional (BARRETO et al., 2001).

financiamento e valorização profissional.

A revista tem publicação semestral direcionada à educação básica e destaca o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores em educação. Propõe-se a divulgar e disseminar o conhecimento produzido na área e estimular inovações na educação básica, o que a torna uma importante base de dados para nossas buscas.

Mediante a definição das bases de dados a serem pesquisadas e com o intuito de viabilizarmos o levantamento qualitativo e quantitativo de trabalhos existentes sobre a temática da avaliação institucional na EI em articulação com a formação continuada, estabelecemos como descritores principais “educação infantil”, “avaliação”, “formação” e “qualidade”, sendo agrupados entre si, utilizados isoladamente ou ainda associados a outros descritores, tais como “institucional”, “formação/formativa” e “indicadores de qualidade”.

Quanto ao planejamento para a busca das produções, definimos uma sequência de análise partindo dos títulos dos trabalhos localizados e seguindo as palavras-chave, compondo, assim, a primeira etapa do mapeamento bibliográfico.

Após o processo de localização, na intenção de avançarmos para o diálogo com as pesquisas consolidadas e em curso no campo da EI, em uma segunda etapa, direcionamos nossa análise para a leitura dos resumos dos textos selecionados, o que nos possibilitou uma visão preliminar de quais estudos constituiriam nosso banco de dados. Esses trabalhos foram considerados “selecionados” por se aproximarem de nossa intenção de estudo. Focalizamos como critérios para essa leitura, principalmente os objetivos e/ou as indicações e resultados dos estudos após análises dos dados produzidos, organizando arquivos com os resumos conforme cada banco de dados.

Em alguns casos em que os resumos não nos permitiam compreender todos os aspectos necessários para a sistematização desejada, os trabalhos foram lidos na íntegra. Nesse momento, estabelecemos com os enunciados de diferentes autores as primeiras interlocuções. Esses enunciados outros, enquanto reacentuaram o

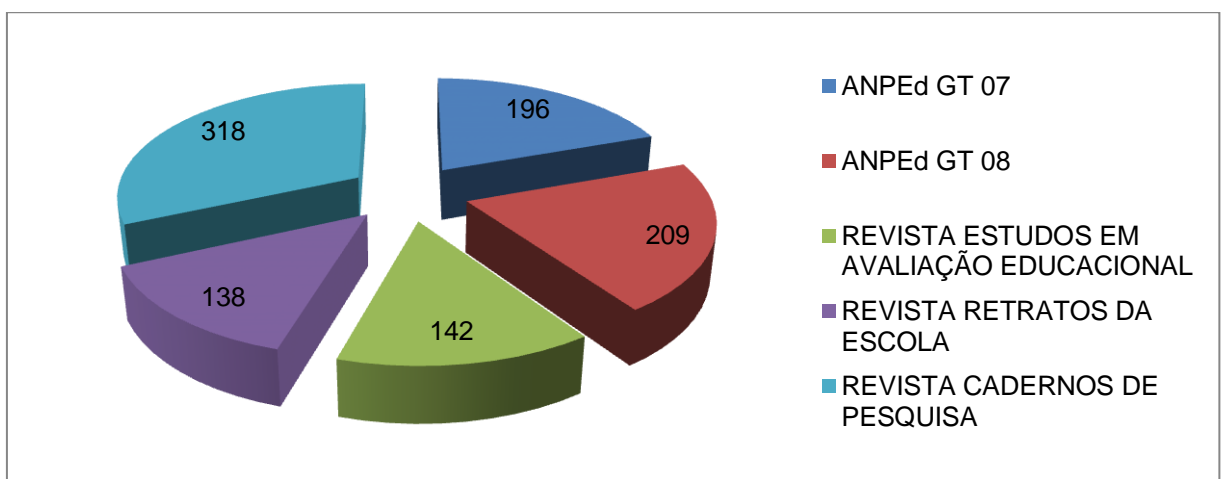
propósito de estudo, incorporaram-lhe outros contornos, ampliando nossos conhecimentos. Essa análise nos trouxe os trabalhos que mais se aproximavam da proposta de estudo, aqueles que se direcionavam a abordagens relacionadas em algum aspecto ao nosso estudo.

Na terceira etapa, dedicamo-nos efetivamente à leitura dos textos na íntegra que, após análise dos resumos nos primeiros encontros dialógicos, se mostraram com focos semelhantes aos do nosso estudo, que busca compreender as relações entre a avaliação institucional na EI e os processos formativos vivenciados por docentes que participaram desse processo.

Em alguns casos, após a leitura do texto na íntegra, percebemos que o trabalho analisado, mesmo com relevantes contribuições para o campo educacional, não reunia elementos que possibilitassem maior proximidade com nosso tema de estudo, sendo, portanto, desconsiderado para a etapa seguinte.

Numa visão mais abrangente, assinalamos que o levantamento quantitativo nos apresentou o total¹⁸ de 1.003 textos localizados nos bancos de dados da ANPEd (GT07 e GT08) e em periódicos, como nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Textos localizados nos bancos de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁸ Conforme informação sobre atualização em processo no *site* da CAPES, “[...] os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”. Portanto, o quantitativo considerado refere-se apenas aos textos disponíveis nos bancos de dados de periódicos (revistas Estudos em Avaliação Educacional, revista Retratos da Escola e Cadernos de Pesquisa) e da ANPEd.

Para melhor compreendermos nossa organização nesse processo de revisão de literatura, esclarecemos que “textos localizados” são todos aqueles que estão disponibilizados nos bancos de dados definidos conforme o recorte temporal estabelecido para essa revisão de literatura, entre os quais consideramos como “textos selecionados” aqueles que, após leitura dos títulos e palavras-chave, apresentaram possibilidade de contribuição com nosso tema de estudo. E os “textos relacionados à pesquisa” compõem o conjunto dos que, mediante a leitura dos resumos, se aproximam da temática que pretendemos desenvolver o estudo. Com esses esclarecimentos, trazemos, a seguir, uma visão mais ampla do quantitativo de trabalhos presente nos bancos de dados analisados.

3.3 PANORAMA DOS TRABALHOS EM CADA BANCO DE DADOS

Considerando os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd, realizamos o levantamento no portal eletrônico da associação em sete encontros desde a sua 30.^a sessão (2007) até a 36.^a sessão (2013). Para esse levantamento, procedemos à leitura dos títulos e palavras-chave de cada trabalho entre os 405 trabalhos disponíveis para consulta, incluindo os do Grupo de Trabalho 07 (GT07) – Educação de crianças de zero a seis anos e o Grupo de Trabalho 08 (GT08) – Formação de Professores –, distribuídos entre as modalidades de trabalhos encomendados, comunicações e pôsteres.

No GT07 encontramos o total de 196 trabalhos apresentados (APÊNDICE C), dos quais, com a leitura dos títulos e palavras-chave, selecionamos sete e, procedendo à leitura dos resumos, chegamos a seis trabalhos que se relacionam ao nosso tema de pesquisa. No GT08, o total foi de 209 (APÊNDICE D) trabalhos localizados para consulta, considerando as mesmas modalidades do GT07. Desse quantitativo, a leitura dos títulos e palavras-chave nos possibilitou selecionar três trabalhos, mantendo dois deles como relacionados à pesquisa após a leitura dos resumos.

Em relação aos artigos publicados nas revistas Estudos em Avaliação Educacional, Cadernos de Pesquisa e Retratos da Escola (ESFORCE), com as edições dos três periódicos analisadas no período de 2007 a 2013, localizamos o total de 598 artigos publicados, ou seja, que se encontram disponíveis para consulta, dos quais 142 na

revista Estudos em Avaliação Educacional, 318 nos Cadernos de Pesquisa e 138 na revista Retratos da Escola (ESFORCE).

A seleção dos artigos evidenciou uma quantidade maior de publicações desde 2010, e, entre os 16 trabalhos que selecionamos (APÊNDICE E), 13 (81%) foram publicados a partir desse ano. Ao focalizarmos os cinco artigos relacionados à pesquisa, dois deles são relativos a 2011 e três a 2013. Entre as possíveis razões para essa constatação, assinalamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) e a elaboração de documentos como *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) e *Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012). Cabe realçar que essas publicações se constituíram com a participação de pesquisadores, professores, movimentos sociais, associações e entidades que discutem as questões relacionadas à EI, fomentando debates acerca de diferentes temas, entre os quais a avaliação.

Quando empreendemos nossas buscas no *site* da CAPES, selecionamos doze dissertações e três teses defendidas entre 2010 e 2013, conforme as possibilidades desse *site*. No acompanhamento do campo e com base no recorte temporal dessa revisão, delimitado entre 2007 e 2013, realizamos buscas em bibliotecas virtuais das universidades, selecionando seis dissertações e uma tese defendidas entre 2007 e 2009. Assim, trabalhamos com 18 dissertações e quatro teses selecionadas (APÊNDICE F), num total de 22 trabalhos analisados inicialmente com base nos títulos. Após a leitura dos resumos e palavras-chave, chegamos a três dissertações relacionadas à pesquisa.

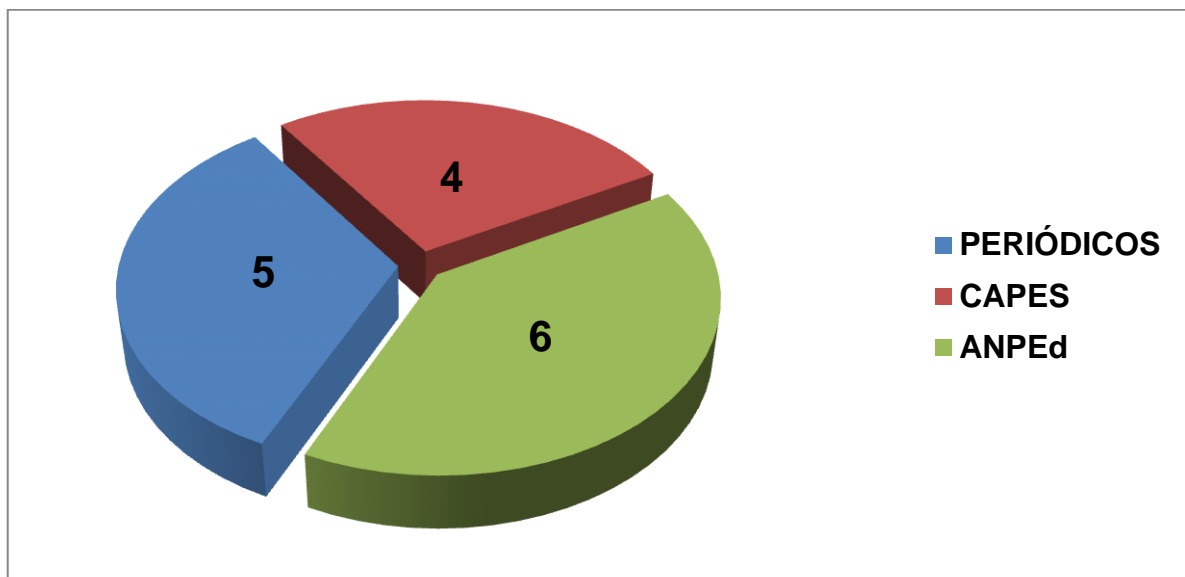
O processo de seleção de trabalhos que tenham correlação com nossa temática de estudo envolve leitura atenta e análise cuidadosa dos textos selecionados nos bancos de dados definidos para essa revisão de literatura. No total, trabalhamos com o universo de 1.003 produções, considerados os bancos de dados dos periódicos e da ANPEd¹⁹. Desse quantitativo, por meio da leitura dos títulos e das palavras-chave, selecionamos 48 trabalhos que apresentam aproximações com o

¹⁹ Quanto ao banco de dados da CAPES, como já explicitado, não foi possível estabelecer o total geral de teses e dissertações acessado no período de 2007 a 2013.

tema do nosso estudo, que focaliza o campo da EI e busca compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos formativos docentes.

Com base na seleção desses 48 trabalhos (APÊNDICES G, H e I), estabelecemos outro movimento dialógico, procedendo à leitura dos resumos para encontrar trabalhos correlacionados ao nosso estudo e com possibilidades de subsidiar o seu desenvolvimento. Focalizamos, nessa análise, principalmente os objetivos e resultados dos trabalhos e, nos casos em que os resumos não informavam claramente esses dois tópicos, realizamos a leitura dos textos na íntegra. Nesse processo de leitura dos resumos ou dos textos na íntegra, chegamos a 15 trabalhos (APÊNDICE J) que apresentam convergências de sentidos em relação ao estudo que intentamos desenvolver, com os quais dialogamos na sequência deste capítulo.

Gráfico 3 – Textos relacionados à pesquisa em cada banco de dados



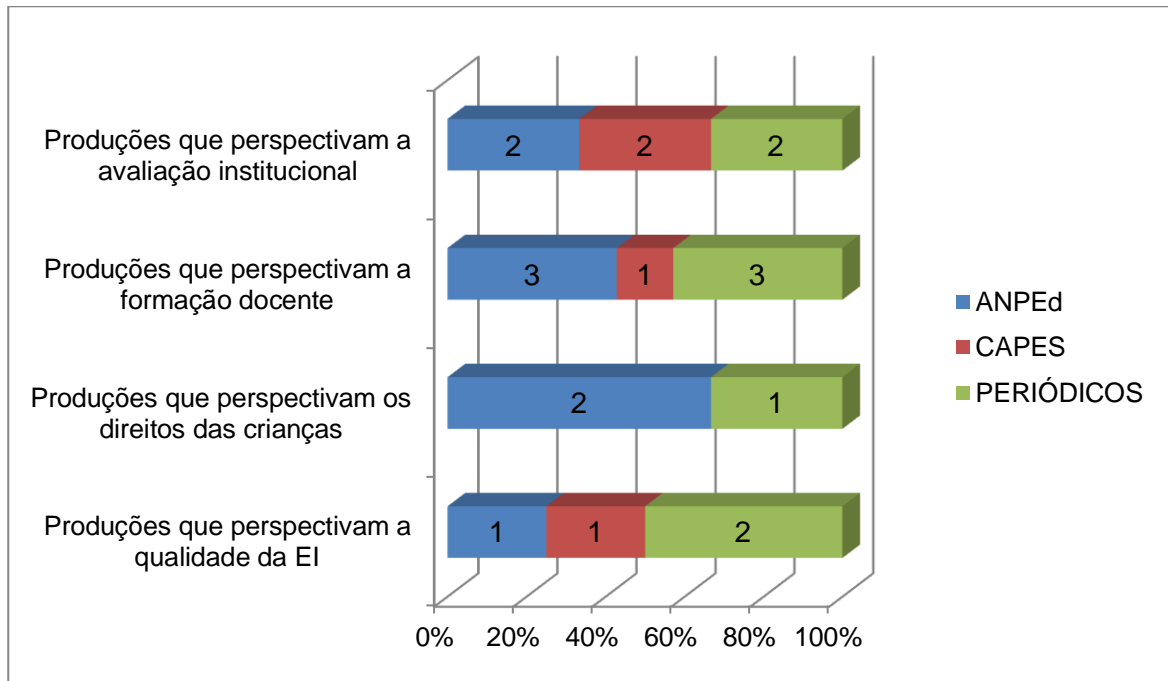
Fonte: Elaborado pela autora.

Esses trabalhos tratam de questões que se articulam com pontos de vista e abordagens constituidoras do nosso tema de estudo, não por coincidirem entre si, mas por se complementarem, aproximando-se em alguns aspectos e se distanciando em outros, além de abrirem possibilidades para uma interlocução que nos posicione melhor quanto às intenções de estudo, numa perspectiva de escuta sensível aos enunciados outros do campo em que nos inserimos.

3.4 INTERLOCUÇÃO COM TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA

Além de nos permitir uma visão geral das produções no campo da avaliação institucional na EI, o processo de análise dos trabalhos relacionados ao tema de estudo possibilita-nos perceber diferentes perspectivas que se entrelaçam em alguns sentidos e guardam direcionamentos específicos em outros. Nesse movimento, percebemos que pesquisar a questão da avaliação institucional na EI em interlocução com a formação continuada requer nossa compreensão das correlações que se apresentam entre essas temáticas, como apresentamos no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Textos relacionados à pesquisa por perspectiva temática



Fonte: Elaborado pela autora.

Com o intuito de informarmos ao leitor nossas assimilações e associações no movimento dialógico com as produções acadêmicas, mobilizamos-nos para uma organização temática em que, reunindo as produções, possamos discutir suas interveniências e entrelaçamentos, promovendo contatos, buscando, como nos inspira Bakhtin (2001), *confronto e convergência de sentidos* mediante os enunciados expressos pelos pesquisadores. Nas seções seguintes, compartilhamos a interlocução com essas 15 produções agrupadas em quatro perspectivas, considerando como abordagens temáticas a *avaliação institucional*, a *formação*

docente, os direitos das crianças e a qualidade da EI. Nesses agrupamentos, encontramos produções cujas abordagens convergem para mais de uma temática e, reconhecendo as diferentes interfaces discutidas pelos autores, incluímos sua análise em mais de uma perspectiva²⁰.

3.4.1 Produções que perspectivam a avaliação institucional

Na dimensão da avaliação institucional, elencamos um total de seis produções dentre as 15 que apresentaram convergências com nosso tema de estudo, das quais dois trabalhos apresentados na ANPEd, duas dissertações de mestrado e dois artigos.

Nessa perspectiva, Rampazzo (2008) apresenta, na ANPEd, a pesquisa (em andamento nessa data) *Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades*, que se propõe a analisar esse processo avaliativo desenvolvido numa instituição de EI, buscando identificar seus limites e possibilidades, conhecer as condições de sua implantação e captar mudanças pedagógicas e administrativas, caso tenham ocorrido internamente.

Em 2009, com sua dissertação de mestrado finalizada, a autora apresenta as conclusões da pesquisa intitulada *Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades*, que tem por objetivo analisar o processo de implantação de uma experiência de avaliação institucional vivenciada por uma Escola²¹ Municipal de Educação Infantil no município de Campinas, São Paulo, conforme sua realidade e limitações. De acordo com a autora, as análises dos dados revelam que a escola não realizou o processo de avaliação institucional em consonância com o que as concepções teóricas pressupõem. Rampazzo (2009) destaca que a escola pesquisada foi uma das três, entre as 1.512 escolas, que aceitaram participar de um projeto voltado para avaliação de escolas de ensino fundamental.

A autora informa, ainda, que esse processo avaliativo contou com a elaboração de

²⁰ Esse total refere-se ao quantitativo de trabalhos por autor, ou seja, nossa base bibliográfica para interlocução conta com 15 trabalhos de diferentes autores. No entanto, como 2 desses autores têm seus trabalhos em duas bases de dados diferentes, dialogamos com suas ideias nas diferentes perspectivas abordadas.

²¹ Mantivemos a nomenclatura utilizada pela autora.

questionário por uma comissão com representantes dos segmentos de pais, funcionários, professores e gestores. Contudo, assinala que somente os familiares foram consultados, enquanto os profissionais da escola pesquisada não tiveram oportunidade de expressar suas opiniões.

Em sua dissertação de mestrado, Ribeiro (2010) detalha a experiência que foi objeto de sua pesquisa intitulada *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. O trabalho acompanha a aplicação de autoavaliação em quatro creches conveniadas da cidade mencionada, com base nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). A autora considera, numa perspectiva freiriana, que, mesmo evidenciando relações de poder hierárquicas durante o encontro para as discussões pertinentes ao processo avaliativo, a oportunidade de perceber essas situações de opressão já constitui condição e possibilidade de sua superação.

Nessa pesquisa, Ribeiro (2010) evidenciou que as contradições do processo não impediram que se percebessem momentos de informação, reflexão e formação dos envolvidos e assinalou que é preciso verificar a qualidade por meio da autoavaliação, um tema ainda recente no Brasil. Nesse sentido, ressalta que o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) pode contribuir para avanços nesse processo.

Em artigo publicado na revista *Cadernos de Pesquisa*, Rosemberg (2013) discute as tensões no debate atual sobre avaliação na/da EI brasileira e demarca a diferença entre política de avaliação na/da educação EI e avaliação da política de EI. Nesse artigo intitulado *Políticas de Educação Infantil e avaliação*, a autora argumenta que os distintos posicionamentos acerca da questão da avaliação na EI, sejam contra, sejam a favor, se constituem com base no processo de construção da “avaliação” como problema social no âmbito de discussões sobre políticas de EI.

Mediante esse contexto tensionado, a autora assinala duas questões primordiais para as reflexões e debates sobre o assunto: “Por que e para que(m) serve a pesquisa avaliativa da/na EI? Qual a razão de ser da política de EI?” (ROSEMBERG, 2013, p. 52). Sobre a primeira pergunta, alerta para a

instrumentalização de ações avaliativas que resultam na redução de recursos destinados principalmente às crianças de 0 a 3 anos. Quanto à segunda, problematiza a questão de ainda não conseguirmos integrar os direitos das crianças aos direitos de pais e mães trabalhadores, demarcando esta e outras singularidades da EI em relação às demais etapas da educação básica que precisam ser consideradas num processo avaliativo. A autora também ressalta a importância de postura ética e de posicionamento político quando se trata de pesquisas avaliativas em EI.

Com base no projeto de Lei n.º 8.035/10²², que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE), e nas recomendações do documento-referência da CONAE/ 2014, Sousa (2013), por meio do artigo *Avaliação colaborativa e com controle social*, publicado na revista *Retratos da Escola*, aborda a proposta de implantação de uma sistemática de avaliação que articule diferentes elementos constitutivos desse processo que envolvem instâncias de controle social e ação colaborativa entre os entes federados.

Com base também no documento *Educação Infantil: Subsídios para uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012), a autora defende uma avaliação que possibilite a análise das diferentes realidades educacionais, numa interlocução entre os níveis centrais e a instituição, no intuito de que o processo avaliativo “[...] produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais, seja abrangente, abarcando indicadores relativos a acesso, insumos, processos e resultados” (SOUSA, 2013, p. 71).

Numa dimensão mais ampliada, Souza e Moro (2013)²³, em apresentação de trabalho na ANPEd intitulado *Textos e contextos de avaliação em educação infantil: aportes da produção acadêmica brasileira e italiana*, abordam a parceria entre universidades brasileiras e a Universidade de Pavia, na Itália, para estudos²⁴ sobre a

²² Esclarecemos que, na data de publicação do artigo, ainda não havia sido sancionada a Lei n.º 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

²³ Não se encontram disponíveis, no *site* da ANPEd, o resumo ou o texto na íntegra desse trabalho. Contudo, como participamos (como ouvintes) da apresentação e constatamos sua relevância para esse diálogo com as produções do campo, procedemos à análise com base nos registros escritos que realizamos (SOUZA; MORO, 2013).

²⁴ O projeto é coordenado nacionalmente pelas professoras Gizele de Souza e Catarina Moro. Envolve quatro universidades brasileiras – a Universidade Federal do Paraná (UFPR) como

temática da avaliação de contexto em instituições de EI. Um dos objetivos é conhecer o processo e os instrumentos de avaliação italianos e analisar quanto eles contemplam as especificidades da EI brasileira e quanto precisam ser reelaborados para corresponder à nossa realidade educacional.

As autoras apresentam um panorama parcial²⁵ da produção brasileira sobre a avaliação na/da EI e apontam a surpresa com o grande quantitativo de trabalhos localizados sobre a temática da avaliação, seja institucional, seja da aprendizagem, ressaltando que se faça uma análise da sua imbricação com a gestão e com os processos formativos. Essas observações trazem apontamentos importantes para nosso estudo por apresentarem diferentes vertentes da avaliação institucional, contemplando aspectos mais abrangentes no campo das políticas e da legislação. Assim, nos movem a pensar o contexto ampliado do tema e também os aspectos específicos de instituições de EI.

No conjunto desses trabalhos que focalizam a avaliação institucional na EI, observamos que alguns se aproximam de nossa intenção de estudo, ao serem realizados em instituições de EI. As problematizações enunciadas pelas autoras ressaltam a importância de considerarmos o contexto político mais amplo no qual a avaliação assume um lugar na agenda política como “problema social” e a necessidade de cuidarmos da postura ética. Os estudos apontam ainda a necessária atenção às relações de poder que circundam a ação avaliativa e às razões de realizarmos pesquisas avaliativas.

Focalizando as questões que diferem de nossa pesquisa, destacamos que uma delas assinala a contribuição da avaliação institucional por meio de momentos de informação, reflexão e formação dos envolvidos, porém estabelece correlação com a

proponente, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – e duas universidades italianas – Università Degli Studi di Pavia (UNIPV) e Università degli Studi di Palermo (Unipa). Ademais, conta 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). Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>>. Acessado em: 24 fev. 2015

²⁵.A finalização desse estudo acerca da produção brasileira de estudos sobre a avaliação na EI encontra-se publicada na Revista Estudos em Avaliação Educacional (MORO; SOUZA, 2014). Esclarecemos que o referido artigo não compõe esta revisão de literatura por mantermos o recorte temporal com limite até 2013, dialogando com os enunciados das autoras em outros capítulos deste trabalho.

qualidade, e não com os processos formativos conforme pretendemos. E outra pesquisa, ao concluir que a instituição não realizou a avaliação institucional em consonância com seus princípios, ressalta que somente os familiares tiveram participação respondendo a questionários. Em nossa pesquisa, também temos como lócus uma instituição de EI, mas nossos sujeitos são os docentes, visto que buscamos a interlocução da avaliação institucional com a formação continuada. Outro aspecto que demarca diferentes características refere-se à questão de que as pesquisas analisadas nessa revisão de literatura acompanharam a avaliação institucional em seu processo de desenvolvimento, e nosso estudo se propõe a analisar o evento após sua realização direcionando-se à interlocução com processos formativos docentes. Nesse sentido, dialogamos a seguir com produções relacionadas a essa temática.

3.4.2 Produções que perspectivam a formação docente

Na perspectiva da formação docente, trazemos a interlocução com quatro produções que incluem três trabalhos apresentados na ANPEd e uma dissertação de mestrado.

Focalizando a formação docente, Silva (2007) apresenta, na ANPEd, a pesquisa *Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões* desenvolvida com profissionais de creches comunitárias de Belo Horizonte. A pesquisa busca compreender a ancoragem das concepções ou da legitimidade de atuação das educadoras nas creches. Com base nos dados analisados, a autora conclui que, mesmo em processo de formação, para a maior parte das educadoras participantes da pesquisa, a capacidade para o trabalho como educadora tem por base as habilidades pessoais e se sobrepõe a elementos que possam ser assimilados por meio de processos de formação.

Com ênfase também na formação docente em trabalhos apresentados na ANPEd, Côco (2010) apresenta o texto *Formação continuada na Educação Infantil*. Explora a formação continuada como parte integrante da pesquisa Mapeamento da EI no Espírito Santo e apresenta dados de 41 municípios que responderam aos questionários enviados. A autora aborda os desafios que envolvem o início da formação continuada, a dinâmica de sua implementação e a organização de

propostas que atendam aos níveis de interesse e de formação individual e coletiva dos profissionais da EI, num processo de continuidade.

A autora informa, ainda, sobre a efetivação de pesquisas nos municípios capixabas por meio do trabalho *Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação* (CÔCO, 2009). Registra que alguns municípios declararam ter pesquisas em desenvolvimento ou em andamento nas suas instituições de EI (CÔCO, 2009) e aponta como necessária a articulação entre o desenvolvimento profissional e organizacional, respeitando as culturas locais e reconhecendo tanto as crianças quanto os profissionais como sujeitos desse processo de aprendizagem (CÔCO, 2010).

Com base na dissertação de mestrado intitulada *Políticas de formação docente: uma relação entre avaliação institucional e qualidade da educação*, Santos (2012) desenvolve a temática articulando concepções e tendências das políticas de formação docente e da avaliação institucional com foco no propósito da qualidade educacional.

A pesquisa realizada entre 2000 e 2008, nos sistemas de ensino público do município de Curitiba (PR) e na região metropolitana, analisou as concepções dos professores da escola pública de educação básica sobre avaliação, formação docente e qualidade educacional. De acordo com as conclusões da pesquisa, as percepções de profissionais das escolas pesquisadas indicam que as relações entre as políticas de avaliação e as de formação continuada de professores são ainda frágeis. Como possibilidade de superar essa fragilidade, a autora sinaliza a relevância da participação coletiva na elaboração de projetos e propostas que incluam questões ligadas à formação, ao desenvolvimento e à avaliação, tanto dos estudantes quanto dos professores.

Na perspectiva da formação docente, as produções aqui apresentadas nos alertam sobre a complexidade dos processos formativos em que, mesmo inseridos neles, os docentes podem não assimilar questões intrinsecamente relacionadas a sua atuação.

Há que considerarmos, nesse sentido, o indicativo de fragilidade, apontado por Santos (2012), nas relações entre as políticas de avaliação e as de formação relacionadas à qualidade educacional. Esse resultado realça a relevância de compreendermos essas relações no cenário de especificidade da EI, pois a pesquisa em questão direciona-se à avaliação na educação básica, porém focaliza o ensino fundamental, não contemplando a EI.

Além disso, precisamos nos atentar aos desafios da formação continuada na EI no que se refere aos diferentes níveis de interesse e de formação individual e coletiva dos profissionais, levando em consideração também as crianças. Como nosso estudo se direciona aos docentes como sujeitos, e não às crianças, precisamos de toda a nossa sensibilidade nessa escuta para perceber como as ressonâncias da avaliação institucional na formação docente se articulam aos direitos das crianças.

3.4.3 Produções que perspectivam os direitos das crianças

Tomando como referência os direitos das crianças, dialogamos com três produções que se referem a dois trabalhos da ANPEd e um artigo.

Com base nos direitos das crianças e na necessidade de considerá-las como produtoras de cultura, sujeitos ativos e também protagonistas na construção da sua própria história, João (2007) busca compreender os sentidos e significações da EI de qualidade para as crianças, apresentando na ANPEd o trabalho *As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade*. Com base na dissertação de mestrado intitulada *Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças*, João (2007) evidencia que as relações de diálogo entre creche e família tem se mostrado essenciais para a construção de uma EI de qualidade. Dessa maneira, aponta, como primeiro passo desse diálogo, a escuta das vozes das crianças, pais e professores, para que expressem seus saberes, ideias e expectativas acerca de um atendimento de qualidade na EI.

Nessa mesma vertente, Richter e Barbosa (2011) afirmam o compromisso da EI com uma ética da responsabilidade, na qual os adultos têm obrigações inerentes à

alteridade das crianças, o que implica uma resposta atenta às demandas e às interrogações do outro, com a atenção voltada para uma escuta dos dizeres das crianças.

Em trabalho apresentado na ANPEd com o título *Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas*, as autoras destacam que, na atualidade, o desafio educacional está relacionado aos direitos das crianças, as quais devem viver o presente de suas infâncias com a possibilidade de, junto aos adultos, assimilar e compreender as produções coletivas da humanidade e participar delas.

Já em seu artigo *Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional?* publicado na revista *Retratos da Escola*, Correa e Andrade (2011) assumem um posicionamento contrário à aplicação do instrumento estadunidense ASQ3 pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e discutem essas propostas apresentadas, em 2011, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, órgão vinculado à Presidência da República.

As autoras argumentam que o direito das crianças a uma EI gratuita e de qualidade envolve provimento de recursos e melhores condições de infraestrutura e funcionamento para as instituições de EI. Elas ainda defendem uma avaliação da qualidade que seja baseada nas condições de oferta e que não seja direcionada para a avaliação individual das crianças, e dão destaque ao documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) como possibilidade de viabilizar essa perspectiva avaliativa que respeite os direitos das crianças.

Quando buscamos a interlocução da avaliação institucional com os direitos das crianças, observamos, com base nas produções elencadas, a preocupação com as percepções das crianças, principalmente dos sentidos da qualidade. Esses textos que analisamos nos ajudam a pensar a proposta de estudo considerando o que já temos previsto em nossos documentos nacionais sobre os direitos das crianças. Embora as crianças não sejam nossos sujeitos de pesquisa, precisamos firmar-nos nos princípios de seus direitos também para conversarmos com os adultos, cuja responsabilidade de planejar e sistematizar as práticas avaliativas requer escuta e

olhar atento ao que é preciso garantir às crianças.

3.4.4 Produções que perspectivam a qualidade da Educação Infantil

Na dimensão da qualidade da EI, temos quatro trabalhos em diálogo com a nossa temática de estudo, incluindo dois artigos, um trabalho da ANPEd e uma dissertação. Cabe esclarecer que os dois primeiros também se relacionam a outras abordagens temáticas desse conjunto e foram analisados anteriormente em perspectivas diferentes.

Na dimensão da qualidade da EI, retornamos ao trabalho de João (2007), já incluído na perspectiva dos direitos das crianças, apresentado na ANPEd, que também busca compreender a proposta de EI de qualidade trazida pelos documentos oficiais. A autora problematiza as condições em que os diferentes conceitos, entre os quais o de qualidade, foram elaborados, os parâmetros que foram utilizados e a maneira como se efetivou (ou não) a participação dos sujeitos que vivenciam a EI (crianças, professores e pais) na elaboração desses documentos. A autora conclui abordando a necessidade de pensar possíveis indicadores de qualidade com base não apenas em documentos oficiais e/ou teóricos, mas também nas vozes e expectativas dos sujeitos a quem a EI deve dedicar-se.

Nessa perspectiva, retomamos também a dissertação de mestrado de Ribeiro (2009), que, ao direcionar suas análises para a construção da qualidade na EI, ressalta a relevância de que esse processo de construção se desenvolva de forma compartilhada e negociada e envolva os diferentes sujeitos que atuam no cuidar/educar das crianças pequenas.

Contudo, a autora evidencia que essa construção participativa ainda encontra dificuldades para se efetivar, pois os aspectos abordados na pesquisa denunciam as pressões das relações de poder, quer hierárquicas, quer não, e as distintas formas de controle que possibilitam distorções no processo avaliativo e nas dimensões analisadas no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Em artigo publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* com o título *A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras*, Campos et al. (2011) apresentam resultados de pesquisa de avaliação sobre a qualidade da EI no Brasil, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

O levantamento dos dados ocorreu durante o segundo semestre de 2009, em 147 instituições de EI, nos municípios de Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina. Além de questionários encaminhados aos diretores das instituições e professoras das turmas avaliadas, foram utilizadas versões adaptadas das escalas americanas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (Iters-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (Ecers-R) para a observação dos ambientes de creches e pré-escolas.

Dentre os diversos resultados apresentados, as autoras destacam que a média dos níveis de qualidade é insatisfatória no que se refere às creches e pré-escolas participantes da pesquisa, com problemas principalmente “[...] nas rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola)” (CAMPOS et al., 2011, p. 20). A pesquisa ainda evidenciou um cenário de desigualdades regionais muito grandes no país, com grandes desproporções quanto aos valores gastos por aluno da EI por ano.

Com publicação no mesmo periódico, Campos (2013), no artigo *Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas*, compara os distintos percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade na EI e nas demais etapas educacionais, advertindo que, mediante os sistemas de avaliação já consolidados em outros níveis de ensino, a EI sofre pressões para aderir aos modelos padronizados de avaliação da qualidade.

A fim de compor um panorama atual do debate sobre qualidade da EI brasileira, a autora destaca pesquisas e consultas sobre a temática e realça que a implementação de práticas de qualidade com as crianças pequenas requer que seja considerado o contexto em que os sujeitos envolvidos estão inseridos em alinhamento com suas vivências cotidianas. Ela problematiza a concepção de

qualidade como “[...] um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto” (CAMPOS, 2013, p. 41) e alerta sobre o respeito às necessidades e ao protagonismo das crianças como elementos primordiais nos debates.

A articulação da avaliação institucional com a qualidade é marcante nas produções que se relacionam a nossa temática de estudo. Também se manifesta explicitamente nos documentos oficiais, realçando seu entrelaçamento no campo das políticas educacionais. Considerando as múltiplas compreensões e concepções de qualidade, o debate se intensifica no campo da EI diante do desafio que se apresenta em sistematizarmos práticas avaliativas que contribuam para as conquistas da qualidade no atendimento às crianças pequenas. A análise dessas produções ressalta a importância dessa interlocução no desenvolvimento de nosso estudo e contribui no conjunto da pesquisa, conforme tratamos a seguir.

3.5 ANÁLISES EM MOVIMENTO

Os movimentos que empreendemos nesse processo de revisão de literatura, ao localizar, sintetizar, analisar e interpretar os textos com os quais estabelecemos contatos, constituem-se como primordiais para nossa inserção no campo das pesquisas e no contexto da EI. Ao dialogarmos com as produções, assimilamos diferentes sentidos para a própria pesquisa, reelaborando intenções e objetivos, delineando sua arquitetônica e reacentuando posicionamentos.

Ao analisarmos, nos bancos de dados elencados, as produções relacionadas à temática da avaliação institucional na EI, percebemos que vários trabalhos apresentam conclusão sobre a relevância de outros estudos que visibilizem a primeira etapa da educação básica no cenário atual dos debates que envolvem a avaliação em suas diversas abordagens. Essas indicações fortalecem nosso propósito de pesquisa e contribuem na delimitação do problema e nos objetivos definidos.

Quanto aos seus entrelaçamentos da avaliação institucional com a formação docente e sua abordagem numa perspectiva de qualidade que respeite os direitos

das crianças, algumas pesquisas já se configuram nesse enredamento e os estudos sobre a formação docente sinalizam a importância de processos participativos rumo à garantia da qualidade na EI. Contudo, consideramos ainda bem reduzidas as produções que se situam nessa interlocução, se levarmos em consideração o conjunto de produção da área. Desse modo, o cenário da revisão de literatura nos impulsiona ao desenvolvimento desta pesquisa com posicionamentos mais cuidadosos e atentos aos contextos gerais da EI em articulação com o contexto local em que pretendemos inserir-nos.

No intuito de compreendermos as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação docente, inspiramo-nos em Moro e Souza (2014), quando evidenciam o crescimento de estudos sobre a temática da avaliação nos últimos dez anos e afirmam que, à medida que a EI 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).

Desse modo, a institucionalização da Educação Infantil formaliza a avaliação, respondendo à forma de organização de nossa sociedade que se baseia na regulação, sendo importante discutirmos o conteúdo dessa regulação. Realçamos ainda as observações de Guimarães e Oliveira (2014), que assinalam a tendência diagnóstica da avaliação na EI e destacam a importância de pesquisas que “[...] delineiem possibilidades, modos e formas de realizar a avaliação no campo de trabalho dos profissionais da creche e da pré-escola, considerando resultados já existentes” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 104).

Nessa perspectiva, acreditamos na contribuição desta pesquisa para o fortalecimento da EI como campo em constituição, demarcando seu pertencimento como primeira etapa da educação básica e também sua especificidade nesse contexto, sem que precise incorporar práticas avaliativas já implementadas em outras etapas que desconsiderem suas características próprias. Situados em nossa problemática de pesquisa, analisamos o contexto educacional brasileiro atual em articulação com as produções acadêmicas relacionadas à temática da avaliação

institucional na EI e com a realidade local. Nesse investimento analítico, percebemos a relevância de estudos que visibilizem a primeira etapa da educação básica no cenário atual dos debates que envolvem a avaliação institucional. Assim, avançando para o movimento de produção dos dados, compartilhamos, no capítulo seguinte, nossas opções metodológicas, vislumbrando o percurso de trabalho desenvolvido quanto aos procedimentos e aos participantes da pesquisa.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Quando nos dispomos a entrar em empatia com o outro, lançamo-nos ao encontro dialógico em que nos constituímos como sujeitos e assumimos uma atitude responsiva nessa relação (BAKHTIN, 2010a). Trata-se de um processo constitutivo que convoca cada um como ser insubstituível e no qual o ponto de vista do outro possibilita completar a percepção de mim²⁶ mesmo, uma vez que, do meu lugar, não consigo ver-me inteiramente, precisando do excedente de visão do outro. Assim, Bakhtin (2011, p. 23) argumenta:

Eu 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.

Desse modo, compreendemos que o excedente de visão implica uma dimensão ética, pois, ao buscar situar-me no lugar do outro, comprometo-me responsivamente em contribuir com algo que somente eu, do lugar que ocupo, posso ver. Um ponto de vista que pode ajudar a complementar seu horizonte. Cientes da relevância desses conceitos na realização da ação avaliativa e do nosso compromisso como pesquisadores, reafirmamos a intenção de pesquisa direcionada à compreensão das ressonâncias da avaliação institucional na EI nos diferentes processos de formação continuada vivenciados pelos docentes participantes da pesquisa.

Ao retomarmos nossa trajetória até aqui, reiteramos o delineamento da problemática de pesquisa que focaliza questões que envolvem a avaliação institucional na EI e a formação continuada que se articula às indagações e aos objetivos que registramos no primeiro capítulo. Compusemos o contexto em que está inserida a pesquisa no segundo capítulo e, no terceiro, dialogamos com as produções acadêmicas relacionadas à temática em nossa revisão de literatura. Neste capítulo, propomo-nos a compartilhar nossos investimentos na abordagem empírica da problemática de estudo.

²⁶ Mantemos, em algumas partes do texto, a referência à primeira pessoa do singular como na obra do autor, realçando a condição singular de cada um de nós no ato responsivo diante do outro.

Nesses constantes questionamentos, ancorados em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2002, 2009, 2010a, 2010b, 2011) e vinculados às concepções de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade* e *relações dialógicas*, articulamos nossa opção metodológica à pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com procedimentos de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2003) assinala a possibilidade de trabalhar com as crenças, valores e significados das pessoas que dela participam, buscando uma visão mais ampla do problema que se quer investigar e estabelecendo relações que não podem ser reduzidas à “operacionalização de variáveis”.

Na sistematização de nossa trajetória metodológica, organizamos este capítulo em quatro movimentos. Inicialmente abordamos os princípios éticos que perpassam a realização de nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos o processo de delineamento²⁷ das fontes documentais, do lócus de pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos para produção dos dados. Na sequência, elencamos os procedimentos da análise documental discorrendo sobre o processo de produção de dados e os elementos que orientam a análise desses dados. Por fim, focalizamos a realização das entrevistas e compartilhamos, conforme já mencionado no procedimento de análise documental, o processo de produção dos dados e os elementos orientadores desta etapa analítica.

4.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS

A ética é um dos princípios fundamentais que os gregos instituíram para o Ocidente europeu por meio da Filosofia, destacando a consciência e a responsabilidade como condições indispensáveis da vida ética (CHAUÍ, 2000). A autora concebe a ética como “[...] estudo dos valores morais (as virtudes), da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; finalidades e valores da ação moral; ideias de liberdade, responsabilidade, dever, obrigação, etc.” (CHAUÍ, 2000, p. 67). Ampliando essa concepção na perspectiva histórica e social, a autora afirma:

Consequentemente, embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque seus valores são obrigatórios

²⁷ Na dinâmica de desenvolvimento da pesquisa, algumas alterações foram realizadas em relação à proposta inicial delineada e são compartilhadas no decorrer deste capítulo.

para todos os seus membros), está em relação com o tempo e a História, transformando-se para responder a exigências novas da sociedade e da Cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo (CHAUI, 2000, p. 435).

Como pesquisadores, entendemos que os desafios de uma atuação que se fundamenta em princípios éticos requer primeiramente que busquemos fortalecer nossa compreensão dos sentidos que imprimimos a essa questão e, sobretudo, como a traduzimos em nossos posicionamentos diante dos sujeitos de pesquisa.

Numa abordagem mais pragmática, Bogdan e Biklen (1994, p. 75) esclarecem que, “[...] em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Os autores destacam os diferentes códigos pertencentes às áreas de estudo e pontuam que esses códigos podem tanto ter uma dimensão mais reflexiva e sensível ante os dilemas morais que os pesquisadores podem deparar quanto constituir forma de proteção aos profissionais envolvidos no estudo. Os mesmos autores afirmam que, no caso das pesquisas de abordagem qualitativa, cabe a nós pesquisadores atentarmos para os princípios éticos de “[...] proteção da identidade dos participantes [...]; respeito com os sujeitos [...]; negociação realista da pesquisa [...] e autenticidade ao apresentar os resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 76).

Do ponto de vista da legislação, as questões, no Brasil, relacionadas à ética em pesquisas com seres humanos são principalmente orientadas pela Resolução 466/12, por meio das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (que revogou as Resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008) do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa resolução toma por princípio o respeito à dignidade, à liberdade e à autonomia do ser humano que embasa as determinações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP)²⁸.

²⁸ Conforme previsto na Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 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 (RESOLUÇÃO n.º 466/2012).

As diretrizes²⁹ e normas que regulamentam³⁰ pesquisas envolvendo seres humanos determinam procedimento e concepções relacionados a termos e definições, responsabilidades do pesquisador³¹, atribuições do CONEP e dos CEP, protocolo de pesquisa, aspectos éticos e processo de consentimento livre e esclarecido. Consideramos importante a observância de que há controvérsias acerca dos sentidos que se compõem com base na ética institucionalizada e incorporada a um comitê, sendo elaboradas algumas críticas a esse modelo de organização vinculado à legislação³².

As reflexões que apresentamos até aqui são importantes em respeito às palavras outras que abordam as questões éticas em diferentes perspectivas. Entretanto, na ancoragem teórico-metodológica desta pesquisa, é em Bakhtin (2010) que encontramos uma expressão que nos torna responsáveis por cada ato singular de nossa vida e nos ampara na fundamentação ética da pesquisa em Ciências Humanas, já que “[...] eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. [...] Tudo que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2010, p. 96). Tais assertivas nos ajudam a refletir sobre as distintas posições de pesquisador e pesquisado, cada um em sua condição única, singular (BAKHTIN, 2010), porém enredados no processo dialógico em que cada ação se concretiza em resposta ao outro, cada enunciado se constitui mediante tantos outros já assimilados (BAKHTIN, 2011).

Em referência a essas reflexões, Faraco (2011) argumenta que a ética em Bakhtin é

²⁹ Uma dessas diretrizes consta na Norma Operacional n.º 001/2013, que estabelece: “É indispensável o cadastro na Plataforma Brasil, para apresentação da pesquisa à apreciação do Sistema CEP/CONEP e para sua respectiva avaliação ética, de todos os pesquisadores, dos CEP e das instituições envolvidas nas pesquisas.” Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/CNS%20%20Norma%20Operacional%20001%20-%20conep%20finalizada%2030-09.pdf>. Acessado em: 8 jun. 2014

³⁰ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário – possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisa.jsf>>. Acessado em: 8 jun. 2014.

³¹ Em cumprimento às normas do CEP/CONEP, esclarecemos que esta pesquisa foi submetida à análise dos órgãos responsáveis por meio de cadastro na Plataforma Brasil, sendo aprovada em 11/12/2014.

³² Sobre esse posicionamento, ver SILVEIRA; HÜNING, 2010.

baseada no princípio tanto do sujeito moral sobre as normas quanto da alteridade sobre a individualidade. O autor afirma que o ato responsável tem como base o meu existir único. E esclarece:

O conceito de excedente de visão vale, assim, também para suas reflexões sobre a vida e participa de uma articulação de coordenadas que fundamentam sua filosofia geral: a singularidade de cada um, a alteridade, a interação. E, ao articular por dentro essas coordenadas, Bakhtin sustenta toda uma ética. É no excedente de visão – em seu sentido, pressupostos e consequências – que vamos encontrar o chão comum para a estética e a ética em Bakhtin (FARACO, 2011, p. 24).

Situando o foco de nossa pesquisa no campo da EI e, portanto, compreendendo que vivenciamos o encontro com os sujeitos, nos enunciados tanto dos documentos analisados quanto de suas vozes nas entrevistas, acreditamos que as situações interativas são intensamente variadas, o que exige de nós o compromisso ético. Com base em concepções de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade e relações dialógicas*, buscamos compreender necessidades e singularidades dos envolvidos, assim como estar atentos às opções que fazemos nesse processo. Nesse contexto, a atuação ativa e responsiva do pesquisador pode intensificar a dinâmica dialógica e discursiva com os sujeitos pesquisados, além de possibilitar interlocuções ilimitadas, firmadas em posicionamento ético quanto às peculiaridades de cada sujeito e em consonância com sua constituição por intermédio do outro.

No propósito da responsividade e em atendimento ao protocolo de pesquisa, esclarecemos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado e apresentado à Secretaria de Educação de Vitória (APÊNDICE K), autorizando-nos a desenvolver a pesquisa. Os TCLE referentes às instituições onde desenvolvemos a pesquisa foram apresentados aos sujeitos (APÊNDICE L) participantes das entrevistas, sendo assinados por todos e arquivados, conforme protocolo do CEP.

Na sequência deste capítulo, compartilhamos, em consonância com os procedimentos de análise documental e entrevista semiestruturada, nosso percurso de delineamento das fontes, do lócus de pesquisa e dos sujeitos.

4.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

No percurso de produção da pesquisa, os métodos se constituem na interlocução das ideias e perspectivas do pesquisador com suas vivências, não representando apenas indicativos que apontem um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes relacionados com as nossas experiências subjetivas que se articulam ainda com os sujeitos participantes do estudo em desenvolvimento (GATTI, 2012).

Seguindo em direção ao encontro com as fontes e com os sujeitos participantes da pesquisa e buscando enunciados que dialoguem com as questões elencadas, a definição dos procedimentos metodológicos nos exigiu ponderações, reflexões e suscitou dúvidas e preocupações diante da importância dessas escolhas para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Nesse quadro, reconhecemos que cada procedimento tem um sentido próprio e que os dados produzidos não precisam responder diretamente as indagações elencadas para o estudo, pois “[...] uma resposta imediatamente encontrada significaria banalização do trabalho de pesquisa” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004).

Desse modo, os percursos se diferenciam em relação aos procedimentos de análise documental (APÊNDICES M, N, O, P, Q, R) e realização de entrevistas (APÊNDICE S). Considerando essas singularidades, elaboramos previamente roteiros diferenciados para cada procedimento metodológico, de modo que nos possibilitassem um delineamento dessas ações sem, contudo, configurar-se no seu engessamento.

Entre palavras e contrapalavras, considerações e contextos diversos, fizemos nossas opções que apresentamos a seguir, iniciando pelo procedimento de análise documental, abordando como se efetivou a definição dos documentos.

4.2.1 Definição dos documentos

Considerando os documentos como produção textual e concebendo os textos como possibilidades de contato dialógico com o contexto, enfatizamos que, na análise

documental, são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Os documentos constituem, nesse sentido, fontes importantes de análise, nas quais podemos encontrar evidências que fundamentem nossas declarações, permitindo-nos acessar informações sobre o contexto em que os sujeitos estão inseridos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Com base em critérios anteriormente definidos, pretendíamos realizar o procedimento de análise documental exclusivamente com base em documentos relacionados ao município na Lei n.º 8.051/10 do Município de Vitória e os *Indicadores de Qualidade da Educação Pública de Vitória–ES* (VITÓRIA, 2012), à instituição de EI (Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Ação (PA)), acessando registros como atas, listas de presença e relatórios das instituições de EI arquivados na SEME/GEI.

No decorrer de nossos estudos, encontramos, na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (2001, 2009), um importante aporte teórico para a contextualização da avaliação institucional na EI no cenário das políticas públicas. Essa abordagem constitui método que contribui para o entendimento de como são elaboradas as políticas, direcionando-nos para a redefinição das fontes documentais e apoiando nossas análises na perspectiva dos sentidos de *texto* e *contexto* (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, ampliamos o conjunto de documentos, incluindo outros que, em nossa compreensão, integram o que Ball (2001, 2009) denomina como *contexto de produção de textos*, relacionado à definição de políticas públicas. Nesse processo, também redirecionamos alguns documentos para compor o que o autor considera como *contexto das práticas*, caracterizado pela efetivação das políticas, redefinindo o acesso aos documentos referentes à instituição, o qual se realizou na própria instituição de EI e focalizou o PPP e o PA. Cabe esclarecer que o diálogo com os conceitos aqui mencionados (*contexto de produção de texto* e *contexto de práticas*) é desenvolvido em interlocução com as discussões que promovemos no capítulo de análise de dados.

No intuito de contextualizar as políticas educacionais em relação à avaliação na EI e diante da variada produção de documentos oficiais no contexto da primeira etapa da educação básica (APÊNDICE A), consideramos como critérios para definir os documentos atinentes ao *contexto de produção de texto* sua implicação no campo da EI em diálogo com a avaliação institucional e com questões circundantes à nossa pesquisa, quais sejam a formação, a qualidade e os direitos das crianças.

Sendo assim, esse conjunto de textos é composto dos seguintes documentos: *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a); *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b); *Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012); e a lei que regulamenta o SAEMV (VITÓRIA, 2010), constituindo o primeiro³³ grupo. Compondo o segundo³⁴ grupo, estão os seguintes documentos: *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória*; PPP e PA dos dois CMEI onde realizamos a pesquisa.

Compartilhados os movimentos vivenciados na composição de nosso conjunto de documentos, apresentamos a seguir os percursos e opções metodológicas quanto à definição do lócus de pesquisa e dos sujeitos participantes.

4.2.2 Definição do lócus e dos sujeitos

Como já abordamos anteriormente, a análise documental nos possibilita estabelecer uma relação dialógica com os contextos dos sujeitos situados historicamente, contribuindo de forma significativa para a compreensão da avaliação institucional no cenário das políticas educacionais e, no caso de nossa pesquisa, das políticas voltadas à EI.

Considerando ainda nosso propósito de compreender as ressonâncias da avaliação

³³ Situam-se nesse primeiro grupo documentos que se relacionam ao contexto de produção de texto de acordo com a abordagem do ciclo de políticas de Ball (2001, 2002), difundida por pesquisadores como Mainardes (2006) e Mainardes e Marcondes (2009). Esses documentos são analisados no primeiro eixo do capítulo de análise de dados.

³⁴ Nesse grupo incluem-se os documentos que se relacionam ao contexto das práticas, de acordo com a mesma abordagem já mencionada, e são analisados nos três eixos seguintes do capítulo de análise de dados, em diálogo com os enunciados expressos nas entrevistas com os sujeitos.

institucional na EI nos processos de formação continuada, a escuta das narrativas dos sujeitos que vivenciaram esse evento avaliativo torna-se imprescindível. Nesse sentido, focalizamos como sujeitos os docentes que atuam mais diretamente com as crianças, ou seja, professores, pedagogos, assistentes de EI e o diretor. Para a definição da instituição em que realizamos as entrevistas com os sujeitos, conforme já assinalamos, optamos pelo levantamento inicial de dados junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME), por meio da Gerência de Educação Infantil (GEI) e da Assessoria Técnica de Estatística e Planejamento (ATP).

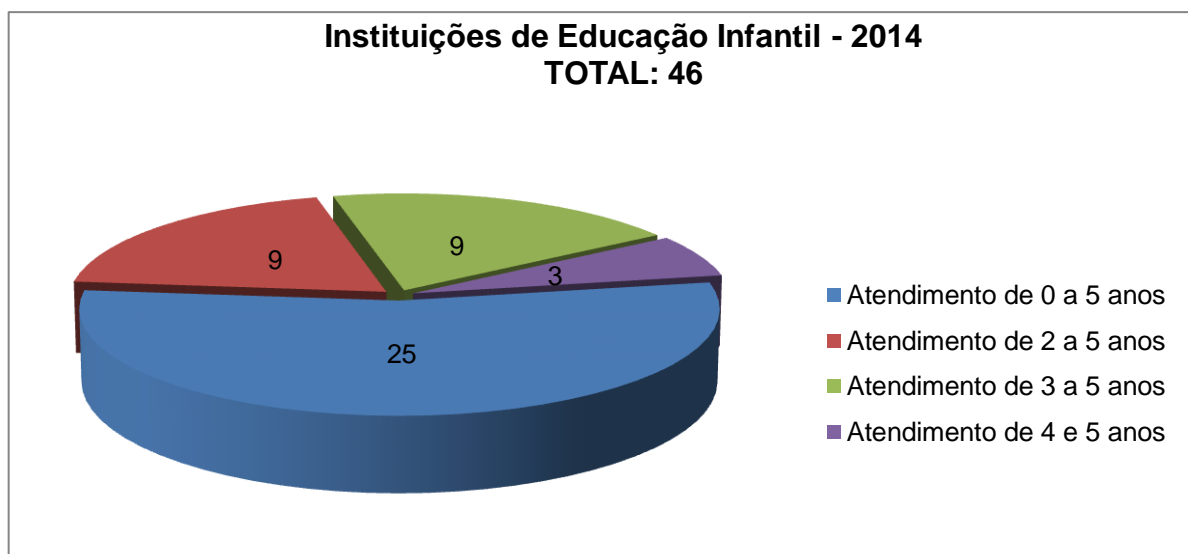
Essa etapa inicial se justifica pela abrangência dos possíveis lócus da pesquisa, visto que, no total, foram 46 instituições de EI que participaram, em 2012, da avaliação institucional na EI no município onde desenvolvemos a pesquisa. Com o intuito de reduzirmos esse quantitativo e acessarmos, no máximo, seis, das 46 instituições que participaram do processo avaliativo, buscamos aquelas que atendessem a maior parte dos seguintes critérios:

- a) Atendimento às crianças de 0 a 5 anos, considerando a importância de também conhecermos as ressonâncias da avaliação institucional na formação de docentes que atuam com os bebês (crianças de 0 a 3 anos), no trabalho compartilhado com as profissionais assistentes de EI.
- b) Permanência de, no mínimo, 60% dos profissionais docentes no CMEI (professores, pedagogos, assistentes de EI e diretor), com base no ano de 2012 em comparação com o de 2014, considerando a importância da participação de sujeitos que vivenciaram a avaliação institucional e permanecem na instituição até o momento.
- c) Elaboração do PPP, considerando que esse é um dos documentos que compõem o conjunto de fontes para a análise documental.
- d) Participação das famílias no processo avaliativo empreendido, pois, apesar de as famílias não serem sujeitos de nossa pesquisa, reconhecemos a importância de sua participação no processo, no sentido de contribuir com a análise da qualidade da EI ofertada às crianças (para esse cálculo, foi realizada uma comparação proporcional entre o total de participantes de cada unidade e o de crianças, com base em dados disponíveis na Gerência de Educação Infantil).

- e) Documentação do processo avaliativo por meio de diferentes formas de registro (atas, fotos, filmagens). Para a priorização das unidades que poderiam ser pesquisadas, consideramos o nível de detalhamento nos registros escritos e a permanência na instituição de algum responsável pelos registros.
- f) Desenvolvimento de ações com base nos resultados da avaliação institucional, pois, nesse caso, temos mais elementos acerca das ressonâncias da avaliação institucional nos processos formativos docentes.

Considerando o levantamento de dados que realizamos, encontramos o seguinte panorama:

Gráfico 5 – Atendimento por faixa etária nas instituições de EI do município de Vitória



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da ATP/SEME.

Como podemos observar, contamos com 25 instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos (relativo ao critério “a”). Dessas 25, evidenciamos que oito instituições de EI permanecem com mais da metade dos mesmos profissionais da equipe docente que participaram da avaliação institucional em 2012 (referente ao critério “b”) e que 100% desse total têm o PPP elaborado (relativo ao critério “c”). Quanto à participação das famílias, constatamos que o índice foi abaixo de 20% em cada uma das oito instituições (referente ao critério “d”), não havendo, portanto, diferenças significativas que determinem a definição das seis instituições pretendidas, o que

nos levou a não prosseguir o levantamento com base nesse critério.

Desse modo, mantivemos o quantitativo de oito instituições de EI para a próxima etapa e, no caso de aceite de mais de uma instituição, definiríamos nosso *locus* de pesquisa, se necessário, retomando os critérios estabelecidos. Ressaltamos que inicialmente perspectivamos a realização da pesquisa em apenas uma instituição de EI, porém mantendo-nos sensíveis às interveniências e ao foco do estudo em questão para acolher outra instituição, se fosse relevante para atender às nossas expectativas com a pesquisa. De acordo com Bakhtin:

Ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a *mim* e ao *outro*; o ponto de vista abstrato cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita de que ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência, de que nos encarnemos. Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência [...] (BAKHTIN, 2011, p. 117).

Ocupando esse posicionamento singular como pesquisadores, reconhecemos que os critérios nos orientam, mas não podem determinar os rumos da pesquisa sem a nossa tomada de posição. Cientes desse princípio quanto aos critérios “e” e “f”, nossa expectativa foi buscar, durante os contatos, entre as oito instituições selecionadas, aquela que mais se aproximasse desses parâmetros. Entretanto, antes de iniciarmos esses contatos, optamos por desconsiderar duas instituições, em razão de não atenderem aos critérios³⁵ “e” e “f”, mantendo então, seis instituições como possíveis *locus* de desenvolvimento da pesquisa.

Definido então nosso conjunto de instituições, iniciamos, em setembro de 2014, os contatos por telefone com os seis CMEI para apresentar nosso propósito de pesquisa e agendar um encontro com a direção daquelas instituições que se interessassem em participar, disponibilizando-nos a compartilhar o projeto também com os demais profissionais.

Após um período de um mês, não havíamos conseguido avançar, nessa ação, pois, mesmo insistindo nas ligações e enviando *e-mails* (APÊNDICE T) àquelas que nos autorizaram, nenhuma instituição de EI retornou aos nossos contatos com alguma resposta, seja concordando com sua participação na pesquisa, seja recusando-se a

³⁵ Como base nessa constatação, temos o acompanhamento dos percursos dessas instituições durante a realização da avaliação institucional e no período subsequente.

participar. Os contatos eram sempre muito cordiais e com justificativas de que a resposta seria somente com a diretora, que estava em outras demandas, como reuniões na SEME ou com o Conselho de Escola, encontros de formação e outras atividades externas à instituição. Além dessas situações, houve informação de uma diretora que estava de licença-prêmio e outra de licença médica.

Durante essa busca pela definição de nosso locus de pesquisa, tivemos informações, pela própria diretora de uma instituição de EI, sobre a sistematização de ações formativas mediante a avaliação institucional. Essa instituição não foi inserida no conjunto das seis selecionadas por não atender crianças de 0 a 3 anos. Ainda assim, cientes de que elaboramos critérios para orientar a pesquisa, e não para inviabilizá-la, em contato por telefone com essa diretora, esclarecemos a proposta da pesquisa e enviamos *e-mail* (APÊNDICE T) com mais detalhes, anexando um fôlder (APÊNDICE U) com as principais informações.

A diretora nos informou que iria compartilhar a proposta com os demais profissionais e nos daria a resposta. Com o intuito de oferecer o máximo de esclarecimentos sobre a pesquisa, disponibilizamos o fôlder impresso para ser entregue no momento da conversa sobre a participação dos docentes na pesquisa.

Na semana seguinte, tivemos a confirmação de aceite da instituição e agendamos o primeiro encontro, no qual elaboramos um cronograma que se iniciou com a análise documental (PPP e PA) e a seguir com os agendamentos das entrevistas. Desenvolvemos esses procedimentos de produção de dados entre novembro e dezembro de 2014 e ambos estão detalhados na sequência deste capítulo. Como informamos anteriormente, essa instituição não atende crianças de 0 a 3 anos e as docentes que atuam como assistentes de EI com as crianças que frequentam o CMEI em Tempo Integral não haviam participado da avaliação institucional em 2012. Portanto, não seria possível contar com suas vozes sobre o processo de avaliação institucional em interlocução com a formação continuada.

Ao compreendermos a importância do diálogo com as assistentes de EI, retomamos os contatos telefônicos com as seis instituições anteriormente selecionadas de forma aleatória e uma delas mostrou-se disposta a participar da pesquisa. A diretora nos

recebeu com as pedagogas e, nesse encontro, disponibilizamos os fôlderes tanto para a equipe presente quanto para os outros profissionais da instituição ausentes, no sentido de comunicar nossos propósitos com a pesquisa.

Contudo, considerando o período conturbado de dezembro, em meio à finalização das atividades com as crianças e com os profissionais da instituição, a equipe nos informou que conversaria com os profissionais do CMEI e, acreditando que concordariam, solicitou-nos que retornássemos em fevereiro ou março para iniciar a análise documental e as entrevistas.

Animados com a possibilidade de outros interlocutores em nossa cadeia dialógica, retornamos à instituição em março, quando organizamos as datas de realização da análise documental e das entrevistas, desenvolvendo esses dois procedimentos entre março e abril de 2015. Acreditamos que a opção por considerar mais de uma instituição na realização da pesquisa foi extremamente relevante por abarcar diferentes contextos, com distintos sujeitos, compondo uma polifonia que nos enriquece com variados pontos de vista sobre a avaliação institucional na EI nas relações com a formação continuada.

Buscando uma visão panorâmica desse quadro de procedimentos metodológicos da pesquisa, em articulação às fontes, aos lócus de pesquisa e aos sujeitos envolvidos, podemos sintetizar que a pesquisa foi desenvolvida em dois movimentos (APÊNDICE V). Um primeiro movimento, composto do procedimento de análise documental que envolve dois grupos de documentos, sendo um composto de documentos referentes ao *contexto de produção de texto* e o outro relacionado ao *contexto das práticas*. E um segundo movimento que integra a realização de entrevistas semiestruturadas, incluindo duas instituições de EI e 11 docentes, sendo duas assistentes de EI, duas diretoras, três pedagogas e quatro professoras³⁶. Considerando então esses dois movimentos, detalhamos a seguir nossa interlocução com os documentos.

³⁶ Adotamos a referência ao gênero feminino e a mantemos ao longo do texto, embora um dos participantes seja do gênero masculino, no sentido de preservar a identidade desse docente e também demarcar a condição de maioria feminina no campo da EI no ES e no Brasil.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Com esse procedimento, vislumbramos a interlocução com os documentos como referências do vivido pela EI e sua análise possibilita aproximações ao contexto dos sujeitos participantes. Para Bakhtin (2009), a palavra não pode assumir uma significação fixa, distanciando-se do contexto e do outro como falante, pois os sentidos das palavras se constituem no contexto social de interação entre os sujeitos e os seus enunciados. Em contato com essas palavras, colocamo-nos como ouvintes buscando captar os sentidos expressos pelos diferentes sujeitos.

Ressaltamos ainda que a análise documental tem grande relevância para a pesquisa em ciências sociais e humanas e é indispensável, já que a maior parte das fontes escritas – ou não – em geral compõe a base do trabalho de investigação do pesquisador dessas áreas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, abordamos, na sequência deste capítulo, o desenvolvimento da produção dos dados com o procedimento de análise documental.

4.3.1 Processo de produção de dados

Em cada etapa, elaboramos planilhas para organizamos os dados (APÊNDICES M, N, O, P, Q, R) possibilitando mapear as informações constantes na documentação definida para esse momento. Nessas planilhas, registramos a identificação do documento e as respectivas informações sobre data e origem, autores ou responsáveis pela elaboração/aprovação, as bases argumentativas, objetivos e outros aspectos que emergissem na decorrer do trabalho.

Após esse levantamento, tivemos uma visão conjunta dos textos elencados, ao analisar simultaneamente suas interlocuções, discordâncias e complementaridades, na perspectiva da expressão de concepções e ideias ou indicação de propostas atinentes à avaliação institucional na EI.

Na perspectiva de entrelaçamento dos procedimentos metodológicos delineados, aventamos que a análise dos documentos acena possibilidades de incorporarmos outras proposições ao planejamento das etapas seguintes de realização de

entrevistas. Assim, realizar pesquisas com base em documentos tem sua importância, “[...] não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão deste problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2008, p. 47).

Nesse sentido, os documentos foram igualmente catalogados na fase de organização e foram “classificados” em dois grupos: os do primeiro grupo são do contexto de produção de texto (APÊNDICE M, N, O) que abordamos no primeiro eixo do capítulo de análise de dados; os que são do contexto de práticas referem-se ao segundo grupo (APÊNDICE P, Q, R) que analisamos em interlocução com os enunciados das docentes entrevistadas nos segundo, terceiro e quarto eixos do capítulo de análise de dados. Vislumbrando esse movimento analítico, seguimos apresentando os elementos que orientadores desse processo.

4.3.2 Elementos orientadores para análise dos dados produzidos

Os documentos constituem fontes de dados desta pesquisa e, considerando aspectos de organização e sistematização, recorremos ao método de análise de conteúdo (BARDIN, 2006), como suporte para as etapas iniciais dos estudos com esse procedimento, visto que nossa intenção não se limita à descrição objetiva e sistemática do seu conteúdo expresso.

Entendemos que o processo de análise documental não se restringe à dimensão técnica, pois implica a compreensão de um conjunto de circunstâncias envolvidas na elaboração dos documentos e as suas ressonâncias no contexto em que se inserem e para os sujeitos que as vivenciam. Sendo assim, as contribuições de Ball (2001, 2009) com a abordagem do ciclo de políticas nos orientam na análise dos documentos em articulação com os contextos de influência, de produção de texto e de práticas.

Para a análise e discussão dos dados produzidos com os documentos do primeiro grupo, investimos num diálogo entre os documentos na perspectiva de suas relações dialógicas, explorando elementos que nos subsidiem na compreensão do contexto das políticas educacionais em que se insere atualmente a avaliação

institucional na EI para a análise documental. No propósito de diálogo com os enunciados dos textos analisados, buscamos uma interpretação do ponto de vista tanto descritivo quanto analítico.

Para a análise e discussão dos dados produzidos com os documentos do segundo grupo, investimos num diálogo entre os documentos na perspectiva de suas relações dialógicas, com os enunciados das docentes entrevistadas explorando elementos que nos subsidiem na análise das etapas que integram o evento da avaliação institucional na EI e suas ressonâncias na formação continuada.

Ressaltamos a contribuição da análise documental para nosso propósito de compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada, considerando sua natureza dialógica e sua pertinência ao contexto de produção de políticas públicas. Apostamos nessa etapa de produção dos dados como importante para contextualizar o cenário das políticas públicas no que se refere à avaliação institucional na EI, conforme definimos em um dos objetivos da pesquisa e abordamos no primeiro eixo do capítulo de análise e discussão dos dados.

Ampliando essa possibilidade de análise, consideramos importante continuar o diálogo com as docentes que vivenciaram o processo avaliativo na expectativa de interagir com seus enunciados por meio da realização de entrevistas individuais semiestruturadas que detalhamos a seguir.

4.4 ENTREVISTAS

Ao focalizarmos o estudo desse processo avaliativo dois anos após sua realização, acreditamos num movimento de retomada do que foi vivido, valorizando as apreensões diferenciadas de cada um, visto que

Posso esquecer o objeto, mas então ele deixará de existir para mim; só posso recordá-lo axiologicamente no antedado dele (renovando a tarefa), não posso recordar a sua presença. Para mim, a memória é do futuro, para o outro é do passado (BAKHTIN, 2011, p. 114).

Nesse sentido, ao retomarmos, por meio das entrevistas, os percursos formativos vivenciados na interlocução com a avaliação institucional, buscando suas

ressonâncias nos processos de formação continuada, apostamos nos encontros com os sujeitos como momentos de renovação dos sentidos já assimilados e principalmente projetados em possíveis vivências futuras.

Objetivando nossa organização para esses momentos, concordamos que, no campo das pesquisas qualitativas, a entrevista favorece a busca de informações sobre concepções, expectativas e percepções sobre objetos ou fatos e pode também complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador (MANZINI, 2004).

Sendo assim, a entrevista semiestruturada tem como característica a proposição de questionamentos básicos mediante teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa e é composta de um roteiro com perguntas abertas. Desse modo, no contato com as respostas dos entrevistados, esses questionamentos promovem reflexões em direção a novas hipóteses surgidas (TRIVIÑOS, 2006). O autor ressalta ainda a importância da presença consciente e atuante do pesquisador no processo de produção dos dados.

Numa perspectiva bakhtiniana, assumimos o posicionamento de que o que percebemos 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). Sendo assim, para além de técnica ou instrumento de coleta de dados, concebemos a entrevista como “[...] dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sociohistoricamente” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, s/p).

Esse posicionamento requer que nossa relação com os enunciados dos sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa nas dinâmicas de entrevista constitua espaço dialógico e momento de interlocução entre pesquisador e pesquisado. Na condução das entrevistas, consideramos as narrativas dos entrevistados no entrelaçamento com as tantas outras vozes presentes entre os demais sujeitos participantes e também entre nós pesquisadores.

Contudo, conceber a entrevista como possibilidade de encontro dialógico entre entrevistador e entrevistado, ou pesquisado e pesquisador, não significa abdicar da atitude responsiva que mencionamos no início deste capítulo e que nos cabe pela condução ética da pesquisa, pois concordamos que

O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

Mas, num contraponto, implica reconhecer que o excedente da minha visão requer um posicionamento ético, ao me situar no lugar do outro. E esse posicionamento singular, insubstituível, orienta a condução do processo de pesquisa por meio das entrevistas.

Reafirmamos que, como esse procedimento foi subsequente à análise documental, estávamos um pouco mais familiarizados com o contexto dos CMEI em que desenvolvemos nosso estudo, o que contribuiu para o planejamento desse momento, possibilitando o contato de nossos enunciados com enunciados antecedentes, pois somos simultaneamente ouvintes e falantes e “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Tomando-se como ponto de partida as abordagens de Rocha, Daher e Sant’anna (2004), que reconhecem a complexidade da entrevista, concebendo-a como dispositivo de produção de texto numa perspectiva social e histórica, elencamos algumas articulações necessárias no que concerne ao seu planejamento e à sua realização.

Quanto ao momento de preparação, levamos em consideração o problema de estudo e os objetivos estabelecidos para, em articulação com nosso conhecimento acerca dos sujeitos e da instituição em que desenvolvemos a pesquisa, elencamos os objetivos da entrevista e o roteiro com as questões a abordar. Os instrumentos foram configurados conforme as categorias elencadas, pré-testados e ajustados em função das necessidades indicadas nas testagens.

Cabe ressaltar que a entrevista tem objetivos específicos correlacionados com os propósitos do estudo, porém não os mesmos, pois transferir para a entrevista a expectativa de alcançar os objetivos da pesquisa equivale a promover um “deslocamento da palavra do entrevistado, que passa a ocupar o espaço daquele que fornece respostas às perguntas da pesquisa (lugar que, obviamente, deveria ser ocupado pelo pesquisador)” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, s/p). Assim, no intuito de nos mantermos em diálogo com nossos sujeitos de pesquisa e também reconhecer nosso ato responsivo como pesquisadores, abordamos a seguir a dinâmica de produção dos dados.

4.4.1 Produção dos dados

Pautados no princípio da ação responsiva, buscamos adentrar nossos lócus de pesquisa e nos aproximar dos sujeitos envolvidos em uma organização básica de trabalho que se mantenha aberta a reestruturações. Conforme o desenvolvimento das ações e a observação de seus encadeamentos na dinâmica interativa que caracteriza o processo de pesquisa, entendendo que

[...] a alteridade representa o lugar de constituição, onde o falar e o pensar possibilitam nossa constituição como sujeitos na relação com o outro, compreendemos que a prática da escuta nos envolve em um movimento dialógico que fortalece a nossa condição enquanto sujeitos sócio históricos capazes de criar, questionar, analisar, inventar, transformar (REIS; VIEIRA; CÔCO, 2013, p. 256).

Portanto, conforme já assinalamos, a preparação que antecede as entrevistas inclui um planejamento previamente definido, com objetivos próprios da entrevista e um roteiro (APÊNDICE S) elaborado com questões semiestruturadas em forma de perguntas abertas, com a abordagem de temas intervenientes às ressonâncias da avaliação na EI nos processos formativos docentes. Em relação ao momento da realização da entrevista, tomamos por base os objetivos e o roteiro elaborados, com flexibilidade para acolher outros enunciados manifestos durante os encontros.

Ao final das entrevistas, os entrevistados preencheram uma ficha com informações que nos permitiram construir um perfil dos participantes, considerando seus dados pessoais, de sua formação e trajetória profissional. Esse levantamento nos possibilitou maior aproximação aos discursos com os quais trabalhamos produzidos por sujeitos que se constituem a partir de diferentes pertencimentos sociais.

Com o propósito de captarmos os diferentes sentidos expressos pelos sujeitos participantes, conduzimos as entrevistas realizando a gravação dos encontros em áudio. Além desse recurso, adotamos o procedimento de notas de campo para apreender e registrar impressões, sensações, gestos e expressões dos participantes, o que possibilita acompanhar de forma mais detalhada o desenvolvimento da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse acompanhamento dialoga 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).

Assim, presentes no conjunto da pesquisa e atentos a cada participante, acreditamos que o sujeito “[...] 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). Assentes nessa premissa de perceber o sujeito em sua condição *dialógica*, optamos por trabalhar na pesquisa com quem se disponha ao encontro, assinalando que a concordância do coletivo dos CMEI em realizarmos a pesquisa não exigia que todos os sujeitos participassem diretamente.

Ainda esclarecemos que as entrevistas foram individuais com sete docentes e em duplas com quatro docentes. Essa alteração na proposta inicial de entrevista individual foi sugerida pelas docentes com argumentações baseadas na pouca disponibilidade de tempo devido à intensidade da dinâmica de trabalho no CMEI e na grande disposição para a participação numa conversa a dois.

O período das entrevistas ocorreu entre dezembro de 2014 e abril de 2015, realizando os encontros em datas previamente agendadas de acordo com as condições objetivas de cada CMEI, com gravação das entrevistas em áudio. Assim, nossos encontros foram intercalados com importantes eventos do cotidiano da EI como a eleição para diretores, a organização de visitas pedagógicas com as turmas aos espaços do município, reuniões e encontros de formação na SEME com pedagogos e/ou diretores, assembleias dos professores, reuniões e encontros com as famílias, entre outros.

Como nos inserimos nessa movimentada dinâmica da instituição de EI, os registros em áudio das entrevistas, que totalizaram 5h20min, evidenciam a dimensão de simultaneidade em que diversas ações se desenvolvem. Em alguns momentos, ouvimos músicas cantadas com as crianças de uma das turmas do CMEI, crianças que chegam à sala e conversam conosco, familiares que buscam informação, reunião com os membros do conselho de escola, entre outras situações que compõem o dia a dia das instituições de EI. No contexto social mais amplo, as greves de motoristas de ônibus, protestos contra a corrupção e impunidade no país, manifestações contra o “Projeto de Lei da terceirização” (PL 4330/2004)³⁷ também compõem nossa trajetória de produção de dados, pois, em algumas vezes, foi necessário o reagendamento dos encontros.

Ao nos encontrarmos com as docentes, durante a realização das entrevistas nos pautamos no roteiro elaborado, com margens alargadas para que o diálogo fluísse em consonância com o percurso enunciativo das docentes. Assim, em alguns momentos, com apenas uma pergunta, inúmeras questões emergiam no encadeamento das ideias e narrativas compartilhadas. Na sequência do procedimento, as entrevistas foram transcritas na ordem exata das falas, tanto da pesquisadora como das docentes, com a identificação do CMEI, a data, os nomes e as funções de cada docente, produzindo cerca de 80 páginas de texto.

4.4.2 Elementos orientadores para análise dos dados produzidos

Para essa etapa, em respeito ao princípio ético de confidencialidade da identidade dos sujeitos entrevistados, definimos as codificações de cada docente. Essa etapa exigiu nosso posicionamento sobre como reuniríamos esses enunciados, considerando as 11 docentes participantes que atuam em dois CMEI diferentes.

Entre inúmeras possibilidades, aproximamo-nos inicialmente da ideia de uma grande arena polifônica e carnavalesca (BAKHTIN, 2013), envolvendo todas as docentes

³⁷ O Projeto de Lei 4330/2004, que regulamenta a terceirização, foi aprovado dia 22/4/15 na Câmara dos Deputados e segue agora para o Senado. Entre os itens polêmicos, está a mudança que permite, na prática, a terceirização de qualquer setor de uma empresa, incluindo a atividade-fim, já que não houve qualquer diferenciação com "atividade-meio". Essa emenda foi aprovada por 230 votos a 203. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2015/04/terceirizacao-entenda-o-projeto-que-foi-aprovado-pela-camara>>. Acesso em: 11 maio 2015.

sem preocupação com critérios estabelecidos previamente a partir de sua função, instituição, formação ou outro atributo que representasse critério hierárquico, temporal ou geográfico. Mas faltaria uma condição indispensável que, segundo BAKHTIN (2013), caracteriza essa expressão da cultura cômica popular na obra de Rabelais: o contato direto, físico, sinestésico entre os participantes, o sentimento de estar junto, pois, nesse encontro carnavalesco, “[...] Ao mesmo tempo, o povo sente a sua unidade e sua comunidade concretas, sensíveis, materiais e corporais” (BAKHTIN, 2013, p. 222).

Na processualidade interpretativa dos sentidos assimilados a respeito dos enunciados presentes nos textos das entrevistas, as várias leituras nos indicaram que os diferentes pontos de vista das docentes sobre o processo de avaliação institucional na EI apresentavam correlacionamentos com suas atuações nos CMEI, instigando-nos ao movimento de empatia para compreender os enunciados explicitados desses distintos lugares, funções, atribuições.

Assim, inspiramo-nos no conceito de singularidade e na condição irrepetível de cada vivência (BAKHTIN, 2010) e optamos pela nomeação codificada das docentes de acordo com suas diferentes atuações, atribuindo como identificação letras em ordem alfabética para cada função, correspondente à ordem temporal inversa de realização das entrevistas. Quanto à questão de essas docentes trabalharem em CMEI diferentes, optamos por reuni-las num só grupo, sem localizar suas instituições, tanto pela confidencialidade de suas identificações quanto pelo fato de entendermos que, para os objetivos da pesquisa, não há necessidade de especificar o CMEI de cada docente. Assim, temos como participantes as pedagogas A, B, C; as Professoras A, B, C, D; as assistentes de Educação Infantil A, B; as Diretoras A, B.

Nesse quadro de muitas decisões para definir a forma de compor o texto do capítulo de análise de dados, fundamentamo-nos no princípio de que as relações dialógicas se materializam entre sujeitos distantes no tempo e no espaço, desde que conservem algum ponto de contato entre si (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, acreditamos que, entre as docentes dos dois CMEI onde realizamos parte da produção dos dados da pesquisa, as vivências de todo o processo de

avaliação institucional se configuram como um ponto de contato entre elas. Com base nesse princípio, conforme já anunciamos anteriormente, as análises se desenvolvem com base nos enunciados das 11 docentes, sem identificação dos dois CMEI. De forma semelhante, os documentos do grupo 2 (PPP, PA e *Indicadores da Qualidade na EI Pública de Vitória*), compreendidos em sua relação com o contexto das práticas, integram-se ao mesmo evento avaliativo, participando, então, dessa cadeia dialógica.

Ao vivenciarmos esse intenso movimento dialógico entre argumentações, questionamentos e diferentes possibilidades, fizemos nossas opções metodológicas que direcionam a composição do capítulo seguinte, em que compartilhamos nossas interpretações com a análise dos dados produzidos.

5 INTERLOCUÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Na sequência do percurso que trilhamos com esta pesquisa, retomamos a questão que nos move, cujo foco se direciona à avaliação institucional na EI em interlocução com a formação continuada, tendo como pano de fundo a qualidade como direito das crianças e a formação como valorização do trabalho docente. Objetivamos compreender as ressonâncias dessa ação avaliativa nos processos de formação continuada, acreditando que

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Com o propósito de compartilharmos responsivamente nossa compreensão a respeito dos dados produzidos com esta pesquisa, apresentamos, neste capítulo, a análise e a discussão desses dados, concordando com Nóvoa (2009, p. 84), quando destaca “[...] a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo” como “[...] uma das principais qualidades da escola pública”. Movidos pelos encontros dialógicos, acreditamos que as relações vivenciadas com os sujeitos entrevistados e com as fontes documentais analisadas implicam situações de conflito e de concordâncias, pois “[...] não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Na arquitetura do capítulo, partimos da abordagem formulada por Ball (2001, 2009) e disseminada por outros pesquisadores (MAINARDES, 2006) sobre o ciclo de políticas que considera os *contextos de influência, de produção de texto e das práticas* para compreender a elaboração dessas políticas. Ressaltamos que, na composição dos eixos de análise, consideramos o *contexto de produção de textos* referente às políticas para reunião dos documentos analisados e o *contexto das práticas* como orientação para a reunião dos enunciados das participantes nas entrevistas em diálogo com documentos. Assim, antes de apresentarmos esses

eixos de análise, abordamos o *contexto de influência* numa visão ampliada de articulação das políticas.

Na abordagem do *contexto de influência*, Ball (2004, p. 1.109) adverte que, “cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica [...]”, desconsiderando compromissos de justiça social, equidade e tolerância e enaltecendo o espírito empresarial, a competição e a busca pela excelência. Nesse contexto, localizamos a relevância das agências econômicas que priorizam a preparação de mão de obra 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). Referindo-se à questão semelhante, Freitas (2012, p. 386) afirma:

O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Dessa forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente.

Assim, demarcadas pela centralidade do capital e pelo foco em resultados, as determinações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, adentram as políticas educacionais no Brasil e nos demais países da América Latina, definindo prioridades e vertendo para uma lógica baseada na competição e na meritocracia entre governos, escolas e cidadãos. As exigências que se acenam no horizonte das políticas públicas para a educação no Brasil com base em premissas constantes em documentos de organismos internacionais convocam-nos a reflexões, debates e posicionamentos perante nossos princípios e ideologias, uma vez que presenciamos

[...] um desenvolvimento, sem precedentes, de uma série de especialistas e de entidades de acreditação e de avaliação que definem os currículos da *formação de professores*, o modo de entrada na profissão, as regras do período probatório e o juízo sobre os desempenhos profissionais. Estes especialistas são fortemente influenciados pelas organizações internacionais (União Europeia, OCDE, etc.) e tendem a ocupar um espaço que deveria ser dos professores mais experientes (NÓVOA, 2011, p. 54-55, grifo nosso).

Acreditamos na importância de compreender como esse contexto influencia os rumos da educação no país, como as políticas públicas são articuladas e os discursos são explicitados. Essa compreensão requer nossa participação nesse contexto, marcado por diferentes forças, propostas, interesses e ideologias que

disputam o direito de influenciar as políticas educacionais, definindo, apesar de provisoriamente, os caminhos que serão percorridos.

No âmbito da legislação brasileira, no contexto atual, em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei n.º 13.005, após 42 meses de tramitação, desde que foi apresentada como Projeto de Lei em dezembro de 2010. Esse documento apresenta diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional nos próximos dez anos.

Em relação à EI, nosso destaque direciona-se à meta 1, que prevê a universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de 4 a 5 anos e a ampliação, até a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), da oferta de EI, de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. Na estratégia 1.6, relativa a essa meta de universalização, encontramos 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, 2010, grifo nosso).

Essa definição reafirma a importância de aprofundarmos estudos acerca da temática da avaliação na EI, considerando que essa “aferição” exige opções acerca da sistemática de avaliação a ser adotada e os princípios dessa opção direcionam quem define os “outros indicadores relevantes” a serem considerados nesse processo avaliativo. Reiteramos que a avaliação na EI precisa estar articulada a indicadores de qualidade e embasada por uma concepção formativa que considere os diferentes espaços e atores, bem como o desenvolvimento institucional e profissional.

Ao focalizarmos a formação continuada no PNE (BRASIL, 2014), encontramos, no art. 2.º, menção à “valorização dos profissionais da educação”. Quanto às metas, a meta 16 prevê tanto a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* quanto a garantia de formação continuada a todos os profissionais em sua área de atuação.

Cabe ressaltar que, dentre as vinte metas, oito apresentam pelo menos uma estratégia que inclui ação relativa à formação continuada, num total de 12

estratégias, do quantitativo geral de 171. Ou seja, considerando a forma como está explicitada no PNE, podemos inferir sobre a relevância estratégica da formação continuada como política educacional.

No sentido de pertencimento ao campo da EI, situamo-nos no contexto local buscando compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada. Nesse intuito, consideramos documentos elaborados no *contexto de produção de texto* e no *contexto das práticas* e vivências de docentes que atuam em dois CMEI de um município do Espírito Santo. Focalizando os dados produzidos com a pesquisa, organizamos este capítulo em quatro eixos de análise, conforme já sinalizamos, em consonância com a abordagem do ciclo de políticas de Ball (2001, 2009): o primeiro articula-se ao *contexto de produção de texto*, em que ocorre a definição das políticas com elaboração de diferentes documentos; os três seguintes situam-se no *contexto das práticas*, desafiando-nos a analisar “[...] como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro [...]” (MAINARDES, 2006, p. 60).

No primeiro eixo, analisamos quatro documentos oficiais: a Lei n.º 8.051/10, que regulamenta o SAEMV (VITÓRIA, 2010); e outros três, elaborados pelo MEC, a saber: *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009c); *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b); *Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012). Este eixo fundamenta-se na abordagem de *produção de textos*, relacionada ao ciclo de políticas de Ball (2001, 2009), e contextualiza a avaliação institucional na EI no cenário das políticas públicas educacionais atuais.

No segundo eixo, exploramos a etapa de preparação para a avaliação institucional em relação ao planejamento e à elaboração de instrumento, com vistas à realização da avaliação institucional nos CMEI. Para essa análise, dialogamos com enunciados expressos nos textos das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa e com enunciados captados por meio dos textos do documento municipal sobre os indicadores, estendendo essa dialogia à produção de pesquisadores do campo da EI.

No terceiro eixo, buscamos assimilar como se desenvolveram as atividades do dia desse evento, planejado e organizado ao longo de seis meses. Seguindo para nossa arena dialógica, focalizamos questões que dialogam com os processos de interação e participação dos sujeitos envolvidos e com a dimensão formativa presente na realização da avaliação institucional.

No quarto eixo, abordamos os movimentos de análise de resultados da avaliação institucional realizada nos CMEI, focalizando a definição de ações decorrentes, as ressonâncias nos processos formativos e as correlações com outros processos avaliativos.

Ancorados em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos e nos caminhos dialógicos que consideram atentamente o contexto social e histórico (BAKHTIN, 2009, 2011), seguimos, no decurso deste capítulo, dialogando com os enunciados expressos nos textos dos documentos analisados. Para essa análise, consideramos que esses documentos compõem o *contexto de produção de textos*.

5.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas públicas produzidas no Brasil, no campo da avaliação institucional na EI, são ainda recentes, assim como sua integração à educação básica. Esse processo de pertencimento confirma a necessidade do outro como vital para nossa constituição como sujeitos (BAKHTIN, 2011), pressupondo, então, distintos posicionamentos, alianças, discordâncias e silenciamentos, o que implica aproximações, tensões e contradições.

Nesses tensionamentos, o contexto da produção de textos, que se materializa em documentos oficiais e representa a política (BALL, 2001, 2009), evidencia disputas e conquistas do campo da EI e nos ajuda a compreender o cenário atual, possibilitando ampliar perspectivas de análise quanto às tendências relacionadas à avaliação institucional e suas interveniências na formação continuada na EI.

Reconhecendo nosso lugar na cadeia discursiva, em que distintos enunciados nos antecedem e nos sucedem (BAKHTIN, 2011), compartilhamos, neste eixo, nossas análises e reflexões acerca de documentos oficiais brasileiros em diálogo com pesquisadores que se dedicam a estudos sobre esses textos (CANAVIEIRA, 2010; SOUZA, 2013; VIEIRA, 2014; DIDONET, 2014; FARIA; CANAVIEIRA, 2014) no esforço de interpretação do contexto desafiador em que atualmente nos inserimos.

No intuito de contextualizarmos a avaliação institucional na EI no cenário das políticas públicas educacionais atuais, apresentamos os quatro documentos oficiais, dos quais os três primeiros são de caráter orientador, elaborados pelo MEC: *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009c), identificado neste texto como D01; *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), identificado como D02; e *Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação* (BRASIL, 2012), identificado como D03. O quarto documento analisado, de caráter mandatório, identificado como D04, refere-se à Lei n.º 8.051/10, que regulamenta o SAEMV (VITÓRIA, 2010).

Em relação a esse documento, por sua especificidade, o próprio texto limita a identificação de algumas questões previstas no roteiro de análise documental. Com o intuito de captar essas informações, recorreremos a trabalho apresentado sobre a referida Lei, em 2011, na ANPAE, por profissionais envolvidas na produção do documento.

Considerando as diversas possibilidades de interlocução com esses textos, optamos por três dimensões neste primeiro eixo analítico: na primeira, compondo um panorama geral, apresentamos uma caracterização e os objetivos dos documentos; na segunda, abordamos as bases argumentativas que os sustentam, os interlocutores e os processos de elaboração; na terceira, dialogamos com as concepções de criança, educação infantil, avaliação institucional, formação e qualidade, que estão expressas nos documentos. Nesse processo analítico, em sintonia com a produção do campo, buscamos um diálogo ampliado, considerando também situações de mobilização, pesquisas e estudos que abordam aspectos relativos aos documentos analisados.

5.1.1 Panorama geral dos documentos analisados

Buscando uma primeira aproximação aos documentos analisados nessa dimensão, optamos por uma abordagem mais descritiva, considerando sua caracterização em relação aos objetivos, à data de publicação, ao número de páginas e formas de acesso (APÊNDICE M).

O D01 foi analisado em sua 2.^a edição, elaborada por Campos e Rosemberg (2009), numa parceria do MEC com a Fundação Carlos Chagas. Sua 1.^a edição foi publicada em 1995, período intenso de discussões que antecederam a publicação da LDB (BRASIL, 1996). Como foco principal do documento analisado, evidenciamos a preocupação com a qualidade da educação e do cuidado em creches, sendo explicitado como objetivo *urgente* “[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância” (BRASIL, 2009c, p. 7).

Na processualidade da produção de documentos, também em 2009 foi publicado o D02, visando detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) em indicadores que visibilizassem a qualidade da educação ofertada às crianças 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, 2009b, p. 15), podendo assim “auxiliar as equipes, [...] famílias e pessoas da comunidade a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas [...]” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Nesse detalhamento, as sete dimensões sistematizadas no documento envolvem aspectos relacionados a: a) planejamento institucional; b) multiplicidade de experiências e linguagens; c) interações; d) promoção da saúde; e) espaços, materiais e mobiliários; f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; g) cooperação e troca com as famílias; e h) participação na rede de proteção social. No total são elencadas 80 questões ligadas a 26 indicadores e correspondentes às sete dimensões.

Ao considerarmos que os enunciados não se encontram isolados e compõem uma cadeia dialógica ininterrupta, sempre havendo discursos que nos antecedem e nos sucedem (BAKHTIN, 2011), ressaltamos que a primeira publicação de um documento com indicadores para avaliação da qualidade da educação ocorreu em 2004 e focalizava os ensinos fundamental e médio, com indicação de adequação para sua aplicação na EI. Compondo esse movimento, em 2013, abordando o racismo como um grande obstáculo à melhoria da qualidade educacional, foi publicado o documento *Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola*.

Em 2012, a publicação do D03 apresentou direcionamentos diversos quanto à questão da avaliação institucional na EI com três objetivos:

Propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2012, p. 3, grifo nosso).

Esses objetivos articulam-se aos objetivos dos documentos D01 e D02 e consideram ainda as discussões do seminário, realizado em São Paulo, que analisou o uso do documento D02 em instituições de EI do país. Essas discussões foram sintetizadas em publicação do MEC mediante o documento *Monitoramento e Avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2011).

Para complementarmos o conjunto dos documentos analisados neste eixo, apresentamos a Lei Municipal n.º 8.051/10 (D04), aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito do município onde realizamos a pesquisa, que, conforme o art. 2.º, objetiva “[...] acompanhar, monitorar e avaliar os processos educacionais e as políticas públicas da Rede Municipal de Educação [...]” (VITÓRIA, 2010, p. 2).

Ao aludir ao aspecto temporal, ainda que o D01 tenha sua 1.ª edição em 1995, conforme já foi mencionado, a publicação dos documentos analisados concentra-se entre 2009 e 2012, demonstrando uma intensa produção em torno de questões relacionadas ao processo avaliativo em instituições de EI, no referido período. Essas discussões potencializam o contexto da produção de textos no campo das políticas,

pois a quase simultaneidade com que acontecem possibilita interlocuções com temáticas circundantes, como o direito das crianças à educação de qualidade.

Como parte desse contexto, é importante lembrar a publicação das DCNEI (BRASIL, 2009a) como contribuição nas discussões de temáticas referentes à EI, acentuando que os processos de interação e de organização social dos sujeitos envolvidos nesses debates compõem as definições e encaminham sentidos para as decisões.

Concernentes a esse princípio, realçamos que, na dinâmica de elaboração, até que haja minimamente um consenso, ou seja, até se concretizar como documento, muitas são as palavras ditas, escutadas, desconsideradas, validadas. Muitos enunciados mantêm-se em disputa no horizonte social (BAKHTIN, 2009). Nesse sentido, ao analisarmos, de forma ampliada, esses documentos, destacamos o entrelaçamento de seus objetivos, que consideram a importância de basear a avaliação institucional ou a autoavaliação das instituições de EI em critérios e indicadores de qualidade que considerem os direitos das crianças.

Reconhecemos que o documento D01 tem papel primordial nesse entrelaçamento por abordar a questão da qualidade na perspectiva dos direitos das crianças de maneira enfática e contundente, num momento em que o conceito de qualidade se difundia no país com base em tendências neoliberais, principalmente em relações de mercado como sustentação da sociedade (GENTILLI; SILVA, 1994).

No que concerne ao acesso aos documentos, a consulta está disponível em meio virtual, o que possibilita seu conhecimento de forma mais democrática, ainda que a inclusão digital não seja uma realidade para todos os brasileiros e os computadores não se façam presentes em todas as instituições de EI.

No contexto desse desafio, a versão impressa do documento D02 foi enviada pelo MEC às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, aos Conselhos Municipais de Educação, aos Grupos de Pesquisa em Educação Infantil e aos membros dos Fóruns de Educação Infantil de todos os estados, a fim de atingir todos os municípios brasileiros.

No processo de acompanhamento dessa distribuição, o *Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2011) constatou que o menor índice de distribuição do documento no país aconteceu na Região Sudeste. “No Espírito Santo, foram 75,0% dos estabelecimentos educacionais de Educação Infantil. Em Minas Gerais, foram 70,5%, em São Paulo, 63,0% e no Rio de Janeiro, 57,0%” (BRASIL, 2011, p. 41).

Quando discutem sobre a publicização dos documentos oficiais nacionais e internacionais na perspectiva das reformas educacionais, Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam a importância de estudos sobre os textos desses documentos para a compreensão das políticas e alertam sobre os diferentes sentidos de sua ampla divulgação, afirmando que “talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Cabe assinalar que, na abordagem do ciclo de políticas (BALL, 2001, 2009), 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 autor assinala a relevância dessa abordagem para o estudo de questões educacionais, principalmente pela característica de flexibilidade, que possibilita compreender os contextos das políticas públicas de forma dinâmica e inter-relacionada.

Nesse sentido, longe de se caracterizar como mera descrição, o ciclo de políticas tem por premissa mover o pensamento a fim de compreender como as políticas são elaboradas e efetivadas/vivenciadas (BALL, 2009), problematizando as diversas interpretações dos sujeitos que atuam em seus distintos contextos. Nesse movimento dialógico, buscamos ampliar a compreensão dos sentidos desses documentos na produção das políticas públicas explorando seus processos de elaboração, interlocutores e bases de argumentação.

5.1.2. Processos de elaboração, interlocutores e base argumentativa dos documentos analisados

Compreendemos o entrelaçamento dos objetivos dos documentos analisados também com base nos movimentos que permearam a sua elaboração, constituídos como processos compartilhados, organizados em diferentes etapas e com envolvimento e participação de diferentes sujeitos.

Adentrando os textos dos documentos, analisamos suas bases argumentativas, os processos de elaboração e seus interlocutores (APÊNDICE N). Nessa direção, destacamos a elaboração da primeira versão do documento D01 no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, com discussões realizadas no 1.º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília, em 1994, em outros encontros com especialistas em São Paulo e em diferentes fóruns para discutir a segunda versão do documento, que foi publicada em 2009. O documento indica ainda que “outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto” (BRASIL, 2009c, p. 8) e ressalta que seus princípios se baseiam em

[...] três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a *realidade vivida* no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a *criança pequena pobre*; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em *países mais desenvolvidos*, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das *interações* e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; *discussões nacionais e internacionais* sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (BRASIL, 2009c, p. 7, grifo nosso).

Esse documento localiza a criança na centralidade da luta pela qualidade da EI, tendo como premissa os direitos das crianças entre 0 e 6 anos de idade e a creche como espaço em que elas permanecem em tempo integral. Reconhecemos a vanguarda desse documento, ao elaborar um material tão simples sob o aspecto da objetividade e praticidade e tão complexo em relação a questões que envolvem, além do cotidiano das instituições de EI, encaminhamentos da política educacional. “Pode-se dizer que é um instrumento de orientação e, simultaneamente, de avaliação da educação infantil na creche” (DIDONET, 2014, p. 347).

Com foco ainda no processo de elaboração, os documentos D02 e D03 apresentam como ponto em comum o fato de terem sido coordenados pelo MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB). Como diferença, encontramos a dialogia com outros interlocutores além do MEC.

Nesse aspecto, o documento D02 contou com a participação da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME e do UNICEF nas sete oficinas regionais, realizadas em Belém/PA, Florianópolis/SC, Rio de Janeiro/RJ, Salvador/BA, Campo Grande/MS e São Paulo/SP, envolvendo aproximadamente 600 pessoas. Além disso, a característica instrumental do documento exigiu que fosse aplicado como teste num processo que envolveu 22 instituições de EI públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares das cinco regiões do país.

Ao considerar o registro dos sujeitos implicados na elaboração, o D02 nomeia o maior quantitativo de envolvidos entre os documentos analisados, citando 21 instituições representadas e 51 participantes do Grupo Técnico do Projeto que colaboraram para a sua produção.

Como base de argumentação do D02, temos sua concepção como um processo *potencialmente transformador* de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas, contribuindo para que, em conjunto, a comunidade escolar se articule no sentido de possibilitar à instituição de EI “[...] encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Nessa perspectiva, o documento propõe que o material seja colocado à disposição de todos os membros da comunidade escolar como forma de incentivar o processo de melhoria da qualidade. Ressalta, ainda, “[...] que a adesão das instituições de educação infantil deve ser voluntária, uma vez que se trata de uma autoavaliação. Também é importante lembrar que os resultados não se prestam à comparação entre instituições” (BRASIL, 2009b, p. 16).

Embora preconize a autonomia da instituição de EI, o documento é bem detalhado e diretivo, prevendo cada etapa da avaliação, inclusive dimensionando carga horária

para as diferentes etapas. Essa forma de organização do texto leva-nos a considerar sua importância como orientação para realização da avaliação e nos impele a alertar sobre um possível engessamento da experiência avaliativa, que pode não considerar as particularidades da instituição de EI, comprometendo seu princípio democrático. Desse modo, o processo avaliativo constitui um dos dilemas vivenciados em instituições de EI, quando estamos envolvidos em situações de avaliação. Há disputas, negociações, concordâncias, discordâncias, adesões, recuos, numa composição singular e imprevisível que se fortalece em meio aos dissensos e consensos provisórios.

Nesse movimento contínuo de sentidos sobre a qualidade, a avaliação e os direitos das crianças num cenário de intensas dialogias, cabe assinalar que o documento D02 fomenta outros estudos. Com o intuito de subsidiar o debate e a formulação de uma política nacional de avaliação da/na EI e ainda contribuir para a política de EI de um município paulista que concordou em participar do estudo, está sendo desenvolvido um trabalho de acompanhamento do uso dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* por um grupo de trabalho com representantes do MEC, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Ação Educativa (LOPES; GRINKRAUT; NUNES, 2014).

Quanto aos interlocutores do D03, assinalamos que os trabalhos foram desenvolvidos em reuniões fechadas e abertas. Este documento, entre os quatro analisados, é o único produzido por um Grupo de Trabalho que teve sua instituição estabelecida por meio da Portaria n.º 1.147/2011 do MEC e da Portaria n.º 360/2013, que prevê, no art. 1.º, a nomeação de especialistas para “[...] compor o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, com o objetivo de desenvolver estudos e formular uma proposta para avaliação da educação infantil” (INEP, 2013, p. 22).

Em consonância com os documentos D01 e D02, a participação de especialistas internacionais integra o conjunto dos interlocutores e, especificamente neste documento, além de citar especialistas nacionais que são comuns aos anteriormente apontados, o texto destaca a participação de profissionais do INEP e a consultoria

da professora doutora Sandra Maria Zákia Lian Sousa, da Universidade de São Paulo.

Nessa direção, o D03 propõe uma sistemática de avaliação “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).

A complexidade que envolve o campo da produção de textos em políticas públicas se materializa, entre outras razões, em virtude das simultaneidades que envolvem as disputas no cenário educacional, desafiando-nos a diferenciar o que é *essencial* do que é *secundário*:

Só o que pode ser assimilado é dado simultaneamente, o que pode ser assimilado é conexo em um momento, só o que é essencial integra o seu universo; [...] Do mesmo modo, aquilo que tem sentido apenas como ‘antes’ ou ‘depois’, que satisfaz ao seu momento, que se justifica apenas como passado ou como futuro, ou como presente em relação ao passado e ao futuro é secundário para ele e não lhe integra o mundo (BAKHTIN, 2010b, p. 32).

Com essa assertiva sobre a análise dos textos de Dostoievski, Bakhtin inspira-nos a compreender os eventos não de forma isolada, e sim conectados ao passado, ao presente e ao futuro simultaneamente, com ecos e ressonâncias entre essas temporalidades. Nessa perspectiva de encadeamento, enquanto estudiosos, pesquisadores e militantes fomentavam pesquisas, estudos, debates, eventos e articulações acerca dos documentos que buscavam, em meio aos dissensos, fortalecer concepções sobre o campo da EI, a Secretaria de Ações Estratégicas do Governo Federal decidiu realizar, em 2010-2011, por meio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a aplicação de um questionário com o objetivo de avaliar as crianças da EI. Esse questionário caracteriza-se como um modelo padronizado de avaliação das crianças, com base em um instrumento estadunidense, o Age and Stages Questionnaires (ASQ-3)³⁸, a fim de estabelecer os níveis de desenvolvimento das crianças em todo o país.

³⁸ 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: 11 ago. 2012.

Essa iniciativa provocou muitos protestos no âmbito das organizações sociais e de pesquisa. Assumindo posicionamento contrário a esse processo, Neves e Moro (2013, p. 275) afirmam que “[...] os princípios teóricos desse instrumento são sustentados por uma clara concepção inatista e biológica do desenvolvimento humano, com grande ênfase na maturação neurológica das crianças”.

Integrando posicionamentos de indignação e repúdio, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), o Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e a ANPEd manifestaram preocupação e oposição de diversas formas, mobilizando educadores e militantes nas redes sociais, em debates e em audiências públicas.

As bases de argumentação dessa oposição ao ASQ3 sustentaram-se na própria trajetória da EI, destacando que esse instrumento e outros procedimentos similares desconsideram a concepção de EI e de avaliação presente em documentos mandatórios (BRASIL, 1996, 2009) e orientadores (BRASIL, 2009b) discutidos coletivamente (ANPEd, GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 2012)³⁹.

Além disso, concordamos que esses fundamentos, já conquistados legalmente, precisam configurar-se como avanços que possibilitem a efetivação de práticas avaliativas em consonância com as concepções teóricas e, sobretudo, com as diferentes vozes, culturas e vivências das crianças (FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2012)⁴⁰.

Nessa mesma direção, defendemos que a conquista do reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica prescinde do respeito à sua especificidade, reafirmando, então, que “[...] as crianças brasileiras não precisam de modelos externos para a avaliação de seu desenvolvimento nem para a validação das práticas cotidianas que com elas são desenvolvidas” (MIEIB, 2011, p. 3)⁴¹.

³⁹ Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=blogs&codigo=7&area=biblioteca&id=9>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/manifestomieib.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

Formalizando a análise da aquisição de direitos autorais do instrumento de avaliação americano pelo MEC, conforme enunciado do documento D03 (p. 10), a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) apresentou as seguintes razões para sua recusa:

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).

Tal posicionamento, compartilhado por muitos gestores, pesquisadores e ativistas como consenso na área, 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” (BRASIL, 2011, p. 31), inclusive enfrentando “[...] o debate acerca da noção de qualidade que será tomada como referência” (BRASIL, 2012, p. 6).

Em consonância com essa premissa, o documento aqui abordado, entre os diferentes níveis de prática avaliativa, destaca a importância da avaliação de políticas e de programas de EI e reitera a responsabilidade tanto das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação quanto do MEC, na formulação, implementação e avaliação da Política Municipal de EI. Nesse quadro de movimentados debates e referenciados no documento D03, 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, 2014, p. 33).

Contextualizar esse evento de mobilização dos atores sociais comprometidos com os direitos das crianças a uma EI de qualidade faz-se necessário para compreender os entrelaçamentos e simultaneidades em que distintas disputas ocorrem e para reafirmar a importância de acompanharmos as proposições, definições e efetivações das ações políticas mais amplas, mantendo-nos alerta para essas movimentações. Retomando as análises dos documentos, em correlação com esse período efervescente para o campo da avaliação institucional na EI, cabe ressaltar que o D04 foi sancionado após a publicação do D02 e da 2.^a versão do D01, porém antes

da publicação do D03, simultaneamente ao evento da aplicação do ASQ3 no Rio de Janeiro.

Em seu processo de elaboração, o D04 contou com a participação da comunidade escolar e de órgãos do governo municipal, envolvendo diversos momentos que sistematizaram discussões com os profissionais da educação que atuam nas unidades de ensino e na Secretaria Municipal, com o Conselho Municipal de Educação, com o Fórum de Diretores e com os cidadãos da sociedade civil em audiência pública na Câmara Municipal do Município (FERNANDES; GOBETE; SPINASSE, 2011, p. 7-8). Como pressupostos, nos arts. 14 e 15, o D04 preconiza:

[...]

Art. 14. Os resultados obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de [...] não poderão ser utilizados para fins de concessão de benefícios financeiros, tampouco ser vinculados à avaliação de desempenho funcional.

Art. 15. A Secretaria de Educação consignará, *anualmente*, em seu orçamento os recursos financeiros específicos para o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal [...] (VITÓRIA, 2010, p. 6, grifo nosso).

Acreditamos que esses princípios do D04 cumprem importante papel no enfrentamento da dimensão do financiamento direcionado a dois aspectos polêmicos e emergentes: um ligado à tendência cada vez mais presente de premiação ou responsabilização docente por resultados de processos avaliativos (SOUSA, 2011; FREITAS, 2007, 2012) e o outro relacionado à necessidade de investimentos para que a avaliação institucional aconteça.

Contudo, reiteramos que a garantia do cumprimento do que está previsto em lei envolve e, mais ainda, exige dos cidadãos interessados em sua concretização, que se tenha disposição para o acompanhamento e a cobrança dessas prescrições legais, dado o risco de não se efetivarem. Além disso, as ações de cobrança do cumprimento integral dessa lei à Secretaria Municipal de Educação podem esbarrar no fato de a lei não determinar periodicidade ou prazo para sua realização. Inferimos que o processo avaliativo deveria ser anual, visto que essa é a temporalidade da previsão de recursos.

Embora cientes dessas limitações, entendemos que os documentos oficiais brasileiros, seja por sua diversidade e conexão com políticas públicas ampliadas, seja pelos processos participativos de elaboração, têm relevância inegável e sua

produção reconhecidamente avançada. Defendemos a ideia de que as premissas que embasam as concepções de avaliação e qualidade se articulem à elaboração de políticas públicas que correspondam às demandas concretas da EI em seus diferentes contextos e processos de consolidação.

Cabe problematizar que, como esses processos de elaboração envolvem diferentes sujeitos ligados à pesquisa, aos movimentos sociais e ao governo, é importante a busca de consensos que não caracterizem a constituição de uma linguagem única, destituída do plurilinguismo (BAKHTIN, 2002). Precisamos estar atentos a não promover uma centralização nas concepções, que pode tender à unificação, caracterizando o que o autor considera no campo da linguagem como força centrípeta. Afinal, se todos estão elaborando, participando, compondo os textos de documentos nacionais, estaduais e municipais, quem trará as contrapalavras? Como manter o distanciamento que permite e promove a análise crítica?

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa com os sujeitos que vivenciam a efetivação das políticas indicadas por esses documentos possa contribuir para essa análise crítica, promovendo o movimento que Bakhtin (2002) denomina força centrífuga, ou seja, um movimento de diversidade, que possibilita múltiplos olhares, reconhecendo que, nesse processo de elaboração, essas forças coexistem, tensionam, exigindo adesões e posicionamentos.

Nesse campo de disputas, as concepções teóricas balizam tanto os discursos quanto as alianças em torno de perspectivas que direcionam consensos e decisões. Sendo assim, exploramos a seguir, nos documentos analisados, as concepções de criança, EI, avaliação institucional, formação e qualidade, reconhecendo que essas palavras são carregadas de sentidos que penetram e perpassam nossa temática de pesquisa em permanente movimento dialógico.

5.1.3 Concepções que balizam a produção dos documentos

Retomando trechos do caminho trilhado com a pesquisa, exploramos ao longo deste texto concepções acerca de temas que, como fios dialógicos (BAKHTIN, 2009), compõem as tramas integrantes ao processo avaliativo. Desse modo, compondo o

conjunto da obra até o momento, posicionamo-nos de outros lugares, procuramos outros pontos de vista com o propósito de contextualizar a avaliação institucional na EI em meio às políticas públicas atuais, o que nos ajuda a compreender o cenário em que pesquisamos a avaliação institucional e suas ressonâncias nos processos de formação continuada.

Em movimentos de interpretação e reapropriação dos textos oficiais (BAKHTIN, 2011), buscamos correlacionar os sentidos neles presentes às concepções já mencionadas, almejando um tom interpretativo que abarque a polifonia pulsante nesses enunciados. Como fazemos nas rodas de conversa com as crianças nas instituições de EI ou em nossas rodas de conversa bakhtinianas, o debate foi acontecendo com *quem* se pronunciava na conversa considerando a concepção lançada na roda.

Com esse princípio de análise interpretativa dialogada com os documentos como *sujeitos da pesquisa*, nem todos se manifestaram, da mesma forma, nas discussões das concepções elencadas, promovendo um diálogo que se flexibiliza em interação com enunciados de cada texto, sem exigência de simetria ou equivalência, com possibilidades de discordâncias, silenciamentos, concordâncias. Assim, no movimento desses enunciados, seguimos aos diálogos, abordando primeiramente as concepções de criança.

5.1.3.1 Concepções de criança

Ao optarmos por pesquisa no campo da EI, concebemos a presença constante e intensa das crianças no conjunto de questões problematizadas e ações desenvolvidas, ainda que elas não sejam sujeitos diretos do estudo. Realçando esse sentido de ubiquidade, no D01 a menção às discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e à qualidade dos *serviços* oferecidos evidencia uma concepção de criança mais ampliada, buscando conexões com estudos de outros países. Essa visão se confirma também quando analisamos as referências teóricas que embasam o documento, pois, entre as oito obras citadas, todas se referem a publicações em inglês, duas das quais com referência a organizações europeias e

as demais com origem nos seguintes países: Austrália (3), Nova Zelândia (2) e Estados Unidos (1).

Observamos ainda que essa sintonia com estudos de outros países não diminui a preocupação dos autores do documento em visibilizar as crianças, não como seres idealizados, mas situadas num contexto social, político e econômico, levando em consideração a “[...] realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre” (BRASIL, 2009c, p. 8).

Desse modo, no D01 a concepção das crianças como sujeitos de direitos materializa-se em questionamentos objetivos sobre a garantia desses direitos e o respeito a eles no âmbito da instituição de EI e das políticas públicas. As indagações remetem-nos a responder “sim” ou “não” a perguntas relacionadas à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; ao desenvolvimento de sua curiosidade, da imaginação e da capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; à expressão de seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa.

Nesse endereçamento voltado à concepção de criança, o D03 (BRASIL, 2012, p. 5) reafirma a concepção de criança apresentada nas DCNEI (BRASIL, 2009a) como centro do planejamento curricular, destacando sua condição de sujeito histórico e de direitos, valorizando as interações e as brincadeiras como possibilidades fundamentais de construção de sentidos e produção de cultura.

Assim, enquanto os documentos D01 e D03 realçam a dimensão sócio-histórica na concepção das crianças, o D02 chama a atenção para as necessidades específicas dessa população conforme suas idades, ao estabelecer indicadores diferenciados que se referem especialmente aos bebês (crianças até 1 ano e meio) e/ou crianças pequenas (de 1 ano e meio a 3 anos) e questões relacionadas apenas às crianças de 4 a 6 anos.

Quando amplia essa condição das crianças, o D02 as inclui entre os familiares, professoras/es, diretoras/es, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares e outros atores sociais no processo de discussão da proposta de avaliação da qualidade. Alertamos sobre a concepção das crianças como sujeitos ativos expressa nesse documento, visto que, no texto, sua inserção é precedida de orientação sobre o processo avaliativo da instituição para que

[...] todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria. Vale lembrar que esse *esforço* é de *responsabilidade* de toda a comunidade: familiares, professoras/es, diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de educação infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2009b, p. 16, grifo nosso).

Acreditamos que tal premissa seja importante no intuito de potencializar a participação das crianças em todos os processos das instituições de EI que a envolvem. Embora tenhamos clareza de que a participação ativa das crianças na dinâmica institucional requer abordagens, planejamentos e metodologias condizentes com suas possibilidades de compreensão, salientamos que a afirmativa acima descrita pode denotar uma responsabilização das crianças ao indicar sentidos de *responsabilidade* e *dever* atribuídos igualmente aos adultos e às crianças.

Reconhecendo a condição sócio-histórica das crianças e seu direito de se apropriarem do conhecimento produzido pela humanidade, compartilhamos na sequência dessas análises, as concepções de EI presentes nos documentos.

5.1.3.2 Concepções de Educação Infantil

Avançando na dialogia captada nos documentos analisados, percebemos que as concepções de EI percorrem caminhos similares e se complementam. Referindo-se ao atendimento da EI, o D01 realça a necessidade de a instituição de EI, denominada nesse documento como creche, promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Destaca ainda a relevância do entendimento das interações e das vivências da criança pequena como primordiais em seu processo de desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural.

Ao articularmos esses sentidos, consideramos que os documentos D02 e D03, amparados na legislação brasileira (BRASIL, 1996, 2009a), compreendem a EI como o atendimento que reúne a creche e a pré-escola e demarcam a nomenclatura de “centros de educação infantil” em contraposição ao termo “escola”, concebendo-os como “[...] instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças até seis⁴² anos de idade [...]”, acrescentando que se constituem como “[...] espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias” (BRASIL, 2009b p. 37).

Quando focalizamos o D03, evidenciamos que seu texto reitera a concepção de EI enunciada no art. 5.º das DCNEI (BRASIL, 2009a), afirmando que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (D03, 2012, p. 4-5).

É importante situar que a organização da educação no Brasil em dois níveis (educação básica e ensino superior) foi instituída pela LDB (BRASIL, 1996). Nessa nova composição, a educação básica abarca três distintas etapas: a EI, o ensino fundamental e o ensino médio.

Conforme assinala Cury (2002), essa mudança na legislação nacional representa a luta e o empenho de educadores para a formalização de alguns objetivos almejados, possibilitando um olhar diferenciado para a educação. Desse modo, “A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é a do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida” (CURY, 2002, p. 170).

No propósito de fortalecer a EI em sua especificidade e em seu pertencimento à educação básica, concordamos com o posicionamento de Côco (2013), quando afirma o direito das crianças às aprendizagens vivenciadas em espaços coletivos, ressaltando o desafio de que essas vivências se configurem como modos próprios

⁴² Conforme o art. 29 da LDB, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

da EI associados à sua singularidade, diferenciados, portanto, do modelo escolar e distantes das tentativas de antecipação do ensino fundamental.

Reafirmando as peculiaridades da primeira etapa da educação básica em consonância com seu pertencimento a esse nível de ensino, analisamos a seguir o que os documentos relacionados à EI enunciam acerca da avaliação institucional.

5.1.3.3 Concepções de avaliação institucional

No conjunto dos desafios de trilhar percursos próprios na EI, reconhecemos que a questão da avaliação institucional compõe um cenário que mobiliza diferentes ações e concepções. Considerando os textos definidos como escopo dessa análise documental, encontramos explicitamente, no documento D03, elementos significativos acerca da concepção de avaliação institucional no sentido de que:

[...] a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da escola (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, 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).

Com a finalidade de correlacionar as diferentes modalidades ou níveis avaliativos, o texto desse documento contempla também as concepções de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento e de avaliação de políticas e de programas de EI, compondo um panorama da avaliação educacional em suas diferentes nuances. Com especial direcionamento à avaliação institucional, o texto apresenta diretrizes, desdobramentos metodológicos, parâmetros e procedimentos para a efetivação de uma sistemática de avaliação da EI numa perspectiva democrática.

Nessa vertente participativa, o documento D02 destaca a dimensão processual da avaliação institucional, abordando-a em articulação direta com a qualidade e destacando sua relevância no “[...] processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação”

(BRASIL, 2009b, p. 27). Esse documento propõe o uso de indicadores para avaliar a qualidade da EI pela comunidade escolar.

De acordo com a proposta, “[...] as cores simbolizam a avaliação que é feita: se a situação é boa, coloca-se cor verde; se é média, cor amarela; se é ruim, cor vermelha” (BRASIL, 2009b, p. 18). O texto ainda enfatiza “o dia da avaliação”, sendo recorrentes e detalhadas as orientações para esse momento. Estabelecendo um paralelo com os momentos que antecedem “o dia da avaliação” (planejamento) e aqueles que sucedem sua realização (análise de dados e definição de ações), percebemos que a ênfase se direciona às orientações para a realização do processo avaliativo.

Com foco nos direitos das crianças, ainda que não tenha uma proposta formalizada e sistematizada de avaliação, o D01 apresenta como uma de suas palavras-chave “critérios de avaliação” e sugere seu uso para a avaliação das creches, indicando metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação. Problematicamos, cientes da força das palavras e de todo seu conteúdo ideológico (BAKHTIN, 2009), a expressão “mecanismos de supervisão e avaliação” em decorrência das concepções sobre avaliação institucional declaradas nos próprios documentos que trazemos em análise neste item.

Na integração do documento 04 a essa dialogia, o art. 1.º e os incisos I, III e V fazem referência à avaliação sem uma concepção explícita e sem a terminologia *avaliação institucional*, mencionando a avaliação de políticas públicas. Salientamos que a avaliação no documento D04 é afirmada em sua perspectiva formativa e como processo articulado ao planejamento, à gestão e aos indicadores de qualidade.

Reafirmando a dimensão formativa da avaliação institucional como primordial no conjunto das decisões que priorizam a qualidade, consideramos, no item seguinte, nossos diálogos com as concepções de formação presentes nos documentos analisados.

5.1.3.4 Concepções de formação continuada

Ao considerar essa intrínseca relação entre a avaliação institucional e a formação continuada, o art. 12 do D04 propõe:

[...]

Art. 12 - O Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal [...] deverá favorecer o diálogo com as unidades de ensino sobre o resultado de suas avaliações, viabilizando o seu uso *formativo* e ético e subsidiando os processos de gestão da escola (VITÓRIA, 2010, p. 5, grifo nosso).

O reconhecimento da relevância da formação dos profissionais de EI é realizado no D02 como “[...] pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade” (BRASIL, 2009b, p. 14) e como “[...] espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias” (BRASIL, 2009b, p. 37). Essa importância se materializa no instrumento com a dimensão 6, que avalia especificamente a “formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” (BRASIL, 2009b, p. 54). A dimensão aborda como indicadores as formações inicial e continuada em interlocução com as condições de trabalho, incluindo todos os profissionais da instituição e não se restringindo aos professores.

Em concordância com essa premissa de envolvimento e participação de múltiplos sujeitos, o D03 destaca a dimensão formativa da avaliação institucional argumentando que:

A avaliação institucional também carrega a perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Pedagógico, comparando o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação; possibilita a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho, das *avaliações externas*) (BRASIL, 2012, p. 16, grifo nosso).

Cabe retomar que esse documento se propõe “[...] definir cursos de formação sobre avaliação na EI para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” (BRASIL, 2012, p. 3), fortalecendo o entrelaçamento entre os processos de formação e avaliação e o diálogo com o projeto pedagógico em meio às diversas vozes que o compõem.

Nessa diversidade de vozes, entendemos que considerar na EI, como fonte para o diálogo, as informações advindas de “avaliações externas”, como explicitado no D03, exige que esclareçamos e assumamos posicionamentos sobre quais avaliações seriam essas e quais dados integrariam a avaliação da instituição de EI no sentido de interlocução com a formação continuada, numa perspectiva de valorização do trabalho docente.

Situados nesse cenário de intensos debates sobre a formação e o trabalho docente, observamos que, ao abordar esse tema, o documento D01 faz referência à questão com expressões diferenciadas, como “formação profissional prévia” e “formação em serviço”. Os sujeitos desse processo formativo são identificados como “as pessoas que trabalham nas creches”, “os profissionais”, “o profissional de creche”, “os adultos que trabalham com as crianças”, “os educadores”.

Essas formas de dizer inquietam-nos diante da observação de fragilidades na composição dos quadros profissionais da EI⁴³ e suscitam reflexões sobre os sentidos das palavras em seu contexto sócio-histórico, visto que a palavra “[...] penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Ao contextualizarmos a produção desse documento, ressaltamos que a 1.^a edição foi publicada em 1995, antes da aprovação da LDB (BRASIL, 1996), sendo, portanto, como toda produção humana, um texto situado social e historicamente, representativo do momento em que foi elaborado. Com a 2.^a edição, em 2009, ou seja, 14 anos depois, no contexto mais atual, expressamo-nos por meio de palavras que adentraram nosso universo de linguagem com outros sentidos, por exemplo, as expressões “formação inicial” e “formação continuada” em vez de “formação profissional prévia” e “formação em serviço”. Reconhecemos que esses sentidos se constituíram no bojo das transformações vivenciadas no campo da educação, por meio de pesquisas, debates teóricos e lutas sociais, sendo consolidados, muitas vezes, em ordenamentos legais e documentos orientadores.

⁴³ Abordamos essa questão na continuidade desse capítulo, quando analisamos os processos formativos vivenciados na etapa inicial da avaliação institucional no item 5.2.1.

Quanto à expectativa de formação que deve ser garantida pelas políticas públicas aos sujeitos que atuam nas instituições de EI, embora não seja encontrada no D01 referência à expressão “professor”, o documento defende o reconhecimento das “pessoas que trabalham nas creches” como “[...] profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas” (BRASIL, 2009c, p. 33), como “[...] elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2009c, p. 34) e com “[...] direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional” (BRASIL, 2009c, p. 34). Essas assertivas realçam o significativo papel da formação continuada como valorização do trabalho docente e nos instigam a manter a atenção direcionada à concepção de formação enquanto direito a ser reivindicado insistentemente, garantido legalmente e efetivado permanentemente.

Consoante a premissa dos direitos a serem reivindicados, conquistados e garantidos, abordamos, a seguir, as concepções que os documentos analisados expressam a respeito da qualidade.

5.1.3.5 Concepções de qualidade

Observamos que, nos enunciados do D01, a formação docente tem significativa importância na defesa dos direitos das crianças a um atendimento de qualidade, voltado para suas necessidades fundamentais e em consonância com “[...] discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil” (BRASIL, 2009c, p. 8).

Em relação à concepção de qualidade, o documento salienta, por meio das indagações, a importância de políticas públicas que definam metas para “a melhoria da qualidade do atendimento à criança” (BRASIL, 2009c, p. 32) e evidencia que essa qualidade precisa referir-se às ações de educação e do cuidado nas creches.

Ampliando essa concepção, o D02 assinala que “[...] é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Numa perspectiva dialógica, esse enfoque contextualizado da qualidade relaciona-se diretamente à pluralidade de sentidos das palavras e dos enunciados, conforme o documento enfatiza:

Não existem respostas únicas para essas questões. As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico 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 também são fatores relevantes (BRASIL, 2009b p.13).

Sendo assim, ao afirmar a intrincada relação da qualidade com a avaliação institucional, o documento assevera que o processo avaliativo “deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Ao assumir a concordância como integrante do movimento dialógico, o documento D04 aborda a qualidade em dois artigos da lei municipal: no art. 6.º, faz referência à educação de qualidade socialmente referenciada; e, no art. 1.º, ressalva a articulação entre avaliação formativa e indicadores de qualidade. Nessa direção, o D03 reitera a compreensão de qualidade em seus múltiplos sentidos, afirmando que a forma como a concebemos se associa à nossa concepção de mundo, quando analisamos a qualidade educacional. Vertendo para o contexto das políticas públicas e defendendo a luta por uma “expansão quantitativa qualificada” (BRASIL, 2012, p. 17), o documento destaca a necessidade de articulação da EI de qualidade com a ampliação da oferta e garantia de acesso de todas as crianças à primeira etapa da educação básica.

No empenho por compartilharmos, neste eixo, uma interpretação analítica e reflexiva em diálogo com documentos oficiais brasileiros, evidenciamos características, objetivos, bases argumentativas, processos de elaboração e concepções, que nos ajudam a compreender a avaliação institucional na EI no cenário das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, acreditamos no pressuposto de que “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação

dessas políticas e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações no processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Em concordância com esse pressuposto, problematizamos que nossas assimilações, interpretações e reinterpretações a respeito das políticas públicas educacionais não apenas se direcionam à sua efetivação na prática, mas também indicam os sentidos que essas políticas promovem nas vivências dos sujeitos que atuam nas instituições de EI. Assim, podemos evidenciar, no *contexto das práticas*, as lacunas dessas políticas que, ao serem percebidas, movimentam outras reflexões e reivindicações no campo da EI.

Na continuidade de nossos diálogos, compartilhamos, no eixo seguinte, a caracterização dos lócus de pesquisa, o perfil dos sujeitos entrevistados e as análises sobre o processo de avaliação institucional vivenciado em dois CMEI de um município capixaba, focalizando o *contexto das práticas* e destacando a etapa de planejamento e elaboração do instrumento avaliativo.

5.2 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO E ENCONTROS DE FORMAÇÃO

No propósito de explorarmos as nuances que envolvem a etapa de preparação para a avaliação institucional, analisamos, neste eixo, o planejamento e a elaboração do instrumento com vistas à realização do processo avaliativo nos CMEI de um município do Espírito Santo. Para tal análise, dialogamos com enunciados expressos nos textos das entrevistas realizadas com as docentes participantes da pesquisa e com enunciados captados nos textos do documento municipal sobre os indicadores, estendendo essa dialogia à produção de pesquisadores do campo da EI.

Ao compartilharmos essas análises, inserimo-nos como elos da cadeia discursiva, cientes de que “[...] 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 de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Nesse intenso movimento comunicativo, considerando que os encontros com as docentes se situam num contexto social e histórico determinado, compomos essa dialogia contextualizando as instituições⁴⁴ e os sujeitos⁴⁵ que integram nossa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de EI da rede pública do município de Vitória, no Espírito Santo: o CMEI 1, se localiza na Região da Grande Santo Antônio e, nos dois turnos, atende aproximadamente 380 crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos; o CMEI 2, se localiza na Região de Maruípe e, nos dois turnos, atende cerca de 350 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Ambos têm atendimento em tempo integral para uma parte das crianças, conforme critérios definidos por legislação⁴⁶ do município.

A realização das entrevistas envolveu um total de 11 docentes, das quais quatro professoras, três pedagogas, duas assistentes de EI e duas diretoras.

Em relação ao perfil dessas participantes na dimensão pessoal, os dados indicam a predominância do sexo feminino, havendo apenas um participante do sexo masculino. Os dados relativos à faixa etária distribuem-se entre 26 e 35 anos (3), 36 e 45 anos (4) e 46 e 55 anos (4). Em termos de estado civil, o maior índice é de docentes casadas (7), com apenas uma solteira e uma viúva. Quanto ao nível de formação, todas concluíram o ensino superior, a maioria tem especialização (8) e há docentes com mestrado (2). No que se refere à renda pessoal, os dados indicam que há uma concentração dessa renda na faixa de cinco a seis salários mínimos (5) e na faixa de mais de sete salários mínimos (4) e que há docentes que recebem de 1 a 2 salários mínimos (2)⁴⁷.

⁴⁴ São apresentados dados gerais das instituições, resguardando o princípio ético da confidencialidade.

⁴⁵ Mantendo o princípio de preservação das identidades dos sujeitos, os dados do perfil são agrupados de acordo com as funções em que atuam nos CMEI.

⁴⁶ Refere-se ao decreto 15.071/2010 que estabelece critérios a serem adotados pelas Escolas de Ensino Fundamental e Centros de Educação Infantil para matrícula e permanência de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória no Projeto Educação em Tempo Integral. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2011/D15071.PDF>. Acesso em: 30 jun. 2015.

⁴⁷ Refere-se ao salário da função de assistente de EI. Sobre as complexidades envolvidas no contexto de trabalho docente com profissionais que não integram o quadro do Magistério, ver a Dissertação "Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil" (PAULINO, 2014). Disponível em: <http://www.educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>. Acesso em: 28 jun. 2015.

Na dimensão profissional, os indicadores de tempo de serviço situam nossos interlocutores quanto à temporalidade na educação de forma geral e especificamente na EI. Quanto ao tempo na área da educação, os dados apontam que nenhuma docente tem menos de cinco anos na profissão: até 10 anos (2), entre 11 e 20 anos (4), entre 21 e 30 anos (4), com mais de 30 anos (1). Em relação ao tempo de serviço especificamente na EI, observamos a seguinte variação: até dez anos (2), entre 11 e 20 anos (4), entre 21 e 30 anos (5) e nenhuma com mais de 30 anos de atuação.

Do total de participantes, seis docentes têm sua trajetória profissional direcionada apenas à área da educação, enquanto as outras cinco já atuaram como intérpretes de Libras, atendentes em hospital e exerceram função de policial militar e atividade em departamento de pessoal. No que tange à filiação sindical, os dados indicam a não filiação (5), a filiação com participação esporádica em assembleias (3) e a filiação com participação ativa (3).

Nesse contexto, os dados de perfil das docentes indicam um grupo composto principalmente por mulheres casadas, acima dos 40 anos de idade, com formação acadêmica em nível de especialização e com experiência no campo da EI de mais de dez anos de atuação. A renda pessoal se concentra na faixa de cinco a mais de sete salários mínimos e a atuação exclusiva na área da educação é relativa a cinco das 11 docentes. Cabe informar que as seis que declararam ter desenvolvido outras atividades atualmente atuam apenas na área da educação.

Com aproximação aos contextos dos CMEI e das docentes, seguimos dialogando, neste eixo, com questões relacionadas à participação dos diferentes sujeitos envolvidos na etapa de planejamento da avaliação institucional, à dimensão formativa dessa etapa inicial e à elaboração do instrumento avaliativo. Nesses diálogos, trazemos os enunciados das entrevistas com as docentes dos CMEI e do texto do documento *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Pública de Vitória-ES*.

Reconhecendo a especificidade e até a diferenciação que há entre a prescrição do que deve ser feito (políticas) e a vivência dessas prescrições (práticas) e

considerando a complexidade que envolve as tentativas de efetivação de políticas em práticas (BALL, 2009), concordamos com o autor quando afirma que:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 305).

Nesse sentido, a decisão do município de Vitória de elaborar um instrumento de avaliação que dialogue com as singularidades da EI na rede municipal, ainda que no contexto de modelos vigentes em nível estadual e federal no Brasil, constitui uma tentativa de construir um caminho singular, mesmo atrelado a percursos definidos em contextos mais amplos. Afinal, essa ação demarca uma reinterpretação da política educacional sustentada nos princípios de competitividade e regulação, buscando aproximações à realidade local e pautando-se na premissa de participação dos envolvidos no contexto educativo.

Inspirados em Bakhtin (2009), afirmamos que a avaliação institucional na EI vem tornando-se *objeto* de atenção na sociedade e assim se revestindo de valorização no horizonte social de diferentes grupos. O autor assegura que o processo de valorização de um determinado objeto linguístico não se desencadeia de forma individualizada, ou seja, não depende de um sujeito em particular, e sim do *meio social*. “Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social*” (BAKHTIN, 2009, p. 46, grifo do autor).

Nessa perspectiva, observamos que a avaliação institucional na EI vem adquirindo valor social em diferentes grupos. Em relação ao município onde desenvolvemos a pesquisa, em 2012, ou seja, dois anos após a aprovação do SAEMV (VITÓRIA, 2010) e um ano após a realização de processo avaliativo com as unidades do ensino fundamental, são desencadeados movimentos em torno da realização de avaliação institucional na EI desde 2012. Esses movimentos evidenciam a importância que essa temática conquistou no cenário municipal, considerando as influências em nível nacional e internacional, conforme já abordamos em capítulos anteriores, na perspectiva do ciclo de políticas de Ball (2001, 2009).

No intuito de contemplar 46 unidades de EI do município, tomando por base a metodologia do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) publicado pelo MEC, o processo envolveu diferentes atores com estratégias também diferenciadas. Na organização inicial, foi constituído um Grupo de Trabalho aberto aos/às pedagogos/as atuantes na EI da rede municipal que desejassem participar, compondo o Núcleo de Pedagogas⁴⁸ com o objetivo de planejar, sistematizar e acompanhar o processo de avaliação institucional. Como forma de registro, um documento que reúne as definições, etapas, metodologias e o instrumento avaliativo elaborado com a participação de profissionais de EI da rede municipal foi organizado ao longo do processo e entregue a cada CMEI. De acordo com o documento, sua elaboração

[...] é a expressão do esforço coletivo entre CMEI/SEME/Comunidade Escolar/Políticas Públicas Articuladas, em reafirmar que as crianças de zero a seis anos são sujeitos históricos/sociais/culturais e de direitos, e ainda, aponta a continuidade de elaboração de Políticas Públicas voltadas para a Infância (VITÓRIA, 2012, p. 13).

Nesse processo coletivo, a trajetória histórica da EI do município foi retomada com a análise do documento orientador *A Educação Infantil em Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006). Esse documento foi elaborado desde 2004, com publicação em 2006, e contou com ampla participação de profissionais, familiares e crianças em sua elaboração. Sendo assim, as discussões e propostas documentadas nesse período foram o ponto de partida para a elaboração do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória-ES*, que teve início com o planejamento e a organização das etapas da avaliação e com a elaboração do instrumento avaliativo. Essa organização exigiu a sistematização de ações formativas que abordamos a seguir.

5.2.1 Processos formativos vivenciados na etapa inicial da avaliação institucional

Na interlocução com as docentes durante as entrevistas, buscamos conhecer seus processos formativos, iniciando por seu conhecimento sobre dois importantes

⁴⁸ Conforme já indicamos no primeiro capítulo desse relatório de pesquisa, refere-se a um grupo composto por pedagogas da Rede Municipal que se interessaram pelo trabalho, por integrantes da equipe da Gerência de EI/SEME e por uma técnica da Assessoria Técnica de Planejamento da SEME.

documentos relacionados à avaliação institucional: o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) e a Lei n.º 8.051/10 (VITÓRIA, 2010), direcionada à realização de avaliação das instituições municipais.

Considerando o conjunto de 11 docentes, durante as entrevistas, duas informam que não conhecem nenhum dos dois documentos, enquanto sete declaram conhecer ou ter recebido informações a respeito de ambos e duas docentes desconheciam a lei e conheciam o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009b).

Pedagoga A: *Eu já tinha um conhecimento na questão dos indicadores, [...], que teve lançamento para o ensino fundamental, e eu tive a oportunidade de trabalhar os documentos e estudar, acompanhando alunos que estavam fazendo estágio de pedagogia. Esse documento foi trabalhado em escola de ensino fundamental e, na época, era pra elaborar uma proposta a partir dos indicadores. Quando vieram os indicadores da educação infantil, eles traziam a mesma organização, era basicamente a mesma estrutura em termos metodológicos, lógico... com as nuances da educação infantil.*

Professora B: *Sim, já conhecia. Toda a publicação do MEC que envolve a educação infantil, por conta de ser meu objeto de estudo, estou sempre buscando fazer uma leitura rápida ou uma leitura introdutória para saber, para me inteirar do que se trata do documento.*

Pesquisadora: *E além dos indicadores, como Vitória não aderiu ao PAEBES, ele tem um sistema de avaliação próprio, aprovado por uma lei, é o SAEMV. Você teve contato ou você conhece essa lei?*

Professora A: *A gente conversou tanto aqui quanto na outra escola que eu trabalhei; falamos dessas questões. Eu não me lembro exatamente, mas conversamos.*

Diretora B: *Eu tive esse privilégio, de estar lá dentro da secretaria e estava coordenando o processo do SAEMV junto com a [fala o nome de uma integrante da equipe de EI]. Éramos nós duas que estávamos fazendo as reuniões, e então a gente conheceu a lei bem de perto.*

Professora D: *Nós conhecemos essa lei e ela foi até tema de discussão, porque muitos colegas estavam indo na contramão e não aceitavam, e ao mesmo tempo era aquela coisa que é imposta. Então eu tenho conhecimento, e na época, inclusive, eu até ganhei uma apostila pra poder ler...*

Este último relato evidencia a preocupação de alguns docentes com a avaliação e os sentidos que esse processo traz para o contexto da EI. Cabe ressaltar que na EI a avaliação é uma realidade, porém, como já assinalamos, vem compondo mais recentemente a agenda das políticas públicas como “um novo problema social” (ROSEMBERG, 2013). Assim, a realização desse processo se constitui e se efetiva em um momento histórico bem singular, de intensos debates acerca das políticas

públicas educacionais, em especial no que se refere à avaliação em larga escala e também à avaliação institucional na educação infantil.

Constatamos a abrangência das reações de desconfiança e de dúvida a respeito da avaliação no enunciado de uma docente e do próprio documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória*, quando assinalam:

Todo [sic] percurso⁴⁹ feito foi marcado por alegrias, mas também por conflitos e tensões: O que a Secretaria Municipal de Educação (SEME), por meio de seu órgão central, quer com isso? Quais usos serão feitos dos resultados? Vão nos punir? Tem relação com a avaliação de desempenho? Seus resultados serão usados nas eleições?⁵⁰ (VITÓRIA, 2012, p. 8).

Pedagoga A: *Na minha percepção, quando a proposta chegou para ser implementada, ela já dava alguns indicativos de avaliações para dentro da instituição, isso antes da avaliação acontecer, pois tudo que é colocado como avaliativo também é passível de avaliação de alguém, causa muita inquietação. E, querendo ou não, isso causa uma implicação naquilo que você faz. Eu vi muito esse movimento, muito em função disso, talvez para o grupo foi muito mais no sentido da novidade. O que é esse negócio de SAEMV? Como que é isso? Como vai ser isso?*

Considerando que nos constituímos como sujeitos em contato com o *outro* e que essa constituição é mediada pela linguagem (BAKHTIN, 2011), as indagações que emergem da proposta desse evento avaliativo assinalam tensões e indicam posicionamentos assumidos pelos docentes diante da impossibilidade de escolha.

Afinal, a argumentação do respaldo legal e mesmo da obrigatoriedade diante da legislação municipal pode silenciar suas contrapalavras, visto que a ação avaliativa, amparada pela lei municipal, não constituiu possibilidade de adesão, dirigindo-se a todos os CMEI da rede municipal.

Se essa constatação sinaliza que nada podemos fazer para alterar o que está previsto, a observação da assistente B remete-nos ao que podemos reivindicar pela mesma via da obrigatoriedade, realçando a necessidade de condições para que a avaliação seja efetivada:

⁴⁹ Esse percurso mencionado é relacionado ao ensino fundamental, etapa em que foi iniciada a experiência com a avaliação institucional ou Avaliação da Qualidade no município pesquisado.

⁵⁰ Conforme o Decreto n.º 12.237, de 27 de abril de 2005, que dispõe sobre o Processo de Eleição de Diretores(as) das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino Público do município pesquisado, efetuado mediante eleições diretas, processadas por meio do voto direto, universal e secreto, em data fixada pela Secretaria Municipal de Educação, e organizado na forma desse decreto. Alterados os incisos I e IV do art. 10, pelo Decreto n.º 13.396/07. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=97622>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

Assistente B: *Pelo fato da importância do processo de avaliação, nem todos os setores conseguem mensurar a importância, o que é, para que serve uma avaliação. Eu acho que pelo fato de ser uma lei, deveria ter um processo de formação mais efetivo, até de formação em relação à avaliação.*

Ainda no âmbito da legislação, cabe ressaltar que o art. 15 da lei municipal em questão prevê: “A Secretaria de Educação consignará, anualmente, em seu orçamento, os recursos financeiros específicos para o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal [...]” (VITÓRIA, 2010, p. 6). Essa previsão de recursos constitui-se em importante aliada para a concretização da avaliação institucional de forma condizente com sua relevância.

Além disso, reiteramos as discussões que, em capítulos anteriores, abordamos sobre os posicionamentos e os movimentos de resistência e de enfrentamento na EI quanto às avaliações que incidem sobre as crianças (CAMPOS, 2011; NEVES; MORO, 2013; MORO; SOUZA, 2014; SOUSA, 2006, 2011, 2014; ROSEMBERG, 2013). Composto esses posicionamentos, indagamo-nos a respeito das possibilidades de ação em defesa de nossa concepção de criança e de EI, quando somos convocados aos debates que envolvem, entre outras questões, a avaliação institucional, a qualidade e a formação continuada no contexto atual das políticas públicas de EI.

Instigados pela análise com base no ciclo de políticas (BALL, 2001, 2009), reconhecemos, em nossa inserção social e política, “a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 58). Ampliando o escopo dessa questão, acrescentamos:

A avaliação tem também um lado político – não é uma peça somente técnica. Como toda avaliação, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldade para ser aceita, comprometendo o uso de seus resultados. Daí achamos que o nível municipal seja o local onde melhor se possa combinar a legitimidade técnica com a política. Planejando a avaliação no nível municipal, torna-se mais viável o envolvimento de professores e especialistas das secretarias das escolas na própria montagem do sistema de avaliação (FREITAS, 2012, p. 48).

Nesse sentido, reconhecendo a importância de outras vivências das docentes quanto à avaliação institucional, perguntamos sobre sua participação anterior em processos semelhantes:

Pesquisadora: *Você já havia participado antes de algum processo de avaliação institucional?*

Professora D: *Não, somente esse mesmo que aconteceu, foi o único que eu participei.*

Diretora B: *Sim, todos os anos, como professora, no final de ano a gente faz avaliação, e isso já é de praxe. Mas na formatação do SAEMV não. Principalmente tentando trazer a participação da comunidade escolar, não.*

Professora A: *Não dessa forma.*

Pesquisadora: *De que formas você já participou?*

Professora A: *Várias... Da questão que nós refletimos sobre o documento norteado⁵¹, que ele precisava ser reformulado. De certa forma, foi uma avaliação, com uma perspectiva de ampliar e melhorar, de trazer novos conceitos. Da época que nós participamos de fóruns para preparar o documento, então eu tive uma participação, fui aos encontros, aos fóruns, e fui até representante da escola na época. Então, eu me sinto muito familiarizada com esse processo, envolvida. Apesar de não ser valorizada, eu gosto muito do que eu faço e sempre gostei. E outros também. Participei do PROFAs⁵², que avaliava para saber de que forma estávamos alfabetizando nossas crianças de 6 anos, quando elas eram daqui, da educação infantil. [...] Tivemos formações, tanto na SEME quanto aqui, pra gente ter segurança de avaliar o nosso aluno. Mandávamos o aluno para a EMEF⁵³ com a avaliação.*

Pesquisadora: *Você mencionou que já vivenciava essa situação da avaliação institucional, que é o momento em que o grupo, o CMEI, avalia o ano que passou. Comente um pouco.*

Diretora B: *O do SAEMV, ele detalhou um pouco mais, devido à questão dele ter um roteiro, de ter os questionários, ter os eixos, os indicadores. O grupo poder falar sobre cada item, sobre cada eixo. Foi uma coisa detalhada e uma coisa menos pessoal e mais institucional. Neste caso, eu penso que podemos utilizar mais esse resultado do que na outra, que fica muito mais emotiva e mais pessoal.*

Esses enunciados assinalam as diferentes vivências com a ação avaliativa. Em relação a algumas participantes, constatamos a ausência de seu envolvimento em processos avaliativos, enquanto outras vivenciaram essa participação ainda que tais processos não fossem formalizados. Essa constatação realça a inter-relação entre as distintas modalidades de avaliação (FREITAS, 2007) como possibilidades de complementaridade e ressalta a importância de nos situarmos em diferentes perspectivas, ou seja, ora como avaliadores, ora como avaliados (SORDI; LÜDKE,

⁵¹ A docente refere-se ao documento orientador *Educação Infantil: um outro olhar*, que foi elaborado, entre 2004 e 2006, pelos profissionais, familiares, crianças, demarcando a proposta de trabalho do município com a EI.

⁵² Programa de Formação de Professores Alfabetizadores implementado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profas/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

⁵³ Sigla que significa Escola Municipal de Ensino Fundamental, nomeando as instituições que atendem os alunos dessa etapa da educação básica.

2009). Evidenciamos também o tom de denúncia presente na fala da professora acerca da desvalorização docente, o que nos remete, entre outros fatores, ao conjunto das exigências de participação em atividades diferenciadas na instituição (OLIVEIRA, 2004, 2006, 2013).

Uma das docentes relata vivências com a avaliação institucional em períodos anteriores, inclusive com a participação das famílias, mesmo que se configurasse como um processo “mais simples”, conforme ela menciona. Aventamos que essa cultura avaliativa na EI é parte de seu contexto de trabalho e pode fortalecer os princípios de realização de processos avaliativos compartilhados com todos os envolvidos.

Pedagoga B: *Desse histórico de avaliação institucional, há uns 15 ou 20 anos atrás, nós não tínhamos esse documento institucional, mas fazíamos aqui na escola uma avaliação todo final do ano... que nós avaliávamos os professores, os professores avaliando o diretor [...] Então os pais também faziam... era uma avaliação que a gente fazia. Um documento [...] mais simples, que era mais objetivo, mais interessante, pois chegava o final do ano e a gente tabulava aquilo... [...] e “juntava” eu, a diretora e a pedagoga, que tinha uma de manhã e uma à tarde... e tinha professor de projeto. E nós fazíamos essa tabulação toda e dávamos um retorno para o grupo... e ia traçando o que a gente ia fazer no ano seguinte. Era uma coisa mais simples, mas acho que funcionava até mais, sabe? “Lembrei” disso... aqui, agora...*

Pesquisadora: *Como vocês se sentem participando dessa etapa, antes de acontecer a avaliação?*
[silêncio por alguns segundos].

Pesquisadora: *Participaram muito? Participaram pouco? Não participaram? Queriam participar mais?*

Assistente B: *É, eu acho... na verdade é assim, não é nem questão... A gente quer participar, não sei se você sabe, a rotina às vezes não permite isso, que a gente participe mais de determinadas situações.*

Assistente A: *Isso como um todo, não só dessa situação, como de tantas outras, a gente até quer, mas não dá tempo, a gente não para, não para mesmo.*

Assistente B: *É, para estarmos aqui, precisa de alguém lá. A escola tem que se mobilizar pra ver se tem alguém disponível pra ficar no lugar.*

Nesse diálogo, evidenciamos a desigualdade de condições relativa à participação das docentes que atuam como assistentes de EI, denunciando quanto ainda precisamos avançar nas conquistas relativas à profissionalidade docente. Sobre essa questão, Silva, Roncetti e Côco (2013, p. 11) ressaltam que essa forma de compor as equipes docentes de EI representa “[...] uma estratégia tanto para a

expansão na matrícula das crianças quanto para a economia de recursos, o que implica a profissionalidade docente e o trabalho realizado com as crianças”. Essas decisões implicam outras dimensões do trabalho e da formação:

Em muitos casos, demanda do professor o apoio à formação do(s) seu(s) parceiro(s) de trabalho, visto que temos nos concursos requisitos de escolaridade inferiores para o ingresso nas funções auxiliares. No entanto, sabemos também que muitos profissionais que ingressaram nessas funções de auxiliares possuem formação na área da educação, mas não podem efetivar progressões funcionais porque não têm suas carreiras vinculadas ao magistério. Esse contexto de distinção entre profissionais implica processos de progressão diferenciados na carreira que, geralmente, reforçam essa distinção (CÔCO, 2010b, p. 7).

Levando em conta os movimentos singulares de participação dos sujeitos envolvidos e as limitações dessa etapa de planejamento e organização, assinalamos sua importância buscando conhecer que atividades são consideradas relevantes para a realização do processo avaliativo. Sobre essa questão, conforme o contexto de cada instituição, as docentes informam diferentes estratégias de mobilização e envolvimento, citando principalmente as docentes e as famílias como sujeitos envolvidos e explicitando limitações para essas ações.

Em relação à etapa de planejamento, não foram mencionadas ações voltadas para as crianças. Essas narrativas evidenciam algumas iniciativas quando abordamos o processo de realização da avaliação institucional, que detalhamos no eixo seguinte.

Ao focalizarem ações direcionadas às famílias, as docentes mencionam reuniões, envio de comunicados impressos, colocação de painéis e cartazes na entrada dos CMEI e conversas com familiares com base em suas dúvidas e questionamentos. As ações sinalizam a preocupação com as famílias, com sua participação nas questões que serão abordadas e até mesmo com o esclarecimento sobre a avaliação institucional, porém, num enfoque mais informativo, buscando comunicar o que será realizado e convidando os familiares para participar:

Professora C: *A gente chegou a mandar um questionário pra própria família responder o que eles achavam, pra depois, no dia, eles já estarem situados. Foi como se eles estivessem se preparando para o encontro...*

Pesquisadora: *Ah!... isso foi antes? Pra ajudar a família a se inteirar?*

Professora C: *Exato, porque eles foram convidados, mas não saberiam o que estava acontecendo.*

No desafio dialógico de compreensão do *outro* em suas assimilações, a interação da Professora D com um pai alerta-nos sobre a complexidade dos processos de comunicação e sobre a importância da aproximação e da escuta atenta das famílias no cotidiano, como investimento para a mobilização dos sujeitos envolvidos, tanto para a avaliação institucional quanto para o desenvolvimento de um trabalho partilhado que potencialize a participação legítima das famílias.

Professora D: [...] eu me lembro que a filha dele tinha uma estatura muito baixa e, quando ele chegou na sala, ele achou ruim ela não ter o alcance pra poder pegar o material. Eu estava desenvolvendo um projeto muito importante e ela queria mostrá-lo. Então me chamou a atenção quando ele falou que “tudo é feito não para o aluno”. Quando ele fez essa questão do nosso acesso, da nossa estante, eu quis falar pra ele que ali era o nosso momento... de estar repensando mesmo... também dessa questão do mobiliário [...] de tudo que é preciso [...]. Eu me lembro que ele ficou revoltado pelo termo, porque ele já tinha recebido uma carta em casa falando da importância do que era o SAEMV. Então ele achou que aquilo era uma forma de puni-lo, e quando ele fez o comentário da filha, ele pensou que iria prejudicá-lo... E ele foi um dos pais que veio aqui quando a [fala o nome da diretora] chamou, e foi uma participação muito boa. E eu me recordo que o nosso espaço do pátio ficou cheio, e depois ele até me pediu desculpas porque foi um entendimento errado.

No processo formativo dos professores conduzido pelo órgão central, de acordo com o documento *Indicadores da Qualidade na EI Pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012, p. 29), foram realizados “grupos de formação continuada, presencialmente, com 1.100 (mil e cem) professores PEB⁵⁴ I, II, III, e IV, debatendo sobre avaliação na Educação Infantil”. Quanto aos relatos das docentes, visibilizamos também movimentos formativos sistematizados com estudos de documentos e de textos, realizados principalmente nos trinta minutos finais de cada turno nos CMEI.

No caso dessa questão, nosso diálogo envolveu sete das 11 docentes, visto que as demais tiveram afastamento no período, em razão de licenças médicas (3) e de trabalho em outro local (1). Com a realização das entrevistas, constatamos que as ações formativas contemplaram as professoras, porém houve dificuldades para garantir a participação das assistentes de EI:

Pedagoga A: Como a gente ia fazer para dar visibilidade disso dentro da escola, já que o movimento tinha que ser para além, para fora... a comunidade ia estar aqui dentro falando e fazendo sua avaliação. É necessário primeiro que a gente entenda. E conversamos sobre todo o processo, conversando com professores, apresentando os documentos. Foi um movimento bem interessante porque aqui no CMEI a gente já tinha esse

⁵⁴ Nomenclatura que significa Professor da Educação Básica, estabelecida a partir da Lei n.º 6.754, de 16 de novembro de 2006 que institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória.

diálogo... de fazer essas reuniões periódicas com os professores, estagiários, assistentes de educação infantil. Foi um movimento interessante porque, na época que a gente começou a apresentar os documentos, a gente começou a fazer apresentação de outros documentos que regiam o município também. A gente foi pegando a questão com “Um outro olhar” e perguntávamos: “Vocês conhecem essas documentações?” E tudo isso faz parte desse contexto de avaliação [...].

Pesquisadora: *Nesse conjunto de ações formativas nessa etapa de planejamento que você vivenciou, tem alguma que você destacaria como mais relevante, ou alguma que poderia ter sido desenvolvida e que não foi, pensando nesse planejamento...?*

Pedagoga A: *Talvez um momento mais coletivo, porque no caso da nossa experiência, por conta das questões de espaço e tempo, a gente acabou fazendo isso sempre em pequenos grupos. Nós não conseguimos reunir o grupo todo num momento coletivo pra falar disso, e, aí, essa falta talvez de ter um momento que pudesse sentar com todo mundo e de fazer uma coisa só... que a gente pudesse fazer essas escutas, esses atravessamentos de um grupo e de outro...*

Reforçando essa limitação, as Assistentes A e B enfatizam:

Assistente B: *Ainda mais pra nós, que somos assistentes, porque no momento da reunião dos professores, nós estamos com as crianças em tempo integral, e vem uma representante para participar da reunião e passar para as outras.*

Assistente A: *Então é assim, como ela falou, a representante entende de um jeito e explica, e às vezes eu já entendo de outro jeito.*

Pesquisadora: *Então vocês eram informadas nesse movimento de ter uma colega que participava das reuniões e depois conversava com vocês. E essa colega conversava em qual momento com vocês?*

Assistente B: *Enquanto a gente está com as crianças. Ela fica um período na reunião e, depois que a reunião acaba, ela ainda sobe, a gente ainda está em horário de serviço, e aí, nesse momento, é que ela passa as informações pra gente.*

Ainda que seja visível o desejo de se apropriar das informações sobre a preparação para o processo avaliativo, os enunciados, relativamente a essa etapa de planejamento, indicam que as oportunidades de acesso às informações não foram igualitárias para as diferentes profissionais.

Quando analisa o processo de elaboração do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), Canavieira (2010, p. 147) destaca a recomendação de pesquisadoras e especialistas que utilizaram esses indicadores, ao alertarem que, “[...] se o instrumento chegar às escolas sem ser antecedido ou acompanhado por um processo formativo, ele perde sua eficácia”.

Defendemos que o instrumento de avaliação institucional precisa não apenas ser precedido de formação para ser aplicado e obter eficácia, mas também ser construído coletivamente por todos os envolvidos na ação avaliativa que se pretende desenvolver. Desse modo, fortalecemos a perspectiva formativa da avaliação institucional em direção à qualidade da EI e com base na participação coletiva, concebendo os indicadores “como sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados” (BONDIOLI, 2013a, p. 18-19).

Pesquisadora: *Você acredita que esta etapa trouxe alguma contribuição para o processo formativo dos profissionais envolvidos?*

Professora D: *Com certeza. Eu acho que uma contribuição forte que eu percebo é principalmente o estudo. Houve um estudo, assim... mais profundo porque muitas coisas não se entendia também. Então, eu sei porque eu tenho amigas que foram [provavelmente em encontros de formação] e falaram que, pra gente poder passar [referindo-se às informações sobre a avaliação institucional], a gente tinha que estudar. Então houve uma necessidade de se estudar e se aprofundar pra saber o que era aquilo... Com isso, com certeza... eu acho que buscar esse saber... eu vejo que foi uma coisa muito positiva.*

Professora A: *É o que te falei, eu cheguei a participar de algumas formações na SEME e não lembro como foi o processo... se eu que quis, não sei. E aqui na escola, também, as pedagogas [fala o nome], que eram da época... devia ter outra que não lembro... elas utilizaram aqueles 30 minutos que temos para ler, debatermos como iria acontecer e de que forma, como seria legal a nossa participação... Falaram muito da plataforma que podíamos acessar para contribuir. Principalmente para os professores, que íamos receber os pais e tínhamos que ter uma proposta, saber o que estávamos conversando, coisa que deveríamos estar informadas. Foi muito interessante!*

Pesquisadora: *Então, enquanto etapa de preparação, tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar ou mencionar que a gente não colocou aqui?*

Professora D: *Eu acho, assim... só ressaltando a qualidade, né? A organização. Eu, na época, fiquei até surpresa, assim... porque eu entrei na Prefeitura em 2002 e eu diria que, pela primeira vez, eu vi um cronograma ser cumprido muito certinho [...] em tempo, em organização, no material apresentado. Se era retroprojeto, já “tava” tudo ali preparado; se era material xerografado, já “tava” tudo pronto. Então eu achei extremamente organizada essa etapa.*

Professora B: *Nós tomamos consciência de que a gente faz parte do sistema, tomamos consciência de que nossas ações não são isoladas e a especificidade desse espaço que é a educação infantil. Por mais que a gente fale, vivencie isso, quando você entra nesse processo de avaliação institucional, você toma consciência do quão importante, de como você está integrado nessa proposta, essas diretrizes, essa perspectiva de atender essas crianças. E a gente entende que tudo isso é qualidade, indicadores de qualidade... eu preciso qualificar essa educação infantil e eu preciso identificar qual índice não está qualificado. Então tomamos consciência disso e também de nossa participação efetivamente no coletivo. O que eu estou fazendo para melhorar e qualificar essa educação para esse sujeito criança que está na escola? Penso eu que seria um pouco nessa lógica.*

Nas vozes dessas participantes, são evidenciadas diversas questões que realçam a dimensão formativa da avaliação institucional, como a necessidade de estudos que antecedam essa ação para participar do processo avaliativo; a preocupação em disseminar as informações nos momentos de encontros dos CMEI, envolvendo leituras e debates; a importância de que os professores se preparassem para a interlocução com as famílias, já que estas não tinham acesso a todas as informações circulantes entre os profissionais dos CMEI; a relevância da organização e cumprimento do que estava planejado como sinal de qualidade; e a compreensão de que a participação fortalece concepções do campo da EI e contribui para a “tomada de consciência” de que as ações desenvolvidas “não estão isoladas”.

5.2.2 A elaboração do instrumento avaliativo

O desafio de um processo participativo para a elaboração do instrumento avaliativo contou com uma trajetória da EI municipal que já havia vivenciado uma construção coletiva. Desse modo, a primeira ação relacionada ao instrumento foi retomar o documento orientador *Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006), analisando as dificuldades e desafios indicados pelo coletivo que participou de sua elaboração. Tendo em vista as indicações apontadas no documento, consideramos que esse movimento se constituiu como processo avaliativo, embora não fosse esse o propósito específico naquele momento.

Se, por um lado, o Documento deveria expressar o resultado das discussões e propostas geradas no interior do processo de elaboração, bem como deveria explicitar as bases teóricas, políticas e metodológicas sem negar as experiências e reflexões historicamente acumuladas, por outro lado, seu conteúdo não daria conta de responder a todas as demandas de uma realidade tão complexa e contraditória. Isto confirma 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).

De acordo com o documento *Indicadores da Qualidade da EI Pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), diversas atividades, nessa etapa, foram realizadas envolvendo encontros de formação e reuniões de planejamento com os profissionais. Uma dessas atividades foi a constituição do Núcleo de Pedagogas, que sistematizava as discussões sobre o processo de avaliação como um todo e sobre a elaboração do instrumento de avaliação.

No intuito de buscar diferentes possibilidades de participação dos envolvidos, foi disponibilizada uma plataforma virtual para acesso dos professores e demais profissionais dos CMEI, a fim de se obterem propostas de questões que deveriam compor o instrumento de avaliação em construção. Essas propostas eram analisadas e discutidas pelas integrantes do Núcleo de Pedagogas que deliberavam sobre as inclusões e alterações de acordo com a metodologia de trabalho já delineada e com a legislação municipal em vigor.

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, cuja *missão* era *pensar* as dimensões de análise e seus respectivos indicadores; 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, grifo nosso).

Ao problematizarmos a citação anterior, consideramos que a ação de *pensar*, em sua complexidade e amplitude, não constitui *missão* de alguns, mas responsabilidade e direito de todos quantos se dispõem a participar.

Quanto à participação virtual, através da plataforma disponibilizada em meio eletrônico, os profissionais dos CMEI poderiam enviar propostas de questões via *on-line*. Mediante essa estratégia, procuramos conhecer como foi a participação das docentes na elaboração do instrumento de avaliação, contando com as falas das sete professoras já mencionadas. Numa análise geral, a maioria das participantes da pesquisa obteve informação sobre a possibilidade de acesso, mas não fez sugestões ao instrumento nem acessou a plataforma.

Pedagoga A: *A gente teve acesso, Foi até um momento de reunião aqui na escola e de mostrar para os professores que essa plataforma existia e que estava aberta para todos os profissionais. Teve uma coisa que a gente percebeu também é que não teve muita visibilidade no sentido mesmo dessas produções aparecem lá. Aí são várias questões das pessoas em relação à disponibilidade de acesso, do recurso tecnológico, isso é, uma série de elementos que implicaram o não uso da plataforma.*

Professora D: *Como alguns trabalhos foram direcionados em grupos e foi feita aquela pesquisa, eu me lembro da gente ter deixado na plataforma algumas sugestões, mas muitas vezes congestionava quando você entrava, até porque acredito que naquele momento muitos estavam envolvidos nessa situação. Eu me lembro de que um grupo que nós trabalhamos em outubro, nós tivemos que entrar colocando alguma ideia e sugestão...*

Pesquisadora: *E vocês fizeram isso no próprio CMEI?*

Professora D: *Sim.*

Pesquisadora: *Você lembra se alguma sugestão foi contemplada ou foi incluída?*

Professora D: *Essa foi a nossa tristeza, porque, quando nós percebemos que a nossa ideia, eu não sei se foi entendida, eu não me recordo nas entrelinhas o que aconteceu... Mas eu me lembro que nós... pra olhar, mas não fomos atendidas, mas muitas outras que foram escolhidas que nós gostamos também e ficamos satisfeitas.*

Situando nossas palavras, assinalamos que a elaboração coletiva do instrumento avaliativo que direcionou a avaliação institucional nos CMEI do município onde desenvolvemos a pesquisa se inclui na abordagem do *contexto das práticas*, conforme o ciclo de políticas de Ball (2001, 2009), envolvendo, assim, “[...] um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática” (BALL, 2009, p. 305, grifo nosso).

Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 50) assevera ser “[...] possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política)”. Reconhecendo que as relações entre a definição e a efetivação de políticas públicas não ocorre de forma linear, cabe problematizar na fala da Professora D, a referência à participação através da plataforma com a expressão ‘tivemos que entrar’. Entre muitos sentidos, pontuamos que as resistências, discordâncias, imposições e adesões se revezam no decurso das diversas ações que desenvolvemos ou participamos cotidianamente nas instituições de EI.

Em conexão com essas reflexões, trazemos o relato de uma das docentes participantes da pesquisa, que acompanhou, enquanto atuava no órgão central, as propostas enviadas pelos profissionais através da plataforma.

Pesquisadora: *E em relação às contribuições mais direcionadas ao foco da plataforma, que era a elaboração do instrumento, você lembra de terem chegado muitas sugestões?*

Diretora B: *Chegaram sim, mas tinham um foco bem grande... Eu não lembro direito se era nos tempos de planejamento... Ah! Sobre a meia hora, era o que mais se falava. Era sobre a meia hora do final do dia, que tem que ser usada para o planejamento individual e coletivo... ou coletivo. E aí essa discussão ficou bem forte, mas... Algumas contribuições foram boas, sim.*

Pesquisadora: *Essa questão foi contemplada no instrumento pra depois ser avaliada?*

Diretora B: *Foi... Na hora de fazer o instrumento do SAEMV, a gente contemplou várias coisas que foram colocadas... E foram consideradas, sim.*

Ainda de acordo com a Diretora B, no período em que acompanhava as propostas enviadas à plataforma virtual, além das sugestões para o instrumento, os profissionais da rede enviaram mensagens a respeito de outras questões que emergiam nos debates e reivindicações por melhores condições do trabalho docente.

Diretora B: *A gente já até tinha essa expectativa que eles iam fazer denúncias sobre a Secretaria de Educação, porque é um espaço de discussão. Alguns pontos ficaram fortes, porém não me lembro detalhadamente... Eu acho que alguns pontos sobre a quantidade de crianças na sala, número de profissionais...*

Acreditamos que é impossível realizar a avaliação institucional apartada de questões polêmicas, denúncias, silenciamentos, contrapalavras e outras expressões do movimento dialógico. São desalinhamentos que circundam esse processo e, ao mesmo tempo, o legitimam, pois a avaliação envolve questões valorativas, conforme enuncia Bakhtin (2011, p. 117): “Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência [...]”, o que nos exige posicionamentos a respeito do que está sendo avaliado.

Nesse percurso de compartilhamento da produção do instrumento avaliativo de Vitória, os enunciados das docentes e do texto do documento local evidenciam que, se a realização da avaliação institucional não apresentou a possibilidade de adesão, a definição do instrumento teve intencionalidades de compartilhamento e escuta acerca dos critérios que embasariam a ação avaliativa. Esses encaminhamentos se entrelaçam com a seguinte assertiva:

Discutir sobre os instrumentos antes de usá-los, para decidir se são adequados ao escopo para o qual foram pensados, se os aspectos considerados exaurem aquilo que se pretende avaliar, se os termos com os quais são nomeados tais aspectos são claros e compreensíveis, significa aproximar-se a uma cultura da avaliação de modo direto e concreto, que ajuda a compreender desde o início sua utilidade e significado (BONDIOLI, 2013b, p. 166).

Acreditamos que, numa perspectiva dialógica, essa preocupação com as questões que serão abordadas no instrumento avaliativo “[...] já se constitui como parte da avaliação institucional, possibilitando, assim, compreender o movimento presente

nas relações constituídas, na realidade do trabalho na escola e na promoção de sua qualidade” (VIEIRA; CÔCO, 2015).

A respeito do que pretendemos com esta pesquisa, reafirmamos nosso objetivo de compreender as ressonâncias da avaliação institucional na EI nos processos de formação continuada, na perspectiva da formação como valorização do trabalho docente e da qualidade como direito das crianças. Sendo assim, esclarecemos que não se constitui como propósito de estudo uma análise mais detalhada do instrumento elaborado como base para a avaliação institucional no município onde realizamos a pesquisa. Tampouco pretendemos desenvolver análise comparativa entre esse instrumento avaliativo e o que foi elaborado pelo MEC, o que nos exigiria diferentes percursos metodológicos.

Entretanto, no conjunto das análises a que nos propomos, apresentamos quadros demonstrativos que evidenciam nuances entre os dois instrumentos, no que tange à nomenclatura das dimensões e ao quantitativo de desdobramentos das dimensões em indicadores e destes em questões.

A respeito dos quantitativos, no documento do MEC são elencadas 80 questões, ligadas a 26 indicadores, correspondentes às sete dimensões. Em relação ao documento de Vitória, o total é de 120 questões, ligadas a 26 indicadores, que correspondem às sete dimensões.

Tais diferenças e semelhanças, como já salientamos, informam-nos um panorama geral, visto que as especificidades vão além dessas informações. Ao analisarmos os indicadores e as questões de cada documento, constatamos singularidades que marcam o instrumento avaliativo de Vitória, visto que são pautados na realidade vivenciada na EI municipal.

Quadro 1 – Dimensões dos indicadores do MEC e do município de Vitória

DIMENSÕES	DOCUMENTO: INDICADORES DE VITÓRIA (2012)	DOCUMENTO: INDICADORES DO MEC (2009)
DIMENSÃO I	Planejamento e gestão educacional	Planejamento institucional
DIMENSÃO II	Práticas pedagógicas	Multiplicidade de experiências e linguagens
DIMENSÃO III	Interações	Interações
DIMENSÃO IV	Promoção da saúde	Promoção da saúde
DIMENSÃO V	Espaços, mobiliário, equipamentos e materiais	Espaços, materiais e mobiliário
DIMENSÃO VI	Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais	Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
DIMENSÃO VII	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos citados.

Nesse sentido, como exemplo⁵⁵ da singularidade do instrumento avaliativo do município de Vitória, citamos a Dimensão II, que se refere a Práticas pedagógicas. Essa dimensão apresenta no indicador B, Experiências relativas à Linguagem, Língua de Sinais e Escrita Braille, três questões avaliativas articuladas às diferentes formas de linguagem, instigando os profissionais dos CMEI e familiares a analisar essa questão na perspectiva da qualidade da EI para todas as crianças. Cabe destacar que essas questões não são mencionadas na Dimensão II do documento do MEC.

Cientes de nossa condição de sujeitos que se constituem com o outro e da não existência de uma primeira ou última palavra num contexto dialógico (BAKHTIN, 2011), realçamos que a dinâmica vivenciada no município se assemelha à experiência italiana, assim descrita por Bondioli (2013a):

O processo de elaboração desses indicadores foi desenvolvido de modo participado e com o objetivo de identificar, com base nas realizações concretas e variadas das creches da Região, os aspectos considerados indispensáveis para delinear a fisionomia de qualidade da creche e as condições, igualmente indispensáveis, que a tornam possível e a garantem (BONDIOLI, 2013a, p. 17).

⁵⁵ Embora não seja nosso propósito nesta pesquisa, realçamos que a análise comparativa entre esses dois instrumentos avaliativos, ou documentos indicadores da qualidade, nos possibilita evidenciar singularidades no percurso trilhado pelo município pesquisado na elaboração coletiva do instrumento. Nas dimensões assinaladas em negrito, observamos diferenças na nomeação dos dois documentos.

Ainda apresentando algumas características do instrumento avaliativo, a proposta de identificar a condição de qualidade da instituição compreendeu a utilização das seguintes cores:

- **azul**: o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho;
- **verde**: o processo de melhoria da qualidade foi iniciado;
- **laranja**: o processo de melhoria da qualidade necessita de alerta e cuidado;
- **vermelha**: o processo de melhoria da qualidade necessita de alerta e cuidado redobrado;
- **cinza**: não se aplica (VITÓRIA, 2012, p. 33).

No documento do município onde desenvolvemos a pesquisa, as cores utilizadas no processo avaliativo também apresentaram diferenças quando comparadas com as do documento do MEC; neste, foram indicadas as três cores relacionadas ao semáforo, enquanto, no instrumento do município, foram quatro, não havendo correspondência explícita entre elas. Registramos que, em ambos, a cor vermelha foi indicada para representar uma situação de qualidade que requer cuidados ou atenção.

Buscamos conhecer a visão dos docentes sobre essa questão do uso de cores. De forma geral, todos concordaram com a utilização das cores para visibilizar a qualidade da EI no CMEI com base nas questões, nos indicadores e nas dimensões analisadas pelos avaliadores.

Assistente A: *Eu acho que a questão das cores também, no caso, deu uma ajuda, facilitou muito pra gente pensar, já pontuar as coisas. É oito ou oitenta! Vai ser aquela cor e vai ser por isso! E se for aquela cor vai ser por outro motivo. Então, facilitou muito mesmo.*

Professora B: *[...] foi algo bem organizado, bem sistematizado. As pessoas chegavam e não ficavam perdidas. Havia informação... até as questões das cores, eu lembro, estava tudo lá, tudo bem organizado... Então essa organização com antecedência... eu acho que é a chave do sucesso.*

Assistente B: *Acho que a gente quase não teve **vermelho**.*

Assistente A: *É... também nessa questão, nós não podemos colocar tudo **verde**, porque nem tudo é assim... Está bacana, mas tem que melhorar ainda. Mas acho que a gente não teve muito **vermelho** assim não.*

Como podemos observar, as docentes exprimem sua concordância em relação às cores com base em diferentes pontos de vista, seja pela objetividade no momento de definir o estado da qualidade do que está sendo avaliando, seja pela intenção de favorecer a organização e orientar as pessoas que participaram, ou ainda simbolizar o processo de qualidade com palavras diferentes de “bom”, “regular”, entre outras.

Pontuamos que, independentemente do simbolismo ou códigos dos quais nos apropriamos para sintetizar qualquer juízo de valor a respeito de alguma questão, esses códigos não conseguem representar os ilimitados sentidos presentes no que avaliamos, principalmente quando esse processo avaliativo tem o objetivo de se constituir coletivamente. Consideramos primordial a relevância dos distintos movimentos dialógicos vivenciados durante as discussões para que o encontro que se efetiva com vistas a realizar a avaliação fortaleça o senso de comunidade avaliadora, ainda que em meio a discordâncias e embates. Em conexão com essas possibilidades, abordamos a seguir os acontecimentos do dia da avaliação institucional nos CMEI.

5.3 REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Depois que analisamos questões atinentes à etapa de preparação para a avaliação institucional, abordamos, neste eixo, o evento da avaliação em sua efetiva realização. Compondo essa polifonia, mantemos o diálogo com os enunciados tanto das entrevistas realizadas com as docentes participantes da pesquisa quanto dos textos do documento municipal sobre os indicadores e de produções de pesquisadores do campo da EI. Além desses interlocutores, incluímos na dialogia os textos do Projeto Político-Pedagógico (PPP 1 e 2) e do Plano de Ação (PA 1 e 2) dos dois CMEI pesquisados, ampliando a interlocução com documentos relacionados ao contexto das práticas.

Referindo-se ao ciclo de políticas, Ball (2009, p. 305) assinala que “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer”. Concordando com essa assertiva, consideramos que os documentos elaborados pelos CMEI (PPP e PA) se localizam nesse desafio de transformação, visto que se situam no contexto local, mas com interveniências do contexto de produção de textos e, ainda assim, com possibilidades de delineamentos próprios.

Considerando a avaliação institucional realizada nos dois turnos dos CMEI⁵⁶,

⁵⁶ Para a realização da avaliação institucional, foram construídas categorias com vistas a definir, em cada CMEI, o quantitativo de salas para as discussões, conforme o total de turmas. Os dois CMEI

abordamos as discussões transcorridas nas salas⁵⁷ e na plenária⁵⁸, das quais as docentes participaram. Do total de 11 docentes, seis estiveram envolvidas nesses dois momentos, duas não participaram em razão de licenças médicas e três atuaram na coordenação⁵⁹ dos trabalhos, participando apenas do momento da plenária.

Apresentados os interlocutores neste eixo de análise, buscamos assimilar como se desenvolveram as atividades do dia desse evento, planejado ao longo de seis meses aproximadamente. Seguindo para nossa arena dialógica, focalizamos questões que dialogam com os processos de interação e participação dos sujeitos envolvidos e com a dimensão formativa presente na realização da avaliação institucional.

5.3.1 Avaliando a instituição de Educação Infantil: um encontro em dois movimentos dialógicos

Iniciamos esta interlocução sobre o dia da avaliação institucional situando-nos no primeiro movimento, em que os participantes se reuniram em diversas salas, com dimensões diferentes, para avaliar o processo de qualidade do CMEI. Na perspectiva desse encontro em pequenos grupos, os enunciados das docentes evidenciam questões atinentes à participação dos sujeitos nos processos de discussão e à importância do conhecimento antecipado das questões constantes no instrumento avaliativo.

Pesquisadora: *Como se desenvolveram as discussões na sala em que você participou?*

Professora B: *Houve um envolvimento de todo mundo; houve uma seriedade na minha sala, falando especificamente, houve uma seriedade. Eu não percebi ninguém fazendo “corpo mole” [risos]. As pessoas estavam engajadas realmente em avaliar. Pela minha percepção, estando à frente da*

pesquisados se incluem na categoria de médio porte (de 7 a 9 turmas), sendo, portanto, organizadas cinco salas que contemplaram as sete dimensões definidas no instrumento avaliativo (VITÓRIA, 2012, p. 30).

⁵⁷ De acordo com a metodologia do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública* do município pesquisado, seguindo a proposta do documento do MEC (BRASIL, 2009B), no primeiro momento da realização da avaliação institucional, os participantes se dividem em grupos, reúnem-se em salas e analisam alguma(s) dimensão(ões) com seus indicadores e questões. Simultaneamente outros grupos analisam outra(s) dimensão(ões) (VITÓRIA, 2012, p. 33).

⁵⁸ Também prevista na metodologia, é o momento em que todos os participantes compartilham a análise realizada em cada sala com os participantes das demais salas que discutiram dimensão(ões) diferente(s) (VITÓRIA, 2012, p. 34).

⁵⁹ Ainda conforme a metodologia, os pedagogos e o diretor assumem a coordenação dos trabalhos, ficando disponíveis no CMEI para as orientações e acompanhamento do processo, não participando, assim, das discussões desenvolvidas nas salas.

coordenação, a gente identificava pessoas que queriam realmente compreender os critérios de avaliação, as cores, e... Sim, houve uma discussão.

Professora D: *[...] Aí foi mais tranquilo porque todo mundo já sabia do que se tratava, houve esse preparo, e eu me lembro que foi mais amarrando mesmo... fechando... e não teve esse conflito... foi mais na formação [referindo-se à etapa de planejamento da avaliação institucional em que emergiam muitas dúvidas].*

Com esses posicionamentos, as docentes ressaltam o *engajamento*, a *seriedade* e o *interesse em compreender* o processo avaliativo como elementos integrantes da discussão, destacando a formação como um *preparo* que possibilita mais *tranquilidade* e segurança aos participantes. Ao considerar que os *conflitos* aconteceram em encontros de formação que antecederam o dia da avaliação, problematizamos, numa perspectiva dialógica, a importância de concebermos os conflitos, os dissensos e as discordâncias como integrantes dos processos avaliativos e formativos. Embora representem desafios e muitas vezes sejam considerados como impeditivos desses processos, são momentos

Pesquisadora: *Na sala em que você estava havia a presença de familiares das crianças? Em caso afirmativo, como foi a participação deles? Em caso negativo, por que acredita que os familiares não participaram?*

Professora A: *Muito boa a participação dos pais! A visão que eles têm, trazendo pra a gente, e nós podendo refletir sobre essa visão...*

Salientamos que, nesse CMEI, a avaliação institucional foi realizada à noite, com o intuito de favorecer a participação das famílias. Em articulação com esse desafio, no artigo analisado em nossa revisão de literatura, Rosemberg (2013) problematiza a questão de ainda não conseguirmos integrar os direitos das crianças aos direitos de pais e mães trabalhadores, demarcando essa singularidade da EI em relação às demais etapas da educação básica que precisam ser consideradas num processo avaliativo. A autora também resalta a importância de uma “[...] postura ética e de posicionamento político quando se trata de pesquisas avaliativas em educação infantil” (ROSEMBERG, 2013, p. 52).

Elaborado em 2008, o PPP 1 contou com a “participação das famílias, através de pesquisa onde foram abordadas questões como: importância do CMEI para a comunidade atendida; como seria um bom CMEI; as expectativas dos pais perante a Unidade de Ensino” (PPP 1, 2008, p. 14). De acordo com o PPP 1, a maioria dos familiares destacou que o CMEI atende as suas expectativas.

Consideramos que esse levantamento da opinião das famílias constitui um processo avaliativo, embora não seja formalizado como tal. Destacamos ainda que essa iniciativa foi tomada antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e igualmente antes da publicação do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), apontando uma perspectiva avançada de trabalho coletivo e participação democrática.

Por meio dessa pesquisa, as famílias ressaltaram que um bom CMEI se traduz naquele que tem comunicação com a família, oferece novas aprendizagens, é organizado, dá segurança e dispõe de bons profissionais. Além disso, destacaram a importância de transmitir confiança aos pais, de a criança ser bem cuidada, sentir-se feliz e ser tratada com igualdade. E complementaram dizendo que o CMEI deveria incentivar os valores, ter espaço físico adequado, dispor de bons materiais e professores “capacitados”, adotar horário integral, oferecer turma de Berçário I, ser um lugar colorido e agradável do qual a criança goste, no qual tenha boa alimentação, um lugar que cuide e eduque. O texto do PPP 1 destaca que, em razão dessa consulta às famílias, o atendimento às crianças de 6 meses a 1 ano foi incluído no CMEI.

Ainda no contexto da realização desse primeiro movimento, a metodologia do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) orienta a necessidade da presença de um coordenador e um relator em cada sala. Essa organização foi mantida no documento do município onde desenvolvemos a pesquisa, com definições a respeito do que caberia a cada um. Em relação ao coordenador, as orientações sinalizavam que este deveria “[...] mediar os trabalhos, [...] incentivar as pessoas a falarem com exemplos concretos, encaminhar o grupo na busca de consenso e [...] apresentar os resultados na plenária” (VITÓRIA, 2012, p. 31). Quanto aos relatores, o documento do município indica sua atuação principalmente no registro escrito das argumentações e dos resultados e no apoio ao coordenador (VITÓRIA, 2012, p. 32).

Pesquisadora: *Como você percebeu o processo de escolha dos coordenadores e dos relatores no CMEI? Como foi essa adesão para ser coordenador ou relator diante da definição da secretaria de que precisava ter?*

Professora B: [...] A escola... falando do grupo que eu participei... nós trabalhamos no coletivo, sempre levamos pro coletivo e decidimos ali: “Precisamos de seis coordenadores de mesa, seis relatores... então, quem pode ser? Quem se habilita?” *Questão de voluntariado! Ou um grupo indica: “Vamos colocar Fulano por conta da flexibilidade”... Então, houve em nosso grupo, essas duas circunstâncias: indicação do grupo e voluntários, pessoas que se dispuseram a estar participando. Havia um pouco de resistência com relação ao relator. Como fazer o relato? Na formação que tivemos, foi concomitante a formação do relator com o coordenador [...].*

Considerando as orientações específicas do documento *Indicadores da Qualidade da EI Pública de Vitória*, assim como a previsão de formação direcionada aos coordenadores e relatores, consideramos que esses participantes trazem uma contribuição relevante para o processo avaliativo. Podemos inferir que essa coordenação exige maior responsabilidade com a participação dos envolvidos.

No caso da experiência italiana, na defesa da “avaliação a serviço da participação” (BONDIOLI, 2013b, p. 42), é considerado como responsável pelo processo “alguém que, mesmo sendo estranho ao contexto de referência, conhece bem suas problemáticas gerais, um especialista na condução de grupos e um facilitador da comunicação” (BONDIOLI, 2013b, p. 42).

Nesse contexto, mesmo como “especialista”, sua atuação 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). Acreditamos que, conforme já mencionado pelas docentes, o envolvimento, a participação, o posicionamento dos participantes têm grande importância quando se pretende realizar a avaliação institucional numa perspectiva coletiva. Nesse conjunto de fatores intervenientes que promovem possibilidades de um processo democrático, inclui-se o instrumento que orienta as questões que são avaliadas. Como já abordamos no segundo eixo deste capítulo, a proposta de elaboração do instrumento avaliativo foi embasada em princípios de trabalho coletivo e conduzida pelo NP com essa intenção. Sendo assim, indagamos as docentes acerca de seus pontos de vista sobre o contato com o texto do instrumento anteriormente ao dia da avaliação e os sentidos desse conhecimento antecipado.

Pesquisadora: *No caso, você conhecia as questões que seriam avaliadas antes do dia da avaliação? Você já conhecia o instrumento?*

Professora A: *Sim, por conta da formação, eles apresentaram pra gente.*

Pesquisadora: *Como você avalia isso, [fala o nome da docente]? Conhecer o instrumento antes é importante?*

Assistente B: *Com certeza.*

Professora A: *Eu acho fundamental, é um conhecimento prévio do que você vai conversar e discutir.*

Professora D: *Eu acho que é melhor esse conhecimento prévio, porque essa caminhada e essas possibilidades... Até no começo muitos não estavam entendendo o porquê, o onde se queria chegar... e, a partir dessa trajetória que foi traçada, a partir desses encontros, foi possível vislumbrar esse caminho e achar possibilidade diante disso [...].*

Assistente A: *Faz a gente pensar um pouquinho mais, para nos prepararmos e refletir mais, para a gente, na hora, não sermos pegas de surpresa e falar qualquer coisa que vem logo à mente. Coloca a gente para pensar mais. Acho bacana.*

Diretora B: *Conhecer antes é muito bom porque você vai preparando algumas questões e observando mais, e a gente fez isso. É tanto que a gente conhecia e a gente mexeu nas questões e fazia sugestões, então eu acho que isso ajuda bastante; com isso você já tem um outro olhar para a escola.*

Com esses enunciados, percebemos que o fato de elaborar coletivamente o instrumento e de compartilhar a versão definida com as participantes se articula à possibilidade de, antes mesmo da avaliação propriamente dita, os sujeitos se envolverem numa dinâmica de mais atenção às questões específicas que pretendem analisar. Como evidenciamos em diálogos anteriores, apenas uma entre as 11 docentes entrevistadas informou a participação com sugestões ao instrumento na plataforma VixEduca. Assim, os enunciados ressaltam a importância de conhecer antecipadamente o instrumento avaliativo, ainda que não se tenha participado de sua elaboração.

Defendemos que a participação dos envolvidos na avaliação institucional se efetive, desde a elaboração do instrumento, como uma ação que requer previsão de tempo específico para se concretizar. Desse modo, as interações e as negociações se iniciam muito antes do ato avaliativo, não restringindo os sujeitos a uma participação fragmentada na ação avaliativa, restrita ao preenchimento de um formulário ou instrumento, ou, dizendo de outro modo, não os sujeitando à perspectiva utilitária ou meramente pragmática que a avaliação pode assumir. Além disso, acreditamos que essa dinâmica propicia uma mobilização para o comprometimento com o processo

avaliativo em seu conjunto, a começar pelo planejamento, que inclui a elaboração do instrumento e direciona a definição das prioridades para aquele coletivo.

Sobre essa perspectiva, Moro e Souza (2014, p. 122) realçam a importância de que, ao ser avaliado o contexto da instituição de EI, os instrumentos devem “[...] contar com a validação consensual dos envolvidos, independentemente de se tratar de instrumentos já existentes ou de instrumentos a serem construídos *ad hoc*”.

As falas assinalam ainda quanto esse conhecimento prévio confere segurança, familiaridade, aproximações às questões eleitas como prioridade para aquele momento de avaliação. Tais elementos se distanciam da lógica avaliativa baseada no inesperado, na surpresa, no sentimento de que não sabemos o que será “perguntado” e qual a resposta “esperada”.

Avançando para o segundo movimento desse encontro dialógico, buscamos evidenciar o encadeamento das discussões que se desenvolveram nas salas quando compartilhadas no encontro ampliado com todos os participantes na plenária. Ressaltamos que os enunciados das docentes indicam vivências formativas que fomentam diálogos com outros enunciados.

Pesquisadora: *E as opiniões que vocês consensuaram ou definiram na sala, quando foram para a plenária, houve mudança? Você se lembra se houve propostas diferenciadas, análises diferentes das de outro grupo?*

Professora A: *No caso da sala que eu estava, sim. Aconteceu. Nós fizemos até várias colocações num nível bom e ótimo. A gente falou que, mesmo que a gente achasse, não íamos colocar, mesmo que estivesse ótimo, mas que melhorasse. Porque se fosse ótimo pra lá [referindo-se à SEME], ia ficar meio esquecido. Quando chegou na plenária, percebemos, não que foi ruim, mas que o nosso bom era regular, alguma coisa assim. Tinham outras visões de pessoas que estavam em outra sala. Mas as discussões foram fantásticas.*

Pesquisadora: *Então, na plenária as pessoas tinham outras coisas a falar?*

Assistente A: *Sim [prolongado], sempre têm.*

Assistente B: *Todo mundo falava alguma coisa, alguém sempre tinha uma observação. “Não, não concordo com isso, acho que a gente tem que pensar melhor e eu vejo dessa forma”. Mas as falas, exatamente, não tem como lembrar.*

Assistente A: *Aqui sempre teve essa característica.*

Assistente B: *É... falamos, reivindicamos.*

Realçamos, com esses enunciados, a dialogia e a polifonia demarcando intensamente as interlocuções entre os diferentes sujeitos envolvidos. Ao focalizarmos os participantes da avaliação no CMEI, observamos que, numa das salas, eles decidiram não atribuir critério “ótimo⁶⁰” a nenhuma das questões ou indicadores, ainda que assim as considerassem, combinando um critério próprio para conseguir visibilidade em relação à SEME. Essa decisão exprime uma compreensão de que o órgão central prioriza questões que demonstram problemas, não focalizando situações indicadas pelos CMEI que estejam em um “bom processo de melhoria da qualidade”. E indica ainda a ideia de corresponsabilidade da SEME no apoio às instituições de EI.

Podemos, assim, entender que, para esses participantes, os resultados da avaliação institucional incidem sobre as decisões e prioridades do órgão central quanto às ações de apoio aos CMEI. Então, embora a avaliação seja voltada à realidade da instituição de EI, os participantes trazem para esse momento a interlocução com a equipe da SEME, demonstrando conhecer os entrelaçamentos desse complexo processo que envolve os contextos de produção de textos na política e o das práticas (BALL, 2001, 2009), conforme indica o documento que propõe subsídios para a sistemática de avaliação da EI:

Os resultados da avaliação institucional, produzidos pelos estabelecimentos educacionais, interpretados em seu conjunto, trazem pistas para a definição de prioridades e formulação de políticas educacionais; do mesmo modo, as avaliações das redes municipais de ensino iluminam as decisões em âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2012, p. 20).

Cabe assinalar ainda que a atribuição de conceitos “ótimo”, “bom” e “regular” não faz parte dos critérios do instrumento, conforme já abordamos no eixo anterior. Ainda assim, essas expressões são citadas para informar a diferença na avaliação de algum indicador quando levado para análise na plenária: “[...] o *nosso bom era regular*”.

Problematizamos, neste momento, três vertentes assimiladas com esse enunciado: na primeira, a limitação de qualquer instrumento que se propõe estabelecer critérios para um processo avaliativo, sejam quais forem as nomenclaturas, códigos, escalas

⁶⁰ Provavelmente a docente se refere à cor azul, que significa que “o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho” (VITÓRIA, 2012, p. 33).

ou índices de qualquer ordem, visto que os sujeitos *ativos e falantes* se apropriam desses códigos, não levando em conta o significado explícito em documentos e instrumentos, mas, sim, os seus sentidos; na segunda, a força do pertencimento dos sujeitos ao grupo, quando interagem e se constituem como coletivo, evidenciando que, no caso do enunciado em questão, o indivíduo “[...] se sente parte indissolúvel da coletividade, membro do grande corpo popular” (BAKHTIN, 2013, p. 222), pois a docente expressa que o conceito “bom” foi apropriado pelos participantes do grupo ao se referir a ele como “nosso”; numa terceira vertente da problematização, a escuta de contrapalavras, quando a análise desenvolvida pelos participantes de uma sala se encontra com os pontos de vista dos participantes de outras salas e não coincidem, vivificando o encontro dialógico que pode encontrar, no excedente de visão do outro, possibilidades para sua completude, ainda que sempre inconclusa (BAKHTIN, 2011).

Pesquisadora: *E em relação à plenária? O que vocês pensam sobre essa metodologia? Falem um pouquinho de como vocês vivenciaram isso.*

Assistente B: *Eu acho que traz uma praticidade. Porque, se levarmos todos os pontos para plenária, é uma discussão muito longa, então, quando a gente vai pra sala e traz meio caminho andado, acho que já adianta. Acho que não haveria tempo pra ser discutido de forma ampla.*

Professora A: *A única coisa que não foi legal foi o tempo. Nós precisávamos de mais tempo, porque teve uma hora que demos uma corridinha pra irmos pra plenária. E a plenária não foi rápida e esvaziou um pouquinho... já eram 10 horas da noite! Acho que deveria ter sido uma programação de um tempo, por exemplo, uma manhã inteira. Aliás, uma manhã não, porque na outra escola eu participei no vespertino e foi uma tarde inteira e também não deu, também foi correria. Deveriam ter sido dois dias. Um dia de discussão e avaliação e no outro dia a plenária.*

Pesquisadora: *Então, você... por ter vivenciado esse processo, como você percebeu... o que você analisa dessa metodologia de discussão em grupos pequenos e na plenária?*

Professora B: *Eu acho produtivo porque você tem como levar para um grupo maior, ou para todos, um parecer. Acho produtivo, válido. É o que acontece normalmente quando trabalhamos com documentos. Tem-se a consulta pública que é apenas depois que se tem um grupo menor que vai construir o documento. Então, é a mesma lógica. Eu tenho um grupo menor que vai elaborar, que vai processar aquilo.*

As observações sobre a dinâmica de avaliação desenvolvida em dois momentos indicam sua intrincada relação com a dimensão temporal na perspectiva de garantir que os sujeitos, como *falantes* (BAKHTIN, 2011), possam expressar suas ideias, compreensões, dúvidas, enfim, vivenciar os movimentos desse encontro com mais possibilidades de diálogo sobre o processo de melhoria da qualidade do CMEI.

Quando o tempo não é suficiente e ocorre o “esvaziamento”, em razão de as pessoas “não poderem” permanecer além do horário previsto, as discussões e debates podem ser comprometidos, assim como a produção dos dados sobre a qualidade que foi avaliada.

Cabe recordar que o instrumento avaliativo é composto de 126 questões, relacionadas a 26 indicadores que se articulam às sete dimensões definidas. Considerando as análises das docentes, para superar a dificuldade evidenciada, não seria necessário reduzir a quantidade de questões, indicadores ou dimensões do instrumento, tampouco alterar a dinâmica da avaliação, que foi planejada para acontecer em dois movimentos diferenciados, e sim proporcionar mais tempo de interação entre os sujeitos que se dispõem a avaliar a qualidade da instituição de EI.

Ainda focalizando o segundo movimento desse encontro avaliativo, as docentes expressam sua visão geral sobre a situação da qualidade no CMEI, ao concluírem a avaliação institucional. De acordo com o documento *Indicadores da Qualidade na EI Pública de Vitória*, um representante da SEME/GEI, ao final de cada turno, recolhia o material referente à avaliação institucional “[...] para a devida tabulação e devolutiva ao coletivo de cada Unidade de Educação Infantil para análises, proposições e ações que contribuam para a qualidade da educação pública socialmente referenciada” (VITÓRIA, 2012, p. 34).

Pesquisadora: *Você conseguiu perceber, após as discussões na plenária, como ficou a avaliação geral do CMEI? Qual a ideia que ficou pra você?*

Professora A: *Que a gente estava em um ótimo caminho. Não estava ótimo porque a gente não queria que estivesse ótimo. Nós queríamos repensar algumas coisas para melhorar, principalmente na questão do espaço físico, das coisas que não dependem da nossa boa vontade. Depende sim, a gente tem planejamento, tem programação, **mas tem o sistema também.** [ênfase]*

Conseguimos captar, no diálogo com a docente, que, embora não dispusessem dos dados organizados para a fase de análise de forma mais detalhada, ao final da avaliação institucional seria possível empreender uma visão geral da qualidade do CMEI avaliada naquele dia. Ressaltamos que, como todo movimento dialógico, diferentes pontos de vista se encontram, ora aproximando-se, ora rivalizando-se, convocando outros encontros.

Na intenção de que esses outros encontros sejam viabilizados para a efetivação do processo avaliativo, precisamos atentar-nos para a importância da participação. Essa é uma condição primordial quando apostamos numa concepção educativa que exige, para sua realização, “[...] o envolvimento ativo de uma pluralidade de sujeitos: não somente os professores, mas também as famílias, as crianças ou os estudantes e, em um âmbito sistêmico mais amplo, a sociedade civil no seu conjunto” (BONDIOLI, 2013b, p. 40).

Concordando com essas assertivas, precisamos desafiar-nos a incluir as crianças nesse “coletivo avaliador” para a escuta de suas necessidades, de seus pontos de vista, dispendo-nos a conversar sobre o que desejam, buscando compreender suas respostas e suas propostas.

Pesquisadora: *E com as crianças? Foi feito algum tipo de trabalho? As crianças sabiam o que estava acontecendo?*

Professora C: *Sabiam! [ênfase] Eu lembro! A gente fazia uma dinâmica pra elas das coisas que elas “gostam e não gostam”. Para os maiores, a gente fez em forma de desenho, para eles relatarem desenhos das coisas que eles gostavam. Já os pequenos, a gente não conseguia pegar isso, mas a gente, de alguma forma, tentou fazer esse trabalho.*

Pedagoga C: *[...] eu creio que a gente poderia ter feito melhor com as crianças e também que faltou uma orientação desse trabalho com as crianças... até no grupo de pedagogos. Eu creio também que não teve essa ênfase que deveria ser dada... assim... [pausa] maior.*

Cientes da processualidade de viabilizar a participação das crianças no processo de avaliação institucional e em diálogo com o que expressam as docentes, argumentamos que os avanços nessa questão estão sendo conquistados com investimentos em diferentes ações e iniciativas, inclusive no campo das pesquisas.

Nessa perspectiva, retomando nossa revisão de literatura, a pesquisa de mestrado de João (2007), que busca compreender os sentidos e a significação da EI de qualidade para as crianças, destaca a construção de relações de diálogo entre creche e família como essencial para a estruturação de uma EI de qualidade. Focalizando também essa temática, Richter e Barbosa (2011) afirmam o compromisso da EI com uma *ética da responsabilidade*, na qual os adultos têm obrigações inerentes à alteridade das crianças, atentando para uma escuta dos seus dizeres.

Também problematizando a concepção de qualidade como “[...] um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto”, Campos (2013, p. 41) alerta sobre o respeito às necessidades e ao protagonismo das crianças como elementos primordiais nos debates.

Com o intuito de manter a participação das crianças, como ocorreu na elaboração do documento orientador *Educação Infantil: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006), o documento *Indicadores da Qualidade na EI Pública de Vitória* ressalta a iniciativa do projeto “Fala Criança”, que conta com a participação das crianças dos grupos finais da EI, professores, pedagogos e diretores das Unidades de Ensino e profissionais da SEME e da Prefeitura Municipal.

Para promover as discussões na Unidade de Ensino, a SEME Central sugere ações pedagógicas lúdicas com histórias, músicas e atividades que tratam os temas mobilização, trabalho coletivo, entre outros. Nesse movimento, as crianças escolhem seus representantes, bem como definem quais aspectos da realidade local serão levados para o fórum “Fala Criança”. As crianças apresentam as proposições e, posteriormente, recebem a devolutiva (VITÓRIA, 2012, p. 20).

Em diálogo com esses interlocutores diversos, reiteramos a relevância das iniciativas que tenham como premissa a afirmação da participação das crianças, que, em sua condição de sujeitos, não podem ser levadas a se sujeitarem à visão adultocêntrica, que desconsidera sua condição de produtoras de cultura. Observamos também que as iniciativas mencionadas acima ainda são direcionadas às crianças da faixa etária de 4 e 5 anos, desafiando nossa ação de possibilitar a participação das crianças de 0 a 3 anos.

Reconhecemos que a pesquisa com crianças constitui desafio no campo da EI (CRUZ, 2008; CAMPOS, 2008), exigindo estudos e conhecimentos metodológicos que, para além de uma escuta atenta e sensível das vozes infantis, nos subsidiem para vivenciar com elas movimentos dialógicos, com possibilidades de réplicas, contrapalavras, concordâncias, discordâncias, silenciamentos (BAKHTIN, 2009, 2011) diante do desafio do ato de avaliar e, sobretudo, de sua dimensão formativa, que analisamos a seguir.

5.3.2 A dimensão formativa do ato de avaliar

Ao longo das análises sobre os dois movimentos dialógicos que integram o dia de realização da avaliação institucional, a formação emergiu em diversos enunciados como parte relevante do processo avaliativo. Avançando nessa dinâmica, abordamos a dimensão formativa do ato de avaliar, que nos remete à concepção de responsividade (BAKHTIN, 2010), reconhecendo simultaneamente nossas singularidades como sujeitos em nossas vivências e a necessidade do outro para nossa constituição e formação.

Nesse sentido, defendemos uma avaliação institucional “[...] marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da conscientização da responsabilidade com o coletivo [...]” (PPP 2, 2014, p. 23). Concordando com essa afirmativa, indagamos as docentes a respeito de sua participação no dia da avaliação institucional.

Pesquisadora: *E nessa etapa, como analisa sua participação?*

Assistente A: *Bacana! Sempre que eu me recordava de alguma coisa que achava necessário falar, geralmente eu falava ou discutia com alguém do lado: “Lembra disso? Acho que não é assim não”, e aí acabávamos comentando...*

Professora A: *Então... a minha expectativa era muito grande, e eu participei com empolgação desse sistema, achei legal! Acho que a gente... avaliar a prática... refletir... ajuda a ter novas perspectivas. E também, no dia, eu tentei participar da melhor maneira possível. Eu me sinto um pouco... [pausa] como posso dizer? Eu participei muito da construção dessa educação infantil! [ênfase]*

As docentes evidenciam sua participação no dia da avaliação institucional com entusiasmo, realçando a importância da interlocução com o outro e da responsabilidade com esse processo ao mencionarem: “discutia com alguém do lado” e “eu participei muito dessa educação infantil”. 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 trabalho coletivo situado social e historicamente, que necessita da participação de todos os envolvidos para se concretizar, indagamos as

docentes acerca dos processos de interação e de discussão entre os participantes na plenária.

Pesquisadora: *Na plenária, como você analisa a interação e o processo de discussão entre os participantes?*

Professora D: *Com respeito! Porque eu me lembro que tinha que fazer inscrição pra poder falar e era dada a vez, e tinha a questão do tempo também. Eu acho que foi uma coisa democrática dentro da possibilidade de escuta. Eu me lembro que estava um dia muito quente... e as pessoas iam chegando... e eu vejo uma coisa muito sistematizada, com toda a organização possível..*

Professora A: *[...] tanto que teve uma pessoa de outro CMEI que veio para o nosso CMEI no outro dia, já que eram em dias diferentes, para ver a dinâmica [referindo-se ao dia da avaliação institucional]. Ela chegou aqui e falou: “Nossa! Tinha pensado: assim dá certo”. E as meninas... tem uma coisa, a [fala o nome da pedagoga] tem uma forma de organizar! Ou era [fala o nome da diretora] na direção, se eu não me engano. Elas fizeram um programa de ação muito interessante. Então outras pessoas quiseram conhecer para aplicar.*

Pesquisadora: *E isso é importante para um processo de avaliação?*

Professora A: *Importante! [ênfase] e nós temos muito resultado. Tudo que a gente faz, por mais simples que seja, fazemos com muita responsabilidade e muito envolvimento para as crianças. E isso é velho aqui; desde que eu cheguei aqui que é assim, e nós não queremos perder. As pessoas que chegam depois, nós falamos: “Olha, a gente trabalha assim, é assim que a gente acredita” e a gente tenta contagiar essas pessoas.*

Nessa abordagem, os enunciados das docentes indicam que as interações extrapolam os participantes do CMEI e alcançam profissionais de outra instituição de EI, potencializando processos formativos no contexto das práticas avaliativas, uma prática rememorada em sua “organização”, nas relações de “respeito”, no reconhecimento do exercício de colegas da equipe de trabalho, em sentidos constituídos coletivamente e com as crianças, sentidos que, conforme a docente ressalta, são preservados e compartilhados com novos profissionais que “*chegam depois*”. Sendo assim, concordamos com Freitas (2012, p. 38) quando diz: “A avaliação institucional carrega, em si, a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo”.

Esse compromisso expressa-se nos PPP das instituições pesquisadas. O PPP 1, na dimensão pedagógica, destaca ações voltadas a construir uma prática coletiva de avaliação contínua dos processos de organização do trabalho pedagógico e da

aprendizagem, relacionada à formação continuada do professor e à dinâmica de sua prática em sala de aula. O PPP 2 afirma:

O processo democrático pode parecer mais desafiador em algumas situações, mas deve ser, e é, o caminho escolhido por envolver todas as pessoas nas decisões, possibilitando o sentimento de pertencimento, o que amplia, consideravelmente, o compromisso de cada um, as parcerias, a ajuda mútua, a colaboração e o sucesso nos objetivos primeiros da educação infantil. Além de ampliar a compreensão da importância dos percursos – processos – e não somente dos resultados que se apresentam (PPP 2, 2014, p. 10).

As expectativas postas à avaliação institucional, de acordo com Freitas (2012), concentram-se geralmente na localização de problemas e contradições da instituição pelos profissionais ou pela comunidade escolar, que assumem, na sequência, compromissos com a melhoria ou superação dessas dificuldades na própria instituição ou recorrem a outras instâncias na busca de soluções.

Encaminhando a prática avaliativa de âmbito institucional ao escopo da EI, concordamos que a avaliação é uma prática que

[...] permite à instituição educativa refletir sobre si, sobre sua identidade, verificando e consolidando consensos acerca de seu próprio projeto; a ênfase ao caráter formativo da avaliação de determinado contexto, o que potencializa a criação de percursos de melhorias, em detrimento do juízo final acerca dos resultados (MORO; SOUZA, 2014, p. 122).

A dimensão formativa da avaliação institucional requer nossa compreensão do outro como sujeito singular, insubstituível (BAKHTIN, 2010a), concepção que implica reconhecer que o excedente de uma visão própria do sujeito requer um posicionamento ético, ao se situar no lugar do outro. E esse posicionamento, no contexto desta pesquisa, determina a condução do processo de avaliação.

Dessa forma compreendida, a avaliação institucional tem início bem antes do dia de sua realização, exigindo um cuidadoso planejamento com o intuito de definir *a priori* cronogramas, etapas, responsáveis e envolvidos, instrumentos e procedimentos metodológicos, conforme abordamos no eixo anterior, possibilitando aos participantes ter tranquilidade, segurança e confiança durante o processo.

Nesse momento de avaliação, buscamos dialogar com os enunciados das entrevistas sobre como as docentes percebem alguma contribuição formativa mediante a avaliação institucional.

Assistente B: *Ajuda bastante. Como no caso, eu estava na faculdade de pedagogia em 2012. Então, quando paramos pra fazermos uma avaliação, começamos a perceber coisas que no dia a dia a gente não observava antes de avaliar.*

Assistente A: *Coisas que a [fala o nome da assistente de EI] está vendo, vivenciando, só que eu não tenho nem ideia. Às vezes não temos oportunidade de comentar sobre algumas coisas por causa da correria... Enfim, fez [referindo-se à avaliação institucional] com que nós olhássemos com mais carinho e com mais atenção para coisas que geralmente não ficávamos atentas.*

Professora D: *Eu acho que trouxe essa contribuição. Inclusive foi dando o horário e nós fomos ficando, até porque a gente não queria se ausentar... naquele momento ali seria importante. E ao mesmo tempo quebrou aquele tabu de medo, porque muitas vezes as pessoas ficam receosas quando se trata de um documento. E eu, que tive a oportunidade de participar do “novo olhar” [referindo-se ao documento orientador “A Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar”], na época da professora [fala o nome da professora que coordenou a elaboração do documento]... E as pessoas, elas se distanciam com medo de dar opinião. E esse movimento foi uma coisa que envolveu a todos. Então, não tinha onde você falar assim: eu posso, você não pode, eu posso, ela não pode! Foi dada essa abertura a todos, e eu vejo como uma coisa que poderia acontecer de novo e que seria bem-vindo daqui um tempo, fazer essa nova avaliação, saber como está e como ficou definido, porque eu achei muito bom!*

Há que considerar, nesse sentido, o indicativo de fragilidade nas relações entre as políticas de avaliação e as de formação relacionadas à qualidade educacional, conforme apontado por Santos (2012). Como possibilidade de superar essa fragilidade, a autora sinaliza a relevância da participação coletiva na elaboração de projetos e propostas que incluam questões ligadas à formação, ao desenvolvimento e à avaliação, tanto dos estudantes quanto dos professores.

Ribeiro (2010) evidenciou que as contradições do processo não impediram a percepção de momentos de informação, reflexão e formação dos envolvidos e assinalou que é preciso verificar a qualidade por meio da autoavaliação, um tema ainda recente no Brasil. Nesse sentido, a autora destacou que o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) pode contribuir para avanços nesse processo.

Ao abordar a formação de professores em meio à complexidade do trabalho na escola, Nóvoa (2009) aponta a importância dessa formação como espaço da análise partilhada das práticas. E acrescenta que “[...] não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 41),

ressaltando, por isso, o valor da ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas.

Assim, o processo de formação continuada, entre outras características, “precisa centrar-se nos problemas da escola, [...] mobilizando conceitos, teorias, métodos no contexto concreto de uma reflexão profissional” (NÓVOA, 2009, p. 41). Concordando com essa premissa sobre a formação continuada, inspiramo-nos em Bakhtin (2010b), quando analisa a relação entre o autor do romance e a personagem, para reafirmar a dimensão formativa da avaliação institucional quando este processo se fundamenta no reconhecimento de autoria e autonomia dos envolvidos e dos movimentos de resistência como elementos constituintes dos processos dialógicos.

Por sua própria natureza a avaliação conclusiva da personagem pelo autor no romance monológico é uma avaliação à revelia, que não pressupõe nem leva em conta a possível resposta da própria personagem a tal avaliação. Não se tem a última palavra da personagem. Esta não pode destruir a sólida base da avaliação autoral à revelia, base essa que dá por acabada a personagem. A posição do autor não encontra resistência dialógica interna por parte de personagem (BAKHTIN, 2010b, p. 80).

Situando nossas palavras, enfatizamos que a avaliação institucional em sua dimensão formativa pressupõe o encontro entre os sujeitos que vivenciam e compartilham um contexto comum. Sendo assim, os movimentos são intensamente dialógicos, exigindo de nós o afastamento de uma “avaliação à revelia”:

5.4 ANÁLISE DE RESULTADOS E AÇÕES DECORRENTES

O processo de avaliação institucional, assim como os demais processos avaliativos, complementa-se com a etapa de análise dos resultados, aqui compreendidos como os dados produzidos com as questões, com os indicadores e com as dimensões avaliadas. Nesse eixo de análise dos dados produzidos com a pesquisa, abordamos o evento da avaliação institucional em seu momento analítico e propositivo, quando os participantes de cada CMEI se encontraram para consolidar suas impressões, opiniões, discordâncias, concordâncias e posicionamentos.

Na continuidade das análises, seguimos dialogando com os enunciados das entrevistas realizadas com as docentes participantes da pesquisa, dos textos do

documento municipal sobre os indicadores, de produções de pesquisadores do campo da EI e com os textos dos PPP e PA dos dois CMEI pesquisados.

Considerando a avaliação institucional realizada nos dois CMEI, focalizamos, nos movimentos de análise dos resultados, o compartilhamento dos resultados, a definição de ações decorrentes, as correlações com outros processos avaliativos e as ressonâncias nos processos formativos. Esclarecemos que todos os docentes envolvidos na pesquisa participaram dessa etapa. Na sequência, compartilhamos, então, nossos movimentos interpretativos.

5.4.1 Compartilhando os resultados da avaliação institucional nos CMEI

Inspirados em Bakhtin (2011), buscamos uma circularidade entre movimentos retrospectivos e prospectivos, no intuito de *interpretar* os contextos vividos na composição de outros contextos (passados e futuros).

Reiterando nossa compreensão sobre o contexto de influência (BALL, 2001, 2009), ressaltamos que, com base em acordos firmados com organismos internacionais, mais especificamente em relação às orientações do Banco Mundial, as políticas educacionais brasileiras vêm firmando a opção por inúmeros processos avaliativos, ao investirem em testes padronizados e avaliação em larga escala, divulgarem resultados dos alunos sob a forma de *ranking* das escolas e premiarem individualmente com bônus de produtividade, os professores cujos alunos atingem metas de desempenho.

Nesse cenário, desenvolver um processo de avaliação institucional na EI tem importantes sentidos em seu fortalecimento como primeira etapa da educação básica e requer que se tenha por premissa analisar o contexto da prática em que se efetivam as questões avaliadas, considerando as relações entre os sujeitos que ali atuam, suas palavras e contrapalavras.

Com essa perspectiva de análise, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória*, diferentemente do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), prevê uma metodologia de

análise. Essa metodologia tem como proposta a discussão por meio de quatro eixos temáticos que perpassam o processo de busca pela qualidade na EI: Práticas Pedagógicas, Gestão, Formação e Relações entre a Escola e as Famílias.

De acordo com o documento, a reorganização das sete dimensões avaliadas nos quatro eixos apresentados acima

[...] permite-nos a visualização dos processos educativos, com seus entrelaçamentos transformando o que parece específico em variáveis que intervêm no alcance do objetivo final das instituições escolares. É como um afastamento das questões específicas do instrumento para a visualização das concepções de crianças, de infância e de educação infantil que permeiam as práticas pedagógicas (VITÓRIA, 2012, p. 37).

Partindo dessas orientações, buscamos conhecer inicialmente como os profissionais tiveram acesso aos dados organizados pela SEME, como se desenvolveram as análises e que desdobramentos promoveram de forma geral no CMEI.

Pesquisadora: *Como foram compartilhados com os profissionais do CMEI os resultados da avaliação institucional? Foi possível realizar essa análise com a equipe de profissionais do CMEI?*

Professora D: *Ele foi bem apresentado, foi até em slide, a [fala o nome da diretora] teve esse cuidado de passar pra gente esses resultados. Os nossos momentos de estudos a gente fica pra poder estar vendo, e eu lembro que no início do ano letivo de dois mil e treze nós recebemos esse material e tentamos unificar... o que muitas pessoas recebem, que é o cronograma do ano que entrou... também a proposta já definida...*

Professora B: *Foi uma nova plenária, houve um movimento de formação coletiva. Então, participar desse processo implica reflexão, implica tomada de consciência e teremos as decisões, eu vou mudar ou eu vou me acomodar. É particular. Mas temos também decisões que sempre acontecem no coletivo. Tem uma dimensão da gestão que pode fazer esse papel de mediador, tem a função do pedagogo que pode estar trazendo essas questões. Nós somos engolidos por uma rotina, por demandas [...].*

Professora A: *E como que as coisas mudaram. Quando estavam nos temas, diluídos em temas e quando foi para plenária. Nós discutimos muito isso. A visão. Como cada tema teve visões diferentes para as pessoas. Porque nós não tivemos oportunidade de participar de todas no dia. Então nós escolhemos o tema. E como isso ficou claro pra gente, como que mudou, como tem coisas que já fazemos direitinho, mas que ainda podemos melhorar para atender melhor a nossa clientela.*

Nas vozes das docentes, percebemos as diferentes implicações desse compartilhamento dos resultados, incluindo a forma de apresentação, os momentos em que ocorreram, a perspectiva de tomada de decisão na interlocução com o outro e também no movimento singular dos sujeitos e outra possibilidade de analisar os pontos de vista dos grupos que avaliaram nas salas e depois na plenária.

Além dessas questões, são demarcadas, mais uma vez, as dificuldades para que todas as docentes participem dos encontros que envolvem as análises dos resultados.

Assistente A: *E nem sempre está todo mundo junto, porque às vezes tem horários de planejamento que coincide com nosso horário de lanche, uma vai lanche e depois vai a outra, então...*

Assistente B: *Nesse tipo de avaliação, quem está de fora, quem programa a estrutura, que vem da Secretaria de Educação, muitas vezes não está ali na sala de aula e não consegue mensurar. Tem o que é prescrito e o que é real. E há uma distância muito grande do que é prescrito e o real, do que acontece realmente em uma sala de aula. Talvez por isso, quando vem uma orientação da Secretaria, muitas vezes é difícil colocar em prática, justamente por isso, porque não está adequado à realidade mesma da sala de aula.*

Para análise dos dados, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória* assinala a importância de “[...] considerar e cruzar os dados coletados nas diversas fontes. O cruzamento dos dados permite uma análise mais fidedigna às fontes, já que possibilita uma complementação das informações” (VITÓRIA, 2012, p. 36).

Nesse sentido, realçamos que o momento de análise dos resultados constitui uma oportunidade de articular diferentes elementos, tais como os dados produzidos com as questões avaliadas com base nos instrumentos, os debates, os documentos próprios do CMEI (PPP 1 e 2; PA 1 e 2), entre outros fatores que ampliem a compreensão dos resultados que foram apresentados em gráficos, de acordo com o material organizado pela SEME/GEI.

Pesquisadora: *Então, essa metodologia de análise... você considera que ela contribui para os desdobramentos, para essa continuidade do processo de avaliação?*

Professora B: *Sim, para não se perder. [...] Nós precisamos pensar em estratégias para que essas informações permaneçam ali em evidência, para que qualquer pessoa que chegue tome posse dessa avaliação e se aproprie daquele material. Às vezes projetamos para o futuro e esquecemos o presente. Então, o SAEMV, na ocasião, se efetivou na sequência, e a continuidade agora depende... Como a avaliação é uma coisa periódica, acho que tem que estar sempre retomando, mas precisamos desse documento acessível para que quem quer que esteja aqui à frente, ou que assuma a partir dali, possa dar continuidade.*

Diretora A: *Teve todo o cuidado antes, durante... e a proposta, para que não fique o dia pelo dia. A proposta é: Como esse instrumento que foi tão custoso vai dar subsídio para a escola caminhar? Até para o próprio sistema, até para a gerência da educação infantil caminhar. Então eu acho que a gente volta tendo elementos para se debruçar e dar continuidade na escola. Aqui revela uma escola. O que a gente vai fazer a partir disso? O*

que está bom, mas pode ser melhorado? Mas o que está muito ruim? Que foi o que a gente se deparou. Claro, nas questões pedagógicas, mas a gente se deparou também com uma estrutura física da escola que precisava de muitas questões. E conseguimos incluir o Conselho nessa fala, nessa discussão do que a gente precisa mesmo, e correr atrás, e ir junto, e trabalhar. Eu acho que é ver esse lado de forma sistemática, de forma pensada, formativa... Uma escola que está todo tempo se alterando e conseguir melhorá-la. Essa é a proposta. Melhorar a questão pedagógica, da estrutura física, de verdade. Se avalia para isso, para melhorar.

Nas palavras das docentes, a etapa de análise dos resultados da avaliação institucional se constitui em movimentos de mais reflexões, de outros questionamentos, de busca de alternativas fazendo alianças e articulando as ações necessárias para efetivar melhorias na qualidade negociada entre os sujeitos avaliadores. Os enunciados destacam ainda a necessidade de compartilhar os encaminhamentos com todos os envolvidos na perspectiva de possibilitar que, nas alternâncias das pessoas que compõem o coletivo da instituição, outros possam dar continuidade ao trabalho já iniciado.

Nos diálogos acerca das formas peculiares de compreender esses resultados, a Pedagoga A problematiza a interpretação que o grupo fez acerca desses resultados. Embora tenham sido indicadas muitas dificuldades em dimensões relacionadas ao espaço físico e à formação continuada, ela enfatiza que também a dimensão e os indicadores avaliados como “estando em um bom caminho” (o que, na codificação do instrumento avaliativo, corresponde à cor azul), foram temas de reflexão e discussões, provocando contrapalavras que reverberaram em outras compreensões das questões analisadas.

Pesquisadora: *Então vocês colocaram em análise até mesmo o que o grupo avaliou que estava indo bem?*

Pedagoga A: *Sim, porque a gente tem que fazer a análise para além do que foi proposto. Seria muito fácil se a gente pegasse só aquilo que foi proposto, só o que estava vermelho e laranja, Isso ia ser perfeito. Porém, quando você pega um conjunto de dados e que você faz a leitura disso, e aí não é só a leitura que você tem do dado friamente, é a leitura da realidade que você vive. Esse instrumento não traz essa realidade que eu estou vivenciando todos os dias, não dá pra colocar isso às cegas e dizer que essa avaliação foi perfeita.*

Ressaltamos que, conforme os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), não há orientações para que a análise seja direcionada somente às questões que apresentem necessidade de atenção, o que, no caso dos códigos definidos no documento, corresponde às cores laranja e

vermelha. A orientação afirma que esses momentos de análise devem ser desenvolvidos no coletivo, destacando-os como uma continuidade do processo avaliativo.

Cientes da importância desse movimento analítico compartilhado, pontuamos que, se as questões ou a metodologia que orientam as análises dos resultados da avaliação institucional focalizam apenas o que precisa ser melhorado, evidenciamos uma concepção de avaliação direcionada somente ao que “não está indo bem”, destacando os problemas. E, avançando nessa problematização, se o que “não está indo bem” fica restrito aos itens que receberam por parte dos sujeitos avaliadores essa indicação (no caso do instrumento do município de Vitória, seriam indicações com cores laranja e vermelha), desconsideramos a natureza dialógica da ação avaliativa que possibilita questionamentos e discordâncias em qualquer etapa ou movimento do processo.

A fala da Pedagoga A sobre as problematizações com as docentes acerca dos sentidos de um resultado que está em “um bom caminho” evidencia essas múltiplas e ilimitadas interpretações possíveis quando nos colocamos em dialogia com os resultados da avaliação institucional ou de outra dimensão avaliativa.

Ao avançarmos nesse movimento dialógico, buscamos evidenciar com as docentes os desdobramentos da análise dos resultados, assim como as ações propostas e/ou desenvolvidas que tiveram como base a avaliação institucional. Na diversidade de ações comunicadas pelas participantes da pesquisa, assinalamos, nesta parte de nossas análises⁶¹, as que se direcionam a reformular, concluir ou revisitar o PPP e o PA e a elaborar o projeto institucional⁶². De acordo com o PPP 1, há necessidade de “[...] Proporcionar momentos da avaliação do PPP e do Plano de Trabalho Anual (PPP 1, p. 9). Esses momentos voltados ao compartilhamento dos resultados e seus desdobramentos são elucidados pelas participantes com destaques aos documentos de referência para os CMEI.

⁶¹ As ações especificamente direcionadas à formação continuada são abordadas na segunda parte deste eixo de análise.

⁶² Refere-se à prática de elaborar um projeto amplo a ser desenvolvido com todas as turmas do CMEI, geralmente ao longo de um ano letivo, sendo previstas diversas ações que envolvem todo o coletivo da instituição. Em algumas situações, há desenvolvimento de subprojetos específicos em cada turma, os quais se correlacionam com o projeto institucional.

Pesquisadora: *A partir do conhecimento e da análise dos resultados, foi(ram) desenvolvida(s) alguma(s) ação(ões) com os profissionais, com as famílias...?*

Professora C: *Com os profissionais, sim, porque na época a gente estava até finalizando o nosso PPP. Então foi útil pra questão de você estar montado isso e foi colocado algumas coisas e foi falado nesses encontros...*

Pesquisadora: *O resultado da avaliação institucional foi a base dessas ações?*

Pedagoga C: *Exatamente, nós aproveitamos porque as críticas e as coisas que a gente precisava melhorar nós aproveitamos no plano de ação do ano seguinte.*

Professora B: *Aqui, no caso, são os desdobramentos após análise. Isso aconteceu, houve um movimento no sentido de estar aplicando isso. A [fala o nome], como pedagoga, estava à frente e ela teve esse zelo em fazer valer a proposta. Então ela assumiu isso como algo que merecia a atenção, tanto que buscou-se o plano de ação... o PPP não atualizamos, mas o plano de ação, o projeto institucional foi pensado na sequência. A devolutiva foi para pensar que ações e onde podíamos melhorar.*

Diretora A: *Isso aproximou a avaliação do contexto com aquilo que a gente quer para a escola, isso inclusive no projeto institucional, pois a comunidade aqui necessita de uma relação melhor com as pessoas, [...] até mesmo o relacionamento, a forma de você respeitar o outro foi colocado como uma questão que precisava ser trabalhada na escola. E a gente fez um projeto institucional de diversidade brasileira pra poder atender essa questão do respeito de acordo com a história que o outro tem, de acordo com a individualidade de cada um, e isso tem sempre uma ligação e não tem como fugir.*

Professora A: *O plano de ação a gente, na hora de fazê-lo, discuti-lo, a gente trazia sempre isso: "Lembra que não tava legal?" e tal...*

Como a participação de todos os sujeitos é princípio declarado no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória*, insistimos em visibilizar, por meio dos enunciados docentes, a participação das famílias e das crianças nessa importante etapa que oportuniza conhecer, de forma geral, os resultados da avaliação institucional. Também é previsto no PPP 1: "[...] favorecer a participação efetiva de todos segmentos da Escola nas tomadas de decisão" (PPP 1, p. 9).

As informações expressas pelas docentes indicam que, nessa etapa, a participação das crianças não contou com ações sistematizadas voltadas para o diálogo com elas no cotidiano do CMEI. Quanto ao envolvimento das famílias, informam algumas iniciativas, demonstrando reconhecer que poderiam ser encontros que possibilitassem mais diálogos e participação dos familiares.

Pesquisadora: *Como as famílias e as crianças do CMEI participaram ou se inteiraram dessas ações? Vocês conseguiram fazer essa apresentação para as famílias?*

Pedagoga A: *A gente conseguiu, mas não foi uma apresentação dialogada com eles, de ter mesmo a informação de como que foi. [...] Acho que deixou um pouco a desejar. Mas eu achei muito bacana essa colocação deles, que alguns pais realmente deram importância para aquele momento... [...].*

Pedagoga C: *Com as famílias nós falamos, mas não integralmente como [foi com] os profissionais, até porque o tempo que nós temos com as famílias reunidas em reunião completa é mais difícil. A gente falou do documento, mas não com tanto detalhe e aprofundamento, foi mais uma informação...*

Professora B: *É como se você fosse discutir as finanças ou discutir as decisões burocráticas da política. Você não é convidado a isso a todo o momento, você só sente o reflexo dessas políticas, dessas decisões e você lembra: “Eu não escolhi isso, eu não escolheria isso”, mas tem alguém tomando essa decisão por você.*

Para problematizar a questão da participação das famílias nesta etapa do processo avaliativo, retomamos enunciados das docentes que destacam o dia da avaliação institucional como um dos poucos momentos, talvez o único, em que efetivamente todos os adultos, que compartilham a responsabilidade da ação educativa das crianças, estiveram juntos em um mesmo espaço para discutir a qualidade da EI. Destacamos também que as “relações entre a escola e as famílias” constituem um dos eixos de análise propostos pelo documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012).

Assim, esses enunciados se entrelaçam com outros expressos sobre a etapa de análise de resultados, impelindo-nos a inferir que, nesse momento, as famílias conhecem a dinâmica da instituição de uma forma mais detalhada, na sua complexidade e nas suas correlações, o que, muitas vezes, não conseguem captar nos momentos em que deixam as crianças à entrada da escola e buscam no momento da saída. Ainda que haja um encontro com as famílias, até mesmo em uma festividade, esse tempo muito pouco se assemelha ao desse *ajuntamento* vivenciado no dia da avaliação institucional.

Entretanto, em relação ao compartilhamento da etapa de análise dos resultados, percebemos que o protagonismo das famílias não se efetivou em consonância com as orientações do documento nem com as premissas de documentos dos próprios CMEI. Essa constatação é também avaliada por algumas docentes que reconhecem

as limitações da participação das famílias, principalmente se compararmos as oportunidades de participação viabilizadas às famílias com as ações formativas propostas/desenvolvidas com os profissionais, conforme abordamos a seguir.

5.4.2 Avaliação institucional na Educação Infantil: ressonâncias nas propostas de formação continuada

No encaminhamento da segunda parte das análises deste quarto eixo, reafirmamos o propósito da pesquisa, que se direciona para a compreensão das ressonâncias da avaliação institucional na formação continuada, aqui considerada na perspectiva de valorização do trabalho docente. Nesse sentido, buscamos ampliar nossa visão acerca de como as análises dos resultados da avaliação institucional reverberam em propostas de formação continuada. Assim, no conjunto de diferentes práticas avaliativas, indagamos as docentes sobre que associações elas fazem entre a avaliação institucional e os outros processos de avaliação, como a avaliação das crianças e a avaliação de desempenho dos profissionais, vislumbrando possíveis conexões entre esses distintos processos.

Pesquisadora: *Considerando sua participação nesse processo, você percebe relações entre a avaliação institucional e os outros processos de avaliação presentes na instituição (avaliação dos profissionais, das crianças...)?*

Pedagoga B: *[...] A avaliação, nessa época, [referindo-se há cerca de dez anos atrás quando era realizada a formação do PROFA] foi muito discutida. Os relatórios descritivos, como fazer... Porque eu acho que algumas coisas, ao invés de vermos crescendo as discussões, elas se perdem, porque a gente precisa chegar [...] na melhoria dos relatórios e das ações pedagógicas, mas também da escuta desses sujeitos, porque fazemos pouquíssimo isso, quase nada. Deixar a criança falar, avaliar o movimento da aula, uma vez por semana que seja, no final do dia, entendeu? Mas isso também é um processo formativo que não depende só da SEME, claro que não. Depende também do movimento que a escola pode fazer no seu mundinho...*

Assistente B: *Sim. A avaliação institucional, eu acredito que uma das intenções é melhorar as condições dentro da escola. Se a gente melhora as condições de ensino, a estrutura, de tudo, eu acho que pode ajudar a criança...*

Diante do questionamento sobre as modalidades avaliativas, as docentes destacam a centralidade das crianças em relação tanto à avaliação de suas aprendizagens com registros em relatórios descritivos numa perspectiva de mais atenção às suas vozes quanto à importância de que a avaliação institucional promova a melhoria das condições de atendimento às crianças.

Nessa perspectiva, defendemos os princípios de uma avaliação institucional assentada na participação coletiva, em uma gestão democrática, na qualidade referenciada pelos sujeitos envolvidos como avanços na melhoria do atendimento às crianças e das condições de trabalho dos profissionais, cientes de que tudo que se direciona como expectativa de qualidade para as crianças envolve também questões da qualidade relativas aos profissionais.

E, nesse contexto, problematizamos como se associam os princípios e as práticas das diferentes modalidades avaliativas. Nessa direção, Côco e Vieira (2014, p. 42) contextualizam a realidade capixaba apresentando dados da Pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no contexto do Espírito Santo (PESQMAP), que informam sobre os diferentes processos avaliativos em vigor nas instituições de EI do estado.

TABELA 4 – PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EI NO ES

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EI no ES	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO RESPONDERAM	TOTAL
Avaliação institucional	23 (31%)	36 (46%)	12 (14%)	07 (9%)	78 (100%)
Avaliação formalizada dos profissionais	18 (23%)	36 (46%)	16 (21%)	08 (10%)	78 (100%)
Avaliação formalizada das crianças	58 (74%)	09 (12%)	08 (10%)	03 (4%)	78 (100%)

Fonte: Côco e Vieira (2014).

Concernentemente à prática avaliativa, o contexto atual no Espírito Santo indica “[...] uma ênfase na avaliação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em relação à avaliação institucional e à avaliação de desempenho” (CÔCO; VIEIRA, 2014, p. 45). Assim, quando se trata de avaliação da aprendizagem, as crianças são sujeitos (ou sujeitadas), enquanto, num processo mais amplo, como a avaliação institucional, a participação e a escuta do que elas querem expressar nem

sempre se efetivam. Dialogando com essa abordagem crítica, a Pedagoga A assinala:

Pedagoga A: *Para começar, nós vivemos de novo esse impasse das contradições. A gente vê uma via de conceber uma avaliação institucional no âmbito da participação, num viés democrático, no sentido de condição desses sujeitos se perceberem, se verem nesse processo, avaliar todos os contornos, as nuances que fazem parte, que interferem direta ou indiretamente no trabalho, enquanto professora, enquanto estagiária, enquanto assistente, ou seja, o sujeito[...] na educação infantil. Em contrapartida, você tem uma avaliação de desempenho no município em que atrela a ideia do seu mérito, seu desempenho com uma questão de progressão. Então essa já é uma contradição que rompe com toda a via de um processo de se pensar a avaliação, de se conceber numa forma democrática. [...] E vamos à pontinha da avaliação, por exemplo, da criança. [...] Muitas vezes, um relatório de avaliação dessa aprendizagem não é feito de uma forma mais qualificada, de repente trazendo elementos daquilo que a gente realmente acredita em termos de pensar nessa criança, e não de fazer um julgamento do seu comportamento, se é alegre, se é simpática, se é carinhosa... [...] É um pouco isso. Embora pareça “pra” gente que o contrassenso está lá e a avaliação de desempenho não tem nada a ver... Pelo contrário, tem tudo a ver. Porque uma coisa vai refletir sempre, vai desencadear de uma ação para outra.*

Retomando algumas reflexões compartilhadas no início deste capítulo, reiteramos a inter-relação entre diferentes práticas de avaliação (FREITAS, 2007) e realçamos que estas podem complementar-se no sentido de um propósito comum que defendemos: a melhoria da qualidade educativa para todos os envolvidos. Reiteramos também que a possibilidade de nos situarmos como avaliadores e avaliados (SORDI; LÜDKE, 2009) tem significativa relevância na assimilação dos intervenientes que compõem o campo dessas ações avaliativas.

Ao considerarmos os enunciados presentes em documentos dos CMEI, constatamos que o PPP 1 (2008) reserva um item específico para abordar a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional. Quanto à aprendizagem, afirma que a avaliação deve “[...] respeitar o modo como a criança, individualmente ou em grupo, se apropria dos diferentes conhecimentos” (PPP 1, 2008, p. 13). Quanto à avaliação institucional, prevê a organização de momentos com a equipe escolar para

[...] evidenciar aspectos positivos e negativos que ocorreram durante o desenvolvimento das ações propostas, apontando notificações na organização do trabalho escolar, na condução dos projetos, na distribuição das tarefas, na alimentação, no horário, entre outras. Também destaca a participação da família, reconhecendo esse processo como momento produtivo de troca, descrição e inovação [...] (PPP 1, 2008, p. 36).

Em se tratando da relação entre os diferentes níveis de avaliação, o PA 1 (2014) prevê uma avaliação referente à aprendizagem das crianças, ressaltando a

importância dos registros na decorrência dos semestres, para a produção dos relatórios individuais, e indicando o momento do conselho de classe para as discussões sobre essa forma de avaliação. Esse documento aborda também o processo avaliativo do cotidiano da escola, dando ênfase à “[...] avaliação continuada e permanente em todos os tempos e espaços” (PA 1, 2014, p. 21), com implicações na reconstrução do próprio Plano de Ação nos encontros semanais.

Complementando o quadro avaliativo do CMEI, o PA1 (2014) menciona a ação avaliativa direcionada aos profissionais (avaliação de desempenho) dentro do período estabelecido pela SEME.

Desse modo, ressaltamos que a implementação de ações formativas em articulação com a compreensão dos processos avaliativos, nos seus aspectos de entrelaçamento, representa uma dimensão importante a ser planejada tanto pelas instituições de EI quanto pelas equipes das secretarias municipais de educação.

Focalizando a avaliação institucional, para esse planejamento torna-se importante o envolvimento de todos os sujeitos avaliadores, tanto na análise dos dados quanto na proposição das ações formativas que dialogam com o panorama da qualidade visibilizada por eles. É com esse entendimento que compartilhamos as interlocuções a seguir.

Pesquisadora: *Em sua opinião, essa etapa de análise dos resultados, assim como a definição de ações a serem desenvolvidas, trouxe alguma contribuição para o processo formativo dos profissionais? Por quê?*

Diretora A: *Mexeu em tudo na escola, porque, como foram avaliados todos os aspectos da escola, se avaliou a qualidade que se tinha naquele momento e o que a gente queria para além dela, e o planejamento foi feito em cima de cada eixo e de cada item do eixo. Então, assim... avançou e fez com que a gente planejasse em cima daquilo. Mexeu na relação da escola com as famílias, na relação dos professores com as crianças, mexeu em tudo, porque tudo foi analisado, tanto no final de 2012 como no final de 2013, porque, quando a gente consegue chegar a um patamar, a gente quer mais e vamos evoluindo. A tendência é essa. Algumas coisas são mais amarradas, com certeza, e a gente precisa estar investindo mais nelas, e isso a gente faz quando a gente retoma a avaliação.*

Professora B: *A avaliação é contínua, a perspectiva do CMEI é uma avaliação contínua. A perspectiva docente é uma avaliação contínua, uma formação continuada, processo. Tudo se resume na palavra processo. [ênfase] E nós sempre nos apropriamos do que foi construído, as bases se consolidam, os diálogos que foram efetivados, essa conceituação dialógica é fenomenal! A gente entender isso... esse sujeito... que está sempre se apropriando e aprendendo... É processo, não um processo que não posso*

trabalhar com acabamento, não é essa lógica. É no sentido mesmo de constituição da formação, [...], ser professor é uma constituição contínua. Eu me constituo professor todos os dias, me constituo docente na relação com o outro, e esse outro é a criança, são os pais, os pedagogos, a gestão, é o sistema de certa forma. [...] Não um processo que “vai passar”... eu sou o responsável pela minha formação, sou sensibilizado a cada movimento da escola e o SAEMV foi um movimento da escola. Então ele deixa marcas pontuais, sim, mas se elas forem retomadas, tornam-se novos pontos de partida, penso eu.

Pedagoga B: *[...] Então foi muito significativo, foi muito diálogo que tivemos com as pessoas. A formação que nós tivemos foi grandiosa no ano seguinte e que foi um fruto do SAEMV. Eu não sei se a gente teria trabalhado isso se não fosse o SAEMV, para falar a verdade! Se teria sido revelado, se teria vindo à tona esse déficit que a gente estava em relação à música, essa dificuldade em relação a todo mundo, dos professores e da gente também.*

As falas das docentes realçam as contribuições da avaliação institucional nos processos formativos, acentuando as questões ligadas às relações entre crianças e adultos e entre os adultos; a busca de melhoria constante da qualidade; a constituição de cada um com o outro no processo de formação, considerando as crianças, famílias e até mesmo o sistema. Nessas narrativas, tanto a realização quanto a retomada dos dados da avaliação institucional são consideradas como primordiais na constituição dos processos formativos.

Adentrando esse diálogo, destacamos o enunciado do PPP 2, que se designa como “[...] um documento de identidade pedagógica do CMEI” (PPP 2, 2014, p. 11). E destaca que sua revisão e atualização se articulam com o projeto de formação continuada, complementando:

As formações no contexto da unidade de ensino são definidas no plano de ação a partir das discussões coletivas acumuladas com o grupo de profissionais e garantidas em calendário oficial aprovado pela SEME. A certificação desses movimentos de estudos é emitida pela escola e registrada em livro funcional, que pode ser utilizado no processo de progressão salarial da carreira do Magistério, conforme plano de cargos e salários do Município (PPP 2, 2014, p. 11).

Na sequência das explicitações, esse documento busca apresentar “[...] as opções políticas de formação de sujeitos por meio do trabalho educativo adotado por essa escola” (PPP 2, 2014, p. 4). Na composição desses diálogos, integram esse *auditório* os documentos elaborados pelos CMEI, que explicitam as intenções da instituição quanto aos processos formativos dos profissionais. Um dos documentos assevera: “Durante o ano de 2013, considerando a necessidade de atualização, a

formação continuada abordou temas que fundamentaram as reflexões relativas à revisão do Projeto Político Pedagógico” (PPP 2, 2014, p. 4).

Ao detalhar o desenvolvimento das ações de formação, o PPP 2 relaciona os temas elencados e trabalhados mediante decisão do coletivo sobre o que necessitava de aprofundamento. Temas como “Música no cotidiano”, “Alfabetização na prática educativa”, “Currículo inclusivo na Educação Infantil”, “A brincadeira na perspectiva histórico-crítica”, “Relações interpessoais”, “Autoestima”, “Por uma infância sem racismos”, entre outros, “[...] foram explorados através de diversas dinâmicas coordenadas pelas pedagogas, diretora e por convidados especiais” [...] (PPP 2, 2014, p. 4).

Retomando nossa revisão de literatura, Silva (2007) busca compreender a ancoragem das concepções ou da legitimidade de atuação das educadoras nas creches. A autora conclui que, mesmo em processo de formação, para a maior parte delas, a capacidade para o trabalho como educadora tem por base as habilidades pessoais e se sobrepõe a elementos que sejam assimilados por meio de processos de formação. Contribuindo com nossa exploração das produções no campo da EI, Côco (2010a) ressalta como necessária a articulação entre o desenvolvimento profissional e organizacional, respeitando as culturas locais e reconhecendo como sujeitos desse processo de aprendizagem tanto as crianças quanto os profissionais.

Tais observações reforçam que a formação continuada permanece em pauta no campo da EI e precisa ocupar seu lugar quando se discute e se avalia a qualidade da EI. Sendo assim, acreditamos que os sentidos e a apropriação de conhecimentos envolvidos na ação formativa precisam articular-se aos sujeitos envolvidos, situando-se no contexto histórico e social. Tendo como premissas a escuta e atenta de suas vozes e o reconhecimento de nossa constituição no convívio com o *outro*, concordamos com Côco (2013, p. 195), quando destaca:

Dentre essas lutas, entrelaçadas com as diferentes temáticas emergentes que povoam o campo da EI, encontra-se a afirmação da importância da formação continuada das docentes, alicerçada no movimento de reflexão constituído a partir do encontro entre os pares, buscando valorizar os saberes da experiência na construção coletiva de um projeto de trabalho.

Nesse sentido de construção coletiva, o PPP 2 (2014) registra que, com base no movimento de formação continuada, os profissionais se mobilizaram no fim de 2013 e realizaram a revisão dos textos dos documentos do CMEI, “[...] dedicando esforços para garantir na palavra escrita as discussões estabelecidas coletivamente” (PPP 2, 2014, p. 4). Além dos enunciados do PPP 2, o PA 2 referente a 2013 salienta:

Os estudos e discussões no decorrer de 2012 e os instrumentos avaliativos aplicados na comunidade escolar serviram de subsídios para avaliação final de nosso CMEI, em que foram apontadas prioridades no que diz respeito à nossa formação continuada para o ano de 2013. Foram elas: autoestima dos profissionais, atualização do Projeto Político Pedagógico e outros assuntos que podem surgir no dia a dia escolar (PA 2, 2013, p. s/p).

Assim como nas etapas anteriores, indagamos as docentes sobre as contribuições da avaliação institucional para o processo de formação continuada, buscando evidenciar, nesta etapa de análise de resultados e definição de ações, as ressonâncias da ação avaliativa nos processos de formação docente. Em diálogo com os enunciados dos documentos dos CMEI e também das docentes, observamos que as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada se materializam evidenciando os sentidos ressonantes para cada uma. Sentidos que expressam possibilidades de aproximar os estudos às vivências dos CMEI realçam especificidades dos percursos formativos da própria docente e provocam reflexões diversas e contrapalavras. Sentidos que focalizam a dimensão pessoal em consonância com a dimensão profissional (NÓVOA, 2011). Como nas etapas anteriores, indagamos as docentes sobre as contribuições da avaliação institucional para o processo de formação continuada, buscando evidenciar, nesta etapa de análise de resultados e definição de ações, as ressonâncias da ação avaliativa nos processos de formação docente.

Pesquisadora: *Considerando sua participação na avaliação institucional do CMEI, como você percebe as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação docente?*

Diretora B: *Um das questões é a formação dos profissionais, e a formação sempre foi pensada coletivamente para atender as necessidades dos professores e para melhorar a qualidade da escola. Então eu acho que essa avaliação foi importante, pois ela também permite isso... de tentar, de aproximar aquilo que a gente quer fazer na formação. Ela aproximou. Se eu tenho essa realidade aqui, o que eu vou precisar para estar estudando? É tanto que a nossa proposta de formação foi para montar a proposta curricular, pois, na avaliação do SAEMV, a gente viu coisas que estavam a desejar.*

Professora B: *O SAEMV entra mais pontualmente, foi mais uma avaliação, uma reflexão, um desdobramento pontual; não fica na memória da gente. Eu falo por mim, não estou a todo momento pensando naqueles dados; posso*

pensar no movimento em si, na reflexão coletiva, nas partes que me tocaram. Isso posso rememorar.

Pedagoga A: *Não tem dúvidas que faz o sujeito sair da zona de conforto, é uma premissa mesmo. E [...], se não causa uma mudança de imediato, que pelo menos tenha o cunho de provocar, de inquietar o sujeito de alguma forma. E não temos garantia realmente se vai ser por um curto espaço de tempo; se vai ser aquele incômodo mesmo no momento que aquilo impacta; se vai ser um incômodo que vai ser digerido em longo prazo; se a gente deveria pensar mesmo a formação [...]. Ou, se vai ser aquele impacto da composição mesmo radical de dizer: “eu não tenho nada a ver com isso” [...]. Mas de algum modo, a gente sabe, a gente vai se convencendo disso ao longo do processo, que sempre algumas “aberturas” vão ser feitas. Acho que isso é um movimento produtivo sim para a formação, pra vida dele. Porque não mexe apenas com o sentido que ele está produzindo no trabalho dele, mexe com ele como sujeito. Na forma como ele agiu nesse processo, que é de vida, não é só de trabalho. Acho que é um pouco disso tudo.*

Assistente A: *Foi o que eu falei anteriormente, nos coloca para refletir mais sobre as coisas. Às vezes não estamos atentas para certas coisas e às vezes até me sinto mal. A situação está acontecendo ali e eu não consegui me envolver... E esse processo todo nos coloca realmente para pensar, avaliar como um todo as situações, pontuando algumas coisas. Acredito que me fez bem, consegui pensar e refletir sobre várias coisas que passavam despercebidas.*

Compreendendo a relação intrínseca entre a avaliação institucional e a qualidade, e ainda articulando essa relação com os processos formativos, concordamos com Bondioli (2013a) quando explicita a natureza formadora da qualidade. Segundo a autora, “[...] a troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem, igualmente, aspectos da *transformação para melhor* [...]” (BONDIOLI, 2013a, p. 17, grifo do autor) que se concretizam, ao vivenciarmos e tomarmos consciência desse processo. Isso implica que estamos fazendo a qualidade.

Professora A: *Acho que essa avaliação sinaliza o que a gente precisa repensar, o que precisamos **fazer melhor**, se é o brincar, se é dramatizar. Só avaliando as ações que foram pensadas com todo mundo que a gente consegue alcançar lá, onde é o objetivo final, que é o menino. Como ele se desenvolveu, como ele participou e como a gente fez para isso acontecer. Então não é separado, eu penso que a avaliação da instituição está refletindo e **qualificando** o que foi feito para alcançar o menino e ele ter um processo **qualificado** mesmo.*

Assistente B: *Eu acho que promove essa prática de reflexão que muitas vezes a gente deixa se perder... **de melhoria**, que... se não avaliam, eu não sei o que precisa **melhorar**. E também a questão do “feedback”... não é sempre “isso está errado”, mas o que está certo também. É um incentivo pra gente: “Olhe, isso **está certo**, que bom!. Parabéns!”.*

Assistente A: *Verdade. Porque a gente observa sempre o errado e [nos] esquecemos de ver o quanto esse profissional está **se esforçando pra fazer o que é certo**, ou o que ele conseguiu, a **conquista** que ele obteve. A avaliação mostra isso também.*

Nesses enunciados, as docentes expressam concepções de qualidade articuladas à avaliação que se configuram como importantes indicativos para os processos formativos. Observamos, com a análise das palavras em destaque, o propósito de melhoria, qualificação e conquista desencadeado pela ação avaliativa. Uma abordagem que ressaltamos é a perspectiva da avaliação não apenas para identificar as dificuldades ou problemas, mas também para reconhecer o que já se encontra em um nível de qualidade que o grupo considera importante e, da mesma forma, precisa ressoar nas propostas de formação continuada. Nesse caso, aventamos que as práticas reconhecidas pelo coletivo dos CMEI como importantes e significativas podem ser compartilhadas em momentos planejados de formação e nos encontros de planejamento, por concordar:

O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* [sic] das melhores formas de agir. Para concretizar esta intenção, precisamos de uma *teoria do colectivo* [sic] que se elabora no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada (NÓVOA, 2011, p. 72).

Considerando movimentos retrospectivos e prospectivos dos diferentes contextos, enfatizamos que os processos avaliativo e formativo se entrelaçam, uma vez que a avaliação institucional pode tanto produzir ressonâncias nos processos de formação docente quanto assimilar as ressonâncias das vivências formativas dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica.

Nessa direção, a avaliação institucional pode evidenciar questões relevantes que precisam ser analisadas, ao se elaborar o planejamento de formação continuada. Assim, os processos formativos podem centrar-se nessas questões, no sentido de pautar seus direcionamentos e prioridades, tendo por base a premissa de compartilhamento, diálogo profissional e reflexão coletiva sobre as práticas e realidades vivenciadas na instituição (NÓVOA, 2009).

Desse modo, concordamos com Côco e Vieira (2014, p. 44), quando enfatizam que “[...] a avaliação institucional não pode ser centrada apenas em coleta e organização de dados e informações, embora seja importante a produção de dados quantitativos e qualitativos.” As autoras, no entanto, pontuam a relevância de considerar esses dados na interlocução com o PPP da instituição para que os sujeitos envolvidos se “[...] apropriem das proposições, critiquem, contribuam e acompanhem a

organização e realização de ações que visem à melhoria constante da EI” (BRASIL, 2012, p. 16).

Ao nos apropriarmos de propostas de ações para a melhoria da qualidade do trabalho educativo nas instituições de EI, colocamos em análise não apenas os itens previstos antecipadamente para serem avaliados conforme instrumento elaborado. Mais que isso, a aproximação com as questões avaliadas nos convoca a questionar, problematizar, discordar e revisar o próprio processo avaliativo no contexto em que nos inserimos. Esse tom crítico emergiu durante as entrevistas, apontando a falta de continuidade da avaliação institucional, pois a expectativa dessas docentes de que os dados compusessem as ações subsequentes emanadas pelo órgão central não foi consolidada.

Professora A: [...] *E eu falei: “Já que estamos avaliando o que é bom, o que está ótimo e o que está ruim, alguma coisa vai acontecer!” [ênfase]. Porque a gente ainda precisa avançar... na questão da participação dos pais, na questão de qualidade do material, da qualificação humana. Não tem nada acabado, nunca tem nada acabado. Só que eu vi que depois desse processo, ficou completamente parado [...] Eu não lembro se foi nesta gestão ou na passada, sinceramente...*

Pesquisadora: *O SAEMV foi no final de uma gestão. E no ano seguinte a gestão mudou, no caso, a gestão municipal mudou.*

Professora A: *Exatamente, não teve continuidade. Era uma coisa que foi trazida pra gente como importante, que isso ia nos trazer, talvez, novas referências para a educação infantil, e ficou por isso mesmo. É muito triste! Não que não tenha trazido um crescimento na formação de quem participou, mas... assim... uma coisa que parecia ser tão séria... e ficou pra lá.*

No conjunto dessas interlocuções, salientamos que a avaliação institucional confere visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de EI, tanto para o coletivo da instituição quanto para o sistema ou órgão central e para a sociedade em geral. De acordo com Nóvoa (2011, p. 19): “É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico”. Nessa perspectiva de visibilidade, defendemos esse não deve ser o propósito do processo de avaliação institucional na EI, reconhecendo-a como parte das ações desenvolvidas na instituição e entendendo que, no contexto social atual, os acontecimentos são divulgados, comentados, “compartilhados” em diversos meios e com diferentes intenções. Acreditamos no seguinte pressuposto:

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos

problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto às da educação (FREITAS, 2012, p. 38).

Essa assertiva nos convoca a problematizar não a visibilidade que pretendemos projetar, e sim aspectos ou dimensões do trabalho desenvolvido na instituição de EI que desejamos serem visibilizados. Tais questões nos impelem a assumir responsivamente com o coletivo, as prioridades relacionadas ao processo avaliativo do CMEI, cientes de que os movimentos que pretendemos com as famílias, as crianças, o órgão central e os profissionais devem ser prioritários em detrimento de sua visibilidade.

Argumentando sobre esses movimentos e seus desdobramentos em relação ao órgão central, as docentes trazem os seguintes enunciados:

Pedagoga A: *Eu avalio que se criou uma lei, não foi algo aleatório, e a gente não estava só aplicando um instrumento. Hoje a gente tem uma lei que rege o município. E que implicações isso vai ter no processo educativo com as crianças? Eu sinto que, [...] a ação tomou uma dimensão pontual, para aquele momento histórico, para aquele movimento. E é tanto que hoje está havendo essa discussão na rede, da reconfiguração do Plano de Ação, que vem como uma nova proposta, com uma nova roupagem, com uma perspectiva estratégica. Isso para a educação infantil é algo complexo, e até na educação de modo geral... é algo difícil de pensar.*

Pedagoga B: *A gente até estava questionando: “O SAEMV já tem dois anos. Essa avaliação já foi feita, já são outras necessidades, outros problemas, outras demandas”. Então, para estar fazendo o plano de ação, interessante seria também se a gente desse conta, talvez, de entrelaçar esses documentos: o SAEMV, o plano de ação, o projeto pedagógico... que está tudo junto, mas são coisas separadas [...]. A gente podia pensar sobre isso. Como fazemos isso? Talvez esse movimento do SAEMV anualmente, que é uma possibilidade de você revisitar o seu PPP anualmente, que é uma possibilidade de você construir o seu plano de ação com metas, com objetivos, o que você deseja, o que você precisa diante de recursos... então acho que isso, com a formação que agora está junto com o Plano de Ação, que antigamente era um processo separado... agora está junto... Eu acho que precisa disso, de a gente começar a pensar nisso junto com a secretaria, pra não ficar fragmentado. O SAEMV é uma avaliação baseada no que a gente precisa fazer no projeto pedagógico [...].*

Os questionamentos presentes nas vozes das docentes reafirmam que as ações realizadas nos CMEI precisam ser articuladas à própria instituição e também ao órgão central. É importante que essa articulação promova a integração entre projeto pedagógico, plano de ação e demais planos de trabalho, proposta de formação, avaliação institucional e outras ações, considerando as intenções quanto ao trabalho

desenvolvido com as crianças, com previsão de recursos e definição das prioridades ante as demandas que se apresentam. Percebemos, em uma das falas, a expressão da força da legislação como respaldo para a realização da avaliação institucional e a crítica à característica pontual dessa ação, indicando a falta de continuidade e de articulação de ações subsequentes por parte do órgão central na implementação de mudanças, no caso mencionado, diz respeito ao Plano de Ação.

Salientamos que a questão de falta de continuidade, quando ocorrem alternâncias políticas e/ou partidárias na gestão municipal, já assinalada anteriormente por outras docentes, possibilita inúmeras análises no contexto político local e nacional, às quais não nos deteremos neste trabalho e as quais nos convidam a outros investimentos. Por agora, marcamos, com esses enunciados, o tom analítico e problematizador das colocações das participantes com disposição para atitudes propositivas manifestadas por expressões como “discussão”, “revisitar”, “pensar nisso junto”, “entrelaçar”.

Nesse sentido, reiteramos a palavra como “[...] produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2009, p. 84) e território comum entre ambos, concordando que ela se constitui como expressão de *um* em relação ao *outro* e também em relação ao grupo. Assim, as palavras circulam e vão compondo materialidades, desafiando-nos também a considerar que, na realidade,

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2009, p. 71, grifo do autor).

No esforço por compreender as ressonâncias da avaliação institucional na EI nos processos de formação continuada dos docentes, nosso encontro com as *palavras outras* das participantes entrevistadas e dos textos analisados nos despertam para ilimitadas possibilidades de interlocução entre esses dois processos. Assim, seja em ações planejadas e estudos sistematizados com abordagem de temas definidos *a priori*, seja nas vivências e nas participações em momentos de encontro com o *outro*, seja ainda nos movimentos de análise, proposição e definição de ações de melhoria, a avaliação institucional provoca reações potencializadoras da formação mediante os sentidos que perpassam todo o seu desenvolvimento.

Desse modo, em contato com diferentes formas de enunciação, em meio aos contextos interativos em que nos encontramos, podemos concordar, discordar, complementar, reiterar, vivenciando situações permanentes de conflitos, alianças, concordâncias e tensões (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, pontuamos que essas não são as últimas palavras e, a cada novo contato com este texto, produzido com a escuta de tantas vozes, outras interpretações e assimilações se constituem no ilimitado conjunto de sentidos que circundam nossas compreensões. Buscando compartilhar essas compreensões, apresentamos, na sequência do texto, nossas considerações que se movimentam na intensidade e na diversidade de nossas interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na constituição dessa pesquisa, focalizamos, no campo da EI, as relações entre a avaliação institucional e a formação docente com o propósito de compreender as ressonâncias dessa prática avaliativa nos processos de formação continuada. Refirmando a qualidade como direito das crianças e a formação continuada como valorização do trabalho docente, contextualizamos a avaliação institucional no cenário das políticas públicas de EI e exploramos sua interlocução com as ações formativas nos contextos das vivências das docentes participantes.

Ao considerarmos a possibilidade de múltiplas compreensões a respeito da temática de nossa pesquisa, desafiamo-nos a escapar da unidade em seu sentido monológico e a buscar *contrapalavras, discordâncias, concordâncias*, interagindo com o *outro* no sentido de propor, afirmar, refutar, confirmar, rivalizar, aliar-nos, silenciar, superar. Dispostos à continuidade desses movimentos dialógicos, as considerações que aqui compartilhamos nos remetem ao percurso da pesquisa não no sentido do *passado*, e sim com expectativas de *futuras dialogias*.

Salientamos que o panorama geral da avaliação institucional na EI no Brasil nos apresenta um cenário de disputas em que diferentes sujeitos com interesses distintos buscam afirmar suas concepções, convocando ao debate e ao embate os que se dispõem aos enfrentamentos e posicionamentos exigidos. Num contexto influenciado por organismos internacionais fundamentados em lógicas de mercado, a avaliação institucional na EI está pautada na agenda política, mobilizando docentes, estudantes da área da educação, pesquisadores e movimentos sociais na produção de textos que direcionam essas políticas públicas em relação à EI. Compondo a dinâmica desse contexto, que busca materializar reivindicações emergentes no campo da EI, os sujeitos envolvidos assumem diferentes posicionamentos na definição de ordenamentos legais e documentos relacionados à primeira etapa da educação básica.

Essas interlocuções nos remetem à importância de estabelecer vinculações entre os campos de estudo na EI, correlacionando-os entre si e com os desafios educacionais da contemporaneidade. Ampliando a abrangência dessa perspectiva,

articulamos, nesta pesquisa, a avaliação institucional na EI à qualidade como direito das crianças e pautamos a formação como valorização do trabalho docente.

Ao retomarmos a trajetória da pesquisa, salientamos nosso compromisso ético com o campo da EI e, ao acompanharmos o movimento das produções acadêmicas, reafirmamos as contribuições dos estudos de revisão da literatura situando-nos no campo de pesquisa e nos possibilitando reelaborar e reafirmar nossas opções. Evidenciamos que o conjunto de obras sobre a avaliação institucional em interlocução com a formação docente se apresenta com poucos trabalhos, o que nos impulsionou aos investimentos na sequência desta pesquisa.

Pautados em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos e envolvidos em *relações dialógicas* constantes durante o processo vivenciado com a produção, análise e discussão dos dados, ancoramo-nos nas concepções de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade e relações dialógicas* (BAKHTIN, 2002, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2013) que perpassam a pesquisa, situando nossas *palavras* numa perspectiva de *pluralidade* de ideias e opiniões. Para a produção dos dados, articulamos nossa opção metodológica à pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, desenvolvemos procedimentos de análise documental e entrevistas semiestruturadas, tendo como campo de pesquisa as vivências docentes de duas instituições de EI de um município do ES. No movimento de análise e discussão dos dados, articulamos nossos referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos às contribuições da abordagem do ciclo de políticas (BALL, 2001, 2009).

Em conexão com o objetivo de contextualizar a avaliação institucional na EI no cenário das políticas públicas educacionais atuais, a análise documental constituiu importante procedimento para uma compreensão da conjuntura de lutas, conquistas e fragilidades no campo da EI. Ainda que tenhamos nos debruçado sobre uma parcela da variada produção dos últimos 20 anos de documentos orientadores e mandatórios publicados pelo MEC, os textos analisados indicam que, no caso da temática da avaliação institucional na EI, os documentos oficiais constituem importantes fontes para compreender a elaboração das políticas públicas nessa área.

Destacamos que essa elaboração se articula com contextos mais amplos das políticas sociais nacionais e internacionais e problematizamos que, se, por um lado, as publicações caracterizam um alinhamento com essas políticas, por outro, materializam resistências assumidas durante as últimas décadas por movimentos sociais, docentes, pesquisadores, associações e entidades engajadas com a EI. Ressaltamos, ainda, que esse engajamento é visibilizado na análise documental, quando evidenciamos que os processos de elaboração dos documentos analisados se sustentam numa perspectiva coletiva e participativa, documentando e fortalecendo as concepções do campo da EI e as lutas que permanecem no quadro de avanços já conquistados.

Consideramos importante enfatizar que esses processos participativos são pautados por intensos movimentos dialógicos que envolvem as discordâncias, os conflitos, as tensões, as contradições, os acordos e os diferentes posicionamentos. Em nosso ponto de vista, conceber dialogicamente esses encontros nos distancia de uma perspectiva *monológica* e abre caminhos às contrapalavras, aproximando-nos da *pluralidade* de ideias, opiniões e concepções. Uma *pluralidade* que, buscando aproximações e fortalecendo as pautas referentes às concepções de criança, qualidade, avaliação, formação, entre outras, vem mantendo a avaliação na/da EI como tema que tensiona os debates e requer que seja considerada a especificidade dessa etapa da educação básica.

Diante da importância dessas constatações ante os documentos analisados, compreender como se efetiva a avaliação institucional na EI no contexto das práticas nos possibilitou dialogar com esses dois contextos. Ao interagirmos com os enunciados das docentes participantes da pesquisa, optamos por dialogar simultaneamente com o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória* e com os textos dos documentos elaborados pelo coletivo dos CMEI (PPP e PA). Salientamos que esses documentos, produzidos no *contexto das práticas*, em que se efetiva a avaliação institucional, também se articulam ao *contexto de produção de textos* da política, em que a ação avaliativa é definida e formalizada por meio de documentos oficiais.

Na intensa dialogia com enunciados diversos, observamos que a avaliação institucional realizada em 2012 nas instituições de EI da rede municipal de Vitória não inaugura a ação avaliativa nos CMEI onde desenvolvemos a pesquisa, visto que, em ambos, essa prática já se desenvolvia periodicamente, principalmente ao final do ano letivo, ainda que não se configurasse numa sistematização tão ampliada quanto a proposta no documento elaborado pelo coletivo de profissionais do município. Reconhecendo a complexidade da avaliação institucional na EI, optamos por analisar esse processo em cada um dos movimentos que compõem seu desenvolvimento. Assim, consideramos como movimentos integrantes o planejamento e elaboração do instrumento avaliativo, a realização da avaliação institucional e a análise de resultados e definição de ações decorrentes do processo avaliativo.

Ao focalizarmos o movimento inicial da avaliação institucional, as docentes destacaram que a elaboração de um instrumento mais detalhado e a possibilidade de reunir todo o coletivo do CMEI para a ação avaliativa constituem diferenciais em relação às experiências avaliativas anteriores. Assim, como elos dessa cadeia dialógica, defendemos a elaboração coletiva do instrumento avaliativo, pois nele está a gênese da avaliação. A definição de questões e critérios para o processo de avaliação institucional não só explicita nossas bases argumentativas e nossas concepções, como ainda delinea metodologias do trabalho, orientando os demais movimentos e demarcando os sentidos dessa ação que se inter-relaciona com outras demandas das instituições de EI e do órgão central.

Realçamos a necessidade de que essa elaboração seja sistematizada numa perspectiva formativa, buscando contemplar todos os envolvidos na ação avaliativa. Composto os enunciados das docentes e dos textos do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória*, os encontros de formação realizados nesse movimento inicial, que antecedem a avaliação institucional, são considerados primordiais no encadeamento dos movimentos seguintes da ação avaliativa. Consideramos que a decisão de realizar a avaliação institucional produz ressonâncias que a antecedem como ação desenvolvida, mas que a sucedem como proposta definida, ao desencadear movimentos de formação docente.

Direcionando nossos olhares para a realização da avaliação institucional como segundo movimento do processo, nossas interlocuções com as vozes das docentes e dos documentos que integram esse diálogo evidenciam que o dia desse evento marcou um momento muito significativo de encontro dos adultos (famílias, docentes e demais profissionais) para debater e analisar a qualidade da EI, que é ofertada às crianças. Embora nesse dia as crianças não estivessem nos CMEI, o compartilhamento das ideias e opiniões sobre a qualidade nas dimensões avaliadas e sobre o envolvimento dos diversos atores responsáveis pela educação estavam centrados nas ações relativas à infância.

Cabe alertar sobre a importância da participação como ação política e, portanto, mobilizadora de contradições, não se efetivando apenas por meio da reunião de pessoas num mesmo espaço, num mesmo tempo e em torno de um mesmo instrumento de avaliação. Como desafio dessa marca participativa na avaliação institucional, realçamos que é preciso buscar possibilidades que viabilizem ao máximo a participação das famílias e das crianças. Nesse sentido, os laços que se constroem nas diversas interações desenvolvidas no cotidiano dos CMEI precedem esse momento específico para avaliar a qualidade e são primordiais na promoção de encontros dialógicos. Ressaltamos que, segundo as docentes, a metodologia de reuniões em pequenos grupos e posterior discussão na plenária com o conjunto dos participantes, contribui muito para os diálogos entre os envolvidos, encerrando grande potencial formativo. No entanto, sinalizam a necessidade de mais tempo para esses debates e discussões com o intuito de evitar o esvaziamento da plenária, pelo avanço no horário de término, ou aligeirar as discussões que se efetivam nas interações entre os sujeitos.

Ao compormos esse processo avaliativo, consideramos como terceiro movimento, planejado para uma data posterior ao dia da avaliação, a análise dos dados que foram produzidos nos encontros em grupos e na plenária. Reconhecemos que a análise não se efetiva linearmente apenas nesse movimento, pois analisamos questões também durante os movimentos de planejamento e elaboração do instrumento e no dia da avaliação institucional. Entretanto, nesse terceiro movimento, concentramos uma ação que focaliza a reunião dos dados e busca coletivamente sentidos tão diversos quanto distintos são os sujeitos avaliadores e

“analisadores”. Nessa busca de diferentes sentidos dos dados, a análise convoca os envolvidos a expressar, em sua condição *singular* e de forma *responsiva*, propostas de ações que viabilizem melhorias para o que consideram prioridades no contexto avaliado. Destacamos, ainda, que a análise compartilhada dos dados resultantes da avaliação institucional visibiliza a correlação entre o ato avaliativo e a ação educacional. Esse correlacionamento fortalece as interações entre os sujeitos participantes, na perspectiva de compromisso com a qualidade consensuada no coletivo. Cabe salientar que algumas ações necessárias para viabilizar a qualidade nos CMEI podem depender da Secretaria de Educação ou de outros órgãos e, nesse caso, a articulação de políticas públicas integradas se torna imprescindível.

Nessa perspectiva de interlocução entre os CMEI e o órgão central, as docentes assinalam a descontinuidade quando se alternam os partidos políticos na gestão municipal. Em alguns enunciados, evidenciamos que as expectativas de continuidade não se materializaram para as participantes, caracterizando um processo avaliativo pontual, que foi realizado ao final da gestão municipal de um partido político e não se manteve como orientador das ações encaminhadas pela gestão seguinte. Nesse sentido, pontuamos nossa compreensão de que processo avaliativo não se encerra nesse movimento de análise de resultados e definição de ações, exigindo continuidade por parte dos CMEI e também da Secretaria de Educação, visto que se configura como política pública municipal.

Nesse terceiro movimento, além dos enunciados das docentes, dialogamos com os documentos elaborados pelos CMEI (PPP e PA). Nessa dialogia, evidenciamos as ressonâncias da avaliação institucional na formação continuada, tanto na comunicação das docentes quanto nos textos de documentos dos CMEI que formalizam propostas formativas construídas com base nos dados da avaliação institucional. Integrados ao planejamento de ações formativas, alguns documentos explicitam as concepções de crianças e de avaliação em suas diferentes modalidades.

Assentes no sentido coletivo desses documentos e na força de suas declarações, defendemos a relevância de contemplar a avaliação institucional e as demais práticas avaliativas em capítulo específico nos PPP dos CMEI. E, para que essas

palavras constituam *texto* articuladas ao *contexto*, ressaltamos a importância da elaboração com participação coletiva e do compartilhamento do documento elaborado com os envolvidos.

Em nossas interações até aqui, explicitamos considerações quanto à contextualização da avaliação institucional na EI no cenário das políticas públicas educacionais atuais e também em relação às ressonâncias dessa ação avaliativa nos processos de formação continuada em cada um dos três movimentos que compõem seu desenvolvimento. Com o propósito de compartilhar considerações mais ampliadas, constituídas com tantos *outros* ao longo desse percurso formativo como pesquisadores, destacamos, na sequência dessa dialogia, questões que circundam a avaliação institucional na EI em seu conjunto de movimentos e contextos e que, em respeito a todos os sujeitos envolvidos nas vivências da pesquisa, fazemos questão de realçar em três abordagens: a primeira, relativa ao processo de avaliação institucional no contexto da EI e suas implicações e desafios; a segunda, direcionada aos diferentes modos de participação e envolvimento dos sujeitos envolvidos; e a terceira, voltada aos distintos percursos formativos dos docentes e dos CMEI.

Considerando o contexto político, econômico e social atual, reconhecemos que a avaliação adentrou a pauta política, está tensionando e persistindo nos debates, anunciando tendências e perspectivas, e denunciando dificuldades e contradições, articulando-se a questões que envolvem a gestão, o financiamento, a formação. Sendo assim, a avaliação institucional vem constituindo-se no contexto da EI e, como estamos inseridos nesse contexto, defendemos que nossos posicionamentos se distanciem dos extremos ou opostos que podem concretizar-se pela ideia de nos submeter passivamente ou de romper radicalmente. Ou seja, entre aceitarmos na EI práticas avaliativas consolidadas em outras etapas que não dialogam com suas especificidades ou nos recusarmos a discutir, propor e desenvolver a avaliação na EI, advogamos que a opção seja a nossa participação nos debates e a problematização das questões relacionadas à avaliação, demarcando as finalidades e concepções atinentes ao campo da EI e fortalecendo os processos participativos e os movimentos dialógicos na definição das ações a serem realizadas.

Acreditamos que uma questão importante, que permanece nos debates, é que a avaliação institucional dispara, instiga, provoca análises sobre as questões que elegemos como indicativas da qualidade na EI e que desejamos alcançar ou referenciar. E esse movimento se compõe de ações de planejamento, da própria avaliação e de análises que se entrelaçam na dinâmica do processo avaliativo, representando uma intensa vivência interpretativa ao longo de todas essas ações diferenciadas.

Assim, precisamos demarcar que tipo de avaliação queremos na EI, que indicadores consideramos prioritários e que instrumentos dialogam com nossas concepções, defendendo a avaliação em sua dimensão institucional, no intuito de fortalecer a dimensão tanto técnica quanto política dessa ação. Em meio a um contexto de tantas influências, reafirmamos a especificidade da EI e reconhecemos que a qualidade do que é ofertado às crianças se relaciona intrinsecamente com as condições da formação e do trabalho docente.

Nessa perspectiva, torna-se primordial compreender que planejar, realizar e analisar os resultados de um processo de avaliação institucional exige tempo e recursos, requer condições objetivas concretas e disponibilidade prevista nos horários de trabalho, sob o risco de ser mais um dado de precarização do trabalho docente. Nesse sentido, uma questão que precisa ser considerada, quando se pensa na potência formativa da avaliação institucional como construção coletiva, vincula-se intrinsecamente à possibilidade de os sujeitos envolvidos problematizarem inclusive o próprio processo avaliativo vivenciado.

Cabe salientar que, embora a avaliação seja institucional, ela se efetiva com as pessoas que constituem os CMEI, as quais atribuem sentidos a todas as ações da instituição. E isso requer que cada um se sinta partícipe, integrante desse conjunto. Quando analisamos a participação das famílias, constatamos que, de forma geral, elas foram informadas sobre a avaliação institucional no movimento inicial, participaram (as famílias que compareceram) efetivamente do dia da avaliação institucional, porém poucas ações foram desenvolvidas com as famílias no movimento de análise dos dados e definição de ações de melhoria, sendo essa interlocução realizada com os representantes do Conselho de Escola.

Em relação à participação das crianças, assinalamos uma situação semelhante, pois o documento *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Pública de Vitória-ES* aponta propostas para a escuta das crianças, mas focaliza a ação avaliativa realizada pelos adultos. E, com base nos enunciados das docentes, não visibilizamos ações sistematizadas com as crianças contemplando todos os movimentos do processo avaliativo nos CMEI onde desenvolvemos a pesquisa. Assim, precisamos reconhecer quem são os sujeitos (docentes, demais profissionais, famílias, crianças) que legitimamente integram o coletivo das instituições de EI e visibilizar obstáculos para superar as dificuldades em promover processos inclusivos e participativos.

Ao focalizarmos as ressonâncias da avaliação institucional na formação continuada, evidenciamos diferentes percursos formativos que se articulam a duas distintas situações: a primeira se relaciona à sistematização das ações formativas no decurso do processo e a segunda diz respeito aos modos de percepção das docentes participantes.

No que se refere à sistematização das ações formativas, observamos peculiaridades em formações e encontros ao longo do processo de avaliação institucional, tanto nos realizados nos CMEI quanto no órgão central. Essas singularidades se relacionam a três aspectos: às funções dos profissionais, ao quantitativo de encontros em cada um dos três movimentos diferentes (planejamento e elaboração do instrumento, realização e análise dos resultados e definição de ações) e às responsabilidades assumidas pelos docentes na realização da avaliação institucional.

Quanto às docentes participantes, os diferentes percursos formativos dialogam com as singularidades das vivências formativas constituídas nas distintas interpretações que cada docente faz como ser único, irrepetível, sobre sua participação no processo. Assim, ainda que relatem vivências relacionadas a um evento comum de formação continuada, as impressões, assimilações e compreensões, em sua condição ilimitada, produzem infinitos sentidos que vivificam a existência singular de cada sujeito.

Desse modo, concordamos que o processo avaliativo, no conjunto de suas nuances, requer ações formativas que dialoguem com seus diferentes movimentos, constituindo, assim, percursos diferenciados. Ressaltamos que essas diferenças requerem comunicação entre os envolvidos quanto aos sentidos que direcionam as decisões de *quem*, *quando* e em *quais* momentos cada sujeito participa das variadas ações formativas.

Assumindo um posicionamento responsivo, pontuamos que, ao buscarmos compreender as ressonâncias da avaliação institucional na formação continuada dos docentes, os dados analisados e discutidos com esta pesquisa nos permitem afirmar que, para além de evidenciarmos essas ressonâncias, visibilizamos correlações e entrelaçamentos que potencializam a interlocução entre esses dois processos vivenciados no contexto da instituição de EI e ampliam a compreensão de suas interveniências no trabalho educativo. Nessa perspectiva, considerando a complexidade da temática, a interlocução entre a avaliação institucional e a formação continuada permanece com possibilidades de ser explorada, pois acreditamos nessa pesquisa como uma incursão que se constitui no bojo de outros estudos do campo acadêmico e que pode gerar outras incursões, realçando outros pontos de vista.

Cientes de que nossos investimentos nesta pesquisa estão circunscritos aos objetivos definidos pra esse estudo e às condições do contexto, anunciamos outras possibilidades de análises, interpretações, assimilações, acentuando que a pesquisa convida a diferentes produções, interlocuções e articulações. Consideramos que possíveis diálogos entre os dados produzidos nos instigam a abordar, entre outras, questões relacionadas aos sentidos de participação dos sujeitos num processo de avaliação institucional na EI, aos desafios de legitimar a participação das famílias e das crianças, aos ecos da formação continuada no processo avaliativo, à importância de cuidados éticos no desenvolvimento da avaliação. Sinalizamos ainda a relevância de acompanhar, com estudos empíricos, a efetivação da estratégia 1.6 do PNE, que determina a realização de avaliação na EI em articulação com as ações formativas.

Encaminhando uma conclusão provisória desse encontro dialógico, reafirmamos que esta pesquisa constitui *elo na cadeia discursiva ininterrupta* de nossas comunicações e, assim, seus sentidos de pertencimento se fortalecem junto a tantas *outras* pesquisas que buscam compreender questões emergentes no campo da EI. Reconhecemos a relevância de nossas interlocuções e aventamos a possibilidade de que nossos passos ainda sejam imprecisos e o percurso incerto. Dispostos a outros encontros dialógicos, propomo-nos aos riscos de tropeços no intuito de nos mantermos nessa caminhada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

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. 5. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lhud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: 5. ed. Forense Universitária, 2010b.

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.

_____. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. 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. 2013. [s.l.].

_____. 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.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso: 18 jul. 2014.

BALL, Stephen Joseph. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de**

Educação, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá et al. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a03n114.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. Avaliação na Educação Básica (1990-1998). **Série Estado do Conhecimento n.º 4/Organização**: – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. INEP. 219p. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/202>>. Acesso em 28 abr. 2014

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 16-21, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/246/259> >. Acesso em: 2 jul. 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. A participação como objeto e estratégia de pesquisa. 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. 159-170.

BONDIOLI, Anna. 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. 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 Pachal Moreira. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. p. 13-32.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n.º 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, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**). Instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. **Educação Infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 5 maio 2013.

_____. **Indicadores de qualidade na educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2013. (Coleção Relações Raciais na Escola). Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/indicadores-de-qualidade-na-educacao/>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 nov. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 19 out. 2012.

_____. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil, Brasília, 26 de junho de 2014b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. **Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478...>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. **Projeto de Lei 4330, de 26 de outubro de 2004**. Dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=267841>>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. **Projeto de Lei n.º 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478...>. Acesso em: 19 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Conae 2014** – o PNE na articulação do sistema nacional de educação. 2014a. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 1 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP n.º: 2/2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em 28 jun. 2015.

_____. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE n.º 006**, de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita Coelho; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? – a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A**

criança fala: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

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 et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.142 jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Provas do Paebes serão aplicadas a partir desta terça-feira (06)**. 6 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/paebes/>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO ÍBERO-BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010b. **Anais eletrônicos...** Local de publicação: ANPAE. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência em nós. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus et al., 2013. p. 181-199.

_____. Formação continuada na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010a. Disponível em: <<http://33encontro/app/webroot/files/file/TrabalhossemPDF/GT07-6078--Int.docx>>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

CÔCO, Valdete, et al. Problematizações no campo da educação infantil em interface

com os atravessamentos da formação e atuação de educadores: pesquisas associadas. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 3. Aracaju/SE, 2012.

CÔCO, Valdete, et al. Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). In: **Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias** (GRUPECI), 4., Goiânia/GO, 2014.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. Contextos e práticas de avaliação na Educação Infantil. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 36-55, set./dez. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONAE 2014, documento – referência. **Fórum Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: <conae2014.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 nov. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

CORREA Bianca Cristina; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 275-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-31.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Avaliação na/da educação infantil: algumas reflexões. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis: De Petrus et al., 2013. p. 201-213.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação** – políticas educacionais e reformas na educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional

1: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

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: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000049&pid...>. Acesso em: 22 maio 2013.

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, n., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0094.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 4 out. 2012.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Manifesto indignado do FPEI: avaliar para quê? E para quem?** São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=blogs&codigo=7&area=biblioteca&id=9>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes; WIGGERS, Verena; CAMPOS, Maria Malta. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2013.

GENTILLI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes,

1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Estudos sobre a avaliação na/da educação infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 12 maio 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual dos indicadores de qualidade 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior_edu_superior_2011.pdf>. Acesso em: 1 maio 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 jun 2015.

JOÃO, Janaína da Silva. As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteresGT07-2901--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 25 maio 2014.

LOVATTI, Renata Rocha Grola et al. Nosso ato responsável: reflexões contextualizadas com os processos formativos de professores. In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso – GEGe. **Rodas de conversa bakhtiniana: nosso ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2012. p. 483-485.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 159-180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

LÜDKE, Menga. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2013.

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: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 out. 2013.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisas e estudos qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate, 2., 2004, Bauru. **Anais eletrônicos...** Bauru: USC, 2004. CD-ROM. Disponível em: <www.sepq.org.br/llsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 26 maio 2014.

MARTINS, Renata. **Saiba quais são as cidades com a melhor e a pior qualidade de vida do Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2013/07/ranking-mostra-o-idh-de-todos-os-municipios-do-brasil>>. Acesso em: 12 maio 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

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.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436. jul./set., 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103...>. Acesso em: 23 fev. 2014.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Manifesto do MIEIB em defesa da educação infantil**. Campo Grande, 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/manifestomieib.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina de Souza. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?...tp...>. Acesso em: 15 out. 2013.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. **Professor: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização

docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v46n32.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. (Org.). **Dicionário** – verbetes. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhos docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

OLIVEIRA, Daniele Ramos; GUIMARÃES, Célia Maria; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Qualidade na educação infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate. In. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 98-130, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/5124/4102>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 41- 88.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

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. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Vitória em dados**. 2014. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Tab17_crespopulacional.asp>. Acesso em: 12 maio 2014.

RAMPAZZO, Wânia Cristina Tedeschi. Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais**

eletrônicos... Local de publicação: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT07-4227--Int.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. **Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades.** 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?.../>. Acesso em: 14 nov. 2013.

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. 2014.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.** 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11796>. Acesso em: 14 maio 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, Natal, 2011. **Anais eletrônicos...** ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/Gt07/GT07/-1257int.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista Polifonia**, Mato Grosso, v. 8, n. 8, p. s/p, 2004. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/24.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 1999. 582 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal (Coord.); SILVA FILHO João Josué da; STRENZEL, Giandrêa Reuss. Educação Infantil (1983-1996). **Série Estado do Conhecimento n° 2/Organização:** – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. INEP. 162p. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/199>>. Acesso em 28 abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 16-21, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100003...sci...>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

SANTOS, Marizete Santana dos. **Políticas de formação de professores**: uma relação entre avaliação e qualidade da educação. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012 Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 12 maio 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SILVA, Divina Leila Soares; RONCETTI, Verônica Belfi Paulino; CÔCO, Valdete. Trabalho Docente na Educação Infantil. In: **Anais... VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado: Trabalho Docente e Políticas de Responsabilização**. Vitória: UFES, 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

SILVA, Itamar Mendes da. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPEd no período 2000 a 2010. **Revista da Avaliação do Ensino Superior**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 335-350, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/05.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

SILVEIRA, Ronie Aleksandro Teles da; HÜNING, Simone Maria. A tutela moral dos comitês de ética. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 2, n. 22, p. 388-395, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/20.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SORDI, Maria Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf. Acesso em: 11 abr. 2014.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina de Souza. Textos e contextos de avaliação em educação infantil: aportes da produção acadêmica brasileira e italiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36 ed., 2013, Goiânia. **Anais**. Goiânia: ANPED, 2013.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 135-142.

_____. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil.

Interacções, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em:

<<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011. 2011. Entrevista concedida a

SCHNEIDER M. P. et al. Disponível em:

<<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/1184>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

SPODEK, Bernard, **Handbook of research in early childhood education**. New York: The Free Press, 1982.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

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 de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação em larga escala: a especificidade da Educação Infantil. In: Congresso Internacional de Avaliação, 2.; Congresso Internacional de Educação, 8., 2013, São Leopoldo, RS. **Anais em CD-ROM**. São Leopoldo, RS, 2013. v. 1. p. 1-6.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade et al. Políticas e processos de formação docente na Educação Infantil. In: X Seminário Internacional Rede Estrado, 2014, Salvador, BA. **Anais em CD-ROM**. Salvador, BA, 2014. v. 1, p. 138-153.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade Vieira; CÔCO, Valdete. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 127-148, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4291/pdf_75>. Acesso em: 3 jul. 2015.

VITÓRIA. **Documento orientador A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar**. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil, 2006, Vitória, ES. Disponível em:

<http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf>.

Acesso em: 14 nov. 2013.

VITÓRIA. **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, 2012, Vitória, ES. 64 p.

VITÓRIA. **Lei n.º 8.051, de 22 de dezembro de 2010**. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=171640>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269>. Acesso em: 2 jul. 2013.

ZUCOLOTO, Karina Aparecida. **Educação infantil em creches**: uma experiência com a escala ITERS-R. São Paulo, 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 2 – Documentos orientadores produzidos pelo MEC

N.º	DOCUMENTO	ANO	CONTEÚDO/OBJETIVOS
01	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições da Educação Infantil	1998	Visam apoiar a regulamentação, a normatização e o estabelecimento de parâmetros de qualidade para o credenciamento e o funcionamento de creches e pré-escolas.
02	Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino – um estudo de caso	2002	Subsídio aos Secretários e Conselheiros de Educação para a integração das creches aos sistemas de ensino.
03	Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil	2006	Visam apoiar a regulamentação, a normatização e o estabelecimento de parâmetros de qualidade para o credenciamento e o funcionamento de creches e pré-escolas.
04	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006	Subsídios para os educadores, tanto para a formação continuada e para a elaboração de propostas de trabalho, quanto para a própria prática educativa e também, no caso do segundo documento, contribuições aos sistemas educacionais visando à igualdade de oportunidades que levem em conta as diversidades e desigualdades nacionais.
05	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação	2006	Conjunto de diretrizes, objetivos, metas, estratégias e procedimentos, com recomendações do MEC aos gestores da Educação Infantil e definição das responsabilidades de cada ente federado.
06	Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil	2009	Apresenta aportes para o estabelecimento de convênios pelas secretarias de educação com instituições educacionais para oferta de vagas na Educação Infantil.
07	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Explicitação da identidade dessa etapa da Educação Básica, contendo princípios, objetivos e condições para a organização curricular.
08	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	1995 1.ed 2009 6.ed.	Visa apoiar a organização das práticas adotadas no trabalho direto com as crianças e a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.
09	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009	A publicação caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.
10	Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2011	Visa contribuir com as Secretarias Municipais de Educação no aprimoramento de ações que possam identificar a qualidade das condições e do trabalho realizado nos estabelecimentos educacionais e aportar elementos para sua melhor qualificação.
11	Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	2012	Propõe diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisa experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e assinala a importância de cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponíveis no site do MEC.

APÊNDICE B – Quadro 3 – Demonstrativo de avaliações em larga escala na educação básica

	SAEB (Aneb)	ENEM	PISA	Prova Brasil (Anresc)	Provinha Brasil	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)
Primeira aplicação	1990	1998	2000	2005	2008	2013
Periodicidade de	Bienal	Anual	Trienal	Bienal	Anual(duas etapas)	Anual
Áreas de conhecimento avaliadas	Língua, Portuguesa e Matemática	As quatro áreas curriculares previstas nas DCNEM.	Leitura, Matemática e Ciências. A cada ano uma área diferente é destacada	Língua Portuguesa e Matemática.	Alfabetização e letramento iniciais.	Letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática
A quem se destina	Estudantes de 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do EM das redes pública e privada.	Estudantes que estão concluindo ou já concluíram o EM em anos anteriores.	Estudantes na faixa etária de 15 anos, de escolas públicas e privadas.	Estudantes do EF, de 5º e 9º anos de escolas públicas.	Crianças matriculadas no 2º ano de públicas.	Envolve os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.
População	Amostrал.	Adesão voluntária dos estudantes.	Amostrал, definida a partir do Censo Escolar.	Censitária.	Adesão voluntária das secretarias estaduais e municipais	Censitária.
Objetivo	Acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas.	Avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica; selecionar candidatos a vagas disponibilizadas por IES; certificação do EM.	Ajudar os governos-membros a desenvolver melhores políticas nas áreas econômicas e sociais.	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.	Avaliar o nível de alfabetização das crianças nos anos iniciais do EF; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.	Avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP⁶³.

⁶³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2014.

APÊNDICE C – TABELA 5 – GT 07 – BANCO DE DADOS DA ANPED – 2007 A 2013

REUNIÃO	ANO	TRAB. ENC.	COMUNI- CAÇÕES	PÓS- TERES	TOTAL	SELECIONA- DOS	RELACIONA- DOS À PESQUISA
30^a	2007	01	18	07	26	02	01
31^a	2008	01	19	02	22	01	01
32^a	2009	00	16	05	21	00	-
33^a	2010	Não houve	17	50	67	01	01
34^a	2011	01	15	04	20	01	01
35^a	2012	01	18	05	24	01	-
36^a	2013	01	12	03	16	01	01
TOTAL		05	115	76	196	07	06

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – TABELA 6 – GT 08 – BANCO DE DADOS DA ANPED – 2007 A 2013

REUNIÃO	ANO	TRAB. ENC.	COMUNICAÇÕES	PÓS-TERES	TOTAL	SELECIONADOS	RELACIONADOS À PESQUISA
30^a	2007	01	31	08	40	03	01
31^a	2008	-	18	08	26	-	-
32^a	2009	-	21	05	26	01	01
33^a	2010	Não houve	21	03	24	-	-
34^a	2011	01	22	08	31	-	-
35^a	2012	-	22	12	34	01	-
36^a	2013	01	18	09	28	-	-
TOTAL		03	153	53	209	05	02

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – TABELA 7 – BANCO DE DADOS: PERIÓDICOS – 2007 A 2013

ANO	ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL		CADERNOS DE PESQUISA		RETRATOS DA ESCOLA		TOTAL	
	Selecionados	Relacionados à pesquisa	Selecionados	Relacionados à Pesquisa	Selecionados	Relacionados à pesquisa	Selecionados	Relacionados à Pesquisa
2007	01	-	-	-	-	-	01	-
2008	-	-	-	-	01	-	01	-
2009	01	-	-	-	-	-	01	-
2010	01	-	-	-	01	-	02	-
2011	01	-	02	01	01	01	04	02
2012	-	-	-	-	01	-	01	-
2013	01	-	02	02	03	01	06	03
TO-TAL	05	-	04	03	07	02	16	05

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – TABELA 8 – BANCO DE DADOS: CAPES – 2007 A 2013

ANO	DISSERTAÇÕES		TESES		TOTAL	
	SELECIO- NADAS	RELACIONA DAS À PESQUISA	SELECIONA- DAS	RELACIONA- DAS À PESQUISA	SELECIONA- DAS	RELACIONA- DAS À PESQUISA
2007	02	-	-	-	02	01
2008	01	-	-	-	01	-
2009	02	-	01	-	02	-
2010	01	01	-	-	01	01
2011	07	01	02	-	09	01
2012	05	01	01	-	06	01
2013	-	-	-	-	-	-
TO- TAL	18	03	4	-	22	04

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE G – Quadro 4 – PERIÓDICOS: Trabalhos selecionados a partir dos títulos e palavras-chave

Banco de dados: periódicos – Trabalhos selecionados a partir dos títulos e palavras-chave			
REVISTAS	TÍTULO	AUTORES	ANO
Estudos em Avaliação Educacional	Estudos de avaliação na educação infantil	CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite	2009
	Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência	AFONSO, Almerindo Janela	2010
	Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal	DAMIANI, Magda Floriana; DUMITH, Samuel; HORTA, Bernardo Lessa; GIGANTE, Denise	2011
	Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches	SILVA, Juliana Bezzon da; SOUZA, Tatiana Noronha de	2011
	Avaliação na educação infantil: um debate necessário	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina Souza	2013
Cadernos de Pesquisa	Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações	KAGAN, Sharon Lynn	2011
	A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras	CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson e ABUCHAIM, Beatriz	2011
	Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas	CAMPOS, Maria Malta	2013
	Políticas de educação infantil e avaliação	ROSEMBERG, Fúlvia	2013
Retratos da Escola	Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito?	SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian	2008
	A educação básica e o PNE/2011-2020: políticas de avaliação democrática	OLIVEIRA, João Ferreira de	2010
	Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional?	CORREA, Bianca; ANDRADE, Érika	2011
	A colaboração federativa e a avaliação da educação básica	FREITAS, Dircei Nei Teixeira de	2012
	Avaliação colaborativa e com controle social	SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian	2013
	Avaliação na educação infantil – Tendências e desafios	CARVALHO, Maria Alice de Souza; COSTA, Sônia Santana	2013
	Avaliação da educação básica – A experiência da SME de Goiânia	GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – Quadro 5 – CAPES: Trabalhos selecionados a partir dos títulos e palavras-chave

BANCO DE DADOS: CAPES – Trabalhos selecionados a partir dos títulos e palavras-chave			
	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertações	Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola	CORRÊA, Maria Thereza de Oliveira	2007
	Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças	JOÃO, Janaína da Silva	2007
	Autoavaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo	MORAES, Sandro Ricardo Coelho de	2008
	Avaliação institucional de educação infantil: um campo de possibilidades.	RAMPAZZO, Vânia Cristina Tedeschi	2009
	A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo	RIBEIRO, Bruna	2010
	Avaliação institucional: entre políticas e práticas.	BARBOSA, Vera Maria	2011
	Avaliação na educação básica: um estudo da produção científica divulgada na revista ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008)	BORGES, Regilson Maciel	2011
	A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil	CAMPOS, Juliana de Oliveira	2011
	Impactos iniciais do FUNDEB na qualidade da educação infantil pública do município de Fortaleza	RIBEIRO, Maria de Jesus Araújo	2011
	O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência	XAVIER, Cecília Aparecida	2011
	Gestão de qualidade em educação: a experiência do programa primeira infância melhor	ZORZAN, Scheila Paula	2011
	Avaliação institucional na perspectiva freiriana: uma proposta de avaliação das avaliações	UTZIG, Antonia Angelina Basanella	2011
	A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia waldorf : um estudo de caso	BOGARIM, Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho	2012
	Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção.	LIMEIRA, Luciana Cordeiro	2012
	Teses	Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores	MENDES, Edileia Alves
Políticas de formação de professores: uma relação entre avaliação e qualidade da educação		SANTOS, Marizete Santana dos	2012
Os caminhos da avaliação educacional: das orientações internacionais à proposta de estado São Paulo faz escola (1990-2009)		SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza	2012
A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas		SUSIN, Maria Otilia Kroeff	2009
Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas e a prática escolar no distrito federal	ARAUJO, Adilson Cesar de	2011	
Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R	ZUCOLOTO, Karla Aparecida	2011	
Avaliação e ética: discursos em ação	ALVES, Cristina Nacif	2012	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE I – Quadro 6 – ANPEd: Trabalhos selecionados a partir do título e palavras-chave

BANCO DE DADOS: ANPEd – Trabalhos selecionados a partir do título e palavras-chave			
Grupos de Trabalho	TÍTULO	AUTOR (ES)	ANO
GT 07	As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade	JOÃO, Janaína da Silva	2007
	A educação infantil em 30 anos de ANPEd: caminhos da pesquisa	ROCHA, Eloisa Acires Candal	2007
	Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades	RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi	2008
	Formação continuada na educação infantil	CÔCO, Valdete	2010
	Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira	2011
	Avaliação na educação infantil: algumas reflexões	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	2012
	Textos e contextos de avaliação em educação infantil: aportes da produção acadêmica brasileira e italiana	SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina de Souza	2013
GT 08	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil	AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de	2007
	Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões	SILVA, Isabel de Oliveira e	2007
	A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história	BRZEZINSKI, Iria	2007
	Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação	CÔCO, Valdete	2009
	A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras	ROCA, Maria Eugenia Carvalho de La	2012

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE J – Quadro 7 – Trabalhos relacionados à pesquisa

Trabalhos relacionados à pesquisa a partir dos resumos e textos na íntegra			
BANCO DE DADOS	TÍTULO	AUTORES	ANO
ANPEd	As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade	JOÃO, Janaína da Silva	2007
	Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões	SILVA, Isabel de Oliveira e	2007
	Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades	RAMPAZZO, Wânia Cristina Tedeschi	2008
	Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação	CÔCO, Valdete	2009
	Formação continuada na educação infantil	CÔCO, Valdete	2010
	Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira	2011
	Textos e contextos de avaliação em educação infantil: aportes da produção acadêmica brasileira e italiana	SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina de Souza	2013
CAPES	Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças	JOÃO, Janaína da Silva	2007
	Avaliação institucional de educação infantil: limites e possibilidades.	RAMPAZZO, Wânia Cristina Tedeschi	2009
	A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo	RIBEIRO, Bruna	2010
	Políticas de formação de professores: uma relação entre avaliação e qualidade da educação	SANTOS, Marizete Santana dos	2012
Periódicos	A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras	CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson e ABUCHAIM, Beatriz	2011
	Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional?	CORREA, Bianca; ANDRADE, Érika	2011
	Políticas de educação infantil e avaliação	ROSEMBERG, Fúlvia	2013
	Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas	CAMPOS, Maria Malta	2013
	Avaliação colaborativa e com controle social	SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Tomando com princípio o respeito à dignidade, à liberdade e à autonomia do ser humano que embasam as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶⁴ apresentamos à Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES), Gerência de Educação Infantil, a pesquisa “Avaliação Institucional na Educação Infantil: percursos formativos”.

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 Prof.^a Dr.^a Valdete Côco, constitui-se como atividade do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES)⁶⁵. Situa-se no campo da Educação Infantil (EI) e focaliza as ressonâncias da avaliação institucional no processo de formação docente.

ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. OBJETIVO GERAL	Compreender as relações que se constituem entre a realização da 1ª avaliação da qualidade na EI, em 2012, no município de Vitória (ES) e os diferentes percursos de formação continuada vivenciados pelos docentes de um CMEI que participou desse processo.
2. PROCEDIMENTOS	Metodologia qualitativa, com procedimentos de análise documental, grupo focal, entrevista semiestruturada, registro de imagens (fotos e vídeos), áudio (gravações de voz), a serem realizados num 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	Professores(as), Assistentes de Educação Infantil, diretor(a) e pedagogos(as).
4. BENEFÍCIOS	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI, possibilitando uma maior compreensão das relações entre os processos avaliativos e a formação docente.

Esclarecemos que parte da análise documental será desenvolvida junto às Gerências de Educação Infantil (GEI) e de Recursos Humanos (GRH) e à Assessoria Técnica de Estatística e Planejamento (ATP), da Secretaria Municipal de Educação, para levantamento de dados sobre as instituições de EI. As demais etapas serão desenvolvidas em uma instituição de EI a ser definida conforme critérios integrantes do percurso metodológico da pesquisa e o consentimento da equipe da instituição.

⁶⁴ Conforme previsto na Resolução nº 466/2012, 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 (RESOLUÇÃO nº 466, 2012).

⁶⁵ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFES) para atender aos Centros de Ensino do *campus* de Goiabeiras. Telefone: (27) 4009-7840.

Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada ou a qualquer momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da identidade dos participantes sem identificação de seus nomes em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Assim, também, asseguramos aos sujeitos sua liberdade para participar como voluntários da pesquisa sem nenhum custo ou qualquer compensação financeira, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada no local de estudo pelo pesquisador responsável e a outra entregue ao participante.

Orientadora: Valdete Côco

Contatos: Celular (27) 9-88273864

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

Assinatura:

Orientanda: Maria Nilceia de Andrade Vieira

Cel.: (27) 9-99343438

E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com

Assinatura:

Ciente do exposto, declaro que fui informada de maneira clara e detalhada sobre o **objetivo geral** da pesquisa, seus **benefícios**, os **sujeitos** envolvidos, os **procedimentos** a serem adotados, o compromisso com a **confidencialidade** e com os **esclarecimentos permanentes**. Ressalto que me foi dada a oportunidade de ler o presente documento e esclarecer minhas dúvidas.

Sendo assim, assino este Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Nome: _____

Cargo: _____

CPF/RG: _____

Assinatura: _____

Contato (s): _____

Vitória, ____ de _____ de 2014

APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Tomando com princípio o respeito à dignidade, à liberdade e à autonomia do ser humano que embasam as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶⁶ apresentamos ao Centro Municipal de Educação Infantil _____, a pesquisa “Avaliação Institucional na Educação Infantil: percursos formativos”.

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 Prof.^a Dr.^a Valdete Côco, constitui-se como atividade do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES)⁶⁷. Situa-se no campo da Educação Infantil (EI) e focaliza as ressonâncias da avaliação institucional no processo de formação docente.

ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. OBJETIVO GERAL	Compreender as relações que se constituem entre a realização da 1ª avaliação da qualidade na EI, em 2012 no município de Vitória (ES) e os diferentes percursos de formação continuada vivenciados pelos docentes de um CMEI que participou desse processo.
2. PROCEDIMENTOS	Metodologia qualitativa, com procedimentos de análise documental, grupo focal, entrevista semiestruturada, registro de imagens (fotos e vídeos), áudio (gravações de voz), a serem realizados num 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	Professores(as), Assistentes de Educação Infantil, diretor(a) e pedagogos(as).
4. BENEFÍCIOS	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI, possibilitando uma maior compreensão das relações entre os processos avaliativos e a formação docente.

Esclarecemos que parte da análise documental foi desenvolvida junto às Gerências de Educação Infantil (GEI) e de Recursos Humanos (GRH) e à Assessoria Técnica de Estatística e Planejamento (ATP) da Secretaria Municipal de Educação para levantamento de dados sobre as instituições de EI. As demais etapas serão desenvolvidas nesta instituição de EI.

⁶⁶ Conforme previsto na Resolução nº 466/2012 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 (RESOLUÇÃO nº 466, 2012).

⁶⁷ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFES) para atender aos Centros de Ensino do *campus* de Goiabeiras. Telefone: (27) 4009-7840.

Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada ou a qualquer momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da identidade dos participantes, sem identificação de seus nomes em qualquer divulgação ou publicação que possa resultar deste estudo. Como alternativa, podemos utilizar as iniciais dos nomes e sobrenomes ou nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos pesquisados.

Assim, também, asseguramos aos sujeitos sua liberdade para participar como voluntários da pesquisa sem nenhum custo ou qualquer compensação financeira, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada no local de estudo pelo pesquisador responsável e a outra entregue ao participante.

Orientadora: Valdete Côco
 Contatos: Celular (27) 9-88273864
 E-mail: valdetecoco@hotmail.com
 Assinatura:

Orientanda: Maria Nilceia de Andrade Vieira
 Cel.: (27) 9-99343438
 E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com
 Assinatura:

Ciente do exposto, declaro que fui informada de maneira clara e detalhada sobre o **objetivo geral** da pesquisa, seus **benefícios**, os **sujeitos** envolvidos, os **procedimentos** a serem adotados, o compromisso com a **confidencialidade** e com os **esclarecimentos permanentes**; e que me foi dada a oportunidade de ler o presente documento e esclarecer minhas dúvidas.

Sendo assim, concordo em participar da pesquisa “Avaliação Institucional: compartilhando percursos formativos”, assinando este Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Nome: _____

CPF/RG: _____

Atuação/Função: _____

Assinatura: _____

Contato (s): E-mail: _____ Tel.: _____

Deseja escolher um nome fictício para constar nos registros da pesquisa?

() SIM. Qual? _____ () NÃO

Vitória, ____ de _____ de 2014

APÊNDICE M – Quadro 8 – Contexto da produção de textos em políticas públicas

Panorama geral dos documentos analisados								
Nº	TÍTULO	CÓDIGO	DATA PUBLICAÇÃO	ISSN/ ISBN	Nº DE PÁGINAS	FORMA DE ACESSO		CONTEÚDO/OBJETIVO
						MEIO ELETRÔNICO (REFERÊNCIA)	IMPRESSO (REFERÊNCIA)	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE N – Quadro 9 – Contexto da produção de textos em políticas públicas

Processos de elaboração, sujeitos envolvidos e base argumentativa dos documentos analisados			
CÓDIGO ATRIBUÍDO	PROCESSOS DE ELABORAÇÃO	INTERLOCUTORES/SUJEITOS ENVOLVIDOS	BASE ARGUMENTATIVA

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE O – Quadro 10 – Contexto da produção de textos em políticas públicas

Concepções teóricas que balizam os documentos analisados								
CÓDIGO ATRIBUÍDO	CRIANÇA	EDUCAÇÃO INFANTIL	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	FORMAÇÃO	QUALIDADE	PARTICIPAÇÃO	REFERENCIAIS TEÓRICOS	PALAVRAS-CHAVE

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE P – Quadro 11 – Contexto das práticas

Panorama geral dos documentos analisados							
Nº	TÍTULO	CÓDIGO	DATA PUBLICAÇÃO	Nº DE PÁGINAS	FORMA DE ACESSO		CONTEÚDO/OBJETIVO
					MEIO ELETRÔNICO (REFERÊNCIA)	IMPRESSO (REFERÊNCIA)	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE Q – Quadro 12 – Contexto das práticas

Processos de elaboração, sujeitos envolvidos e base argumentativa dos documentos analisados			
CÓDIGO ATRIBUÍDO	PROCESSOS DE ELABORAÇÃO	INTERLOCUTORES/SUJEITOS ENVOLVIDOS	BASE ARGUMENTATIVA

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE R – Quadro 13 – Contexto das práticas

Concepções teóricas que balizam os documentos analisados								
CÓDIGO ATRIBUÍDO	CRIANÇA	EDUCAÇÃO INFANTIL	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	FORMAÇÃO	QUALIDADE	PARTICIPAÇÃO	REFERENCIAIS TEÓRICOS	PALAVRAS-CHAVE

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE S – Roteiro para entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES – GRUFAE



PESQUISA “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS FORMATIVOS”

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – QUESTÕES RELACIONADAS À ETAPA DE PREPARAÇÃO/PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:

1. Pesquisamos as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação docente, considerando as suas implicações nos percursos de formação continuada dos docentes. Tendo participado desse processo, como esse processo afetou a instituição? E a sua formação? Foi importante ter participado? Ainda tem impactos nos dias de hoje?
2. Vamos detalhar um pouco o processo, começando pela etapa de preparação/planejamento. O documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” foi publicado pelo MEC em 2009, você já conhecia esse documento? Em caso afirmativo, como foi essa aproximação?
3. O município de Vitória aprovou em 2010 uma lei específica para realizar a avaliação das instituições municipais. Você conhece a lei 8051/10 (SAEMV)? Em caso afirmativo, como teve acesso?
4. Você já havia participado de um processo de avaliação institucional anterior a esse? Em caso afirmativo, conte um pouco dessa experiência.
5. No movimento de elaboração do instrumento para a Avaliação Institucional de 2012, foi disponibilizada a plataforma VIX EDUCA para que os profissionais dos CMEIs incluíssem suas propostas de questões via online. Você participou sugerindo alguma questão para o instrumento? Em caso afirmativo, sua sugestão foi incluída?
6. A divulgação/preparação para realizar a 1ª avaliação da qualidade da Educação Infantil no município de Vitória teve início em março de 2012 e sua realização ocorreu em outubro e novembro de 2012.
Na sua percepção, que atividades dessa etapa de preparação/planejamento podem ser consideradas relevantes para a realização desse processo avaliativo? Que ações poderiam ou deveriam ter sido desenvolvidas?
7. Você considera que em relação às informações sobre o processo de avaliação institucional, essa preparação/planejamento contemplou igualmente todos os profissionais do CMEI? Por quê?

8. De acordo com a metodologia do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), para a discussão dos indicadores e dimensões a serem avaliados, é necessário haver um coordenador e um relator em cada sala e também na plenária. Você participou como coordenador (a) ou relator (a)? Por quê? Houve algum incentivo à participação? Outros profissionais se interessaram?
9. Nessa preparação que antecedeu a avaliação, a formação para os coordenadores ou relatores foi diferenciada. Você tem informações sobre em que aspectos houve diferenças?
10. Você acredita que esta etapa trouxe alguma contribuição para o processo formativo dos profissionais envolvidos? Por quê?
11. Como analisa sua participação nessa etapa?

II – QUESTÕES RELACIONADAS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL VIVENCIADO NO CMEI:

12. De acordo com a metodologia do documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2009), no primeiro momento os participantes se reúnem em salas e analisam alguma(s) dimensão(ões) com seus indicadores. Depois compartilham essa análise na plenária com todos os outros participantes das demais salas. Como se desenvolveram as discussões na sala em que você participou?
13. Na sala em que você estava havia a presença de familiares das crianças? Em caso afirmativo, como foi a participação deles? Em caso negativo, porque razões os familiares não participaram?
14. Você já conhecia as questões previstas na dimensão que você participou? Acredita que há maior contribuição quando se conhece antecipadamente ou quando se tem contato com o instrumento no momento da avaliação? Por quê?
15. As opiniões consensuadas/definidas na sala em que participou tiveram alguma alteração quando levadas à plenária? Qual sua opinião sobre essa metodologia?
16. Na plenária, como você analisa a interação e o processo de discussão entre os participantes?
17. Você conseguiu perceber, após as discussões na plenária, como ficou a avaliação geral do CMEI? Comente um pouco sobre isso.
18. Você acredita que esta etapa trouxe alguma contribuição para o processo formativo dos profissionais e/ou famílias? Por quê?
19. E nessa etapa, como analisa sua participação?

III – QUESTÕES RELACIONADAS ÀS AÇÕES DESENVOLVIDAS APÓS A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:

20. Como foi compartilhado com os profissionais do CMEI os resultados da avaliação institucional?
21. O documento elaborado com os resultados da avaliação institucional, diferente do documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2009), prevê uma metodologia de análise. Foi possível realizar essa análise com a equipe de profissionais do CMEI? E com as famílias? E com as crianças? Comente sobre esse processo.
22. A partir do conhecimento dos resultados, foi (ram) desenvolvida (s) que ação (ões)?
23. Como as famílias e as crianças do CMEI participaram ou se inteiraram dessa (s) ação (ões)?
24. Em sua opinião, essa etapa de divulgação e análise dos resultados, assim como a definição de ações a serem desenvolvidas trouxe alguma contribuição para o processo formativo dos profissionais? Por quê?
25. Como analisa sua participação nessa etapa?
26. Considerando sua participação na avaliação institucional do CMEI, que associações você faz entre a avaliação institucional com os outros processos de avaliação presentes na instituição (dos profissionais e das crianças).
27. Considerando sua participação na avaliação institucional do CMEI, comente sobre como percebe seu processo formativo a partir dessas vivências. Como você resume as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação docente e que implicações promoveu nos percursos de formação continuada dos docentes?
28. Há alguma questão que não foi abordada nesta entrevista e que você considera importante tratar?

APÊNDICE T – E-mail enviado à direção dos CMEI

Bom dia, _____

Conforme conversamos por telefone, segue, em arquivo anexo, o detalhamento da pesquisa de Mestrado "Avaliação Institucional na Educação Infantil: percursos formativos".

Desde já agradeço sua atenção e, sendo necessárias outras informações, estou à disposição.

Att,

Maria Nilceia de Andrade Vieira

Mestranda em Educação pelo PPGE/CE/UFES – Turma 27

Linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores

Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores/GRUFAE


Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/0843910997103653>

Contatos: (27) 9981913438 (TIM)

999343438 (VIVO)

33407825

APÊNDICE U – Modelo de fôlder entregue aos docentes dos CMEI

<p>Algumas considerações sobre a temática de pesquisa...</p> <p>A participação em pesquisas representa uma importante contribuição para o campo da educação.</p> <p>No caso desta pesquisa em especial, a partir das vozes dos participantes, podemos analisar processos vivenciados em nosso contexto e buscar, junto aos seus protagonistas, diferentes caminhos para o avanço das nossas práticas avaliativas.</p> <p>Nesse sentido, a ação de avaliar possibilita colocar em análise nossos pontos de vista. A predisposição à mudança e ao enriquecimento favorece avanços recíprocos no conhecimento de todos os sujeitos implicados, que se comprometem com a renovação dos sentidos, buscando escapar da ilusão da estabilidade e do acabamento (BAKHTIN, 2011).</p>		<p>PROJETO DE PESQUISA "AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS FORMATIVOS"</p> <p>ELABORAÇÃO</p> <p>Maria Nilceia de Andrade Vieira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagoga na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória • Professora no Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá • Mestranda PPGC/CE/UFES na Linha de Cultura, Currículo e Formação de Educadores • Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE) <p>Contato: nilceia_vilavelha@hotmail.com Celular: (27) 999343438</p>
---	---	---

<p>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 Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Situa-se no campo da Educação Infantil (EI) e focaliza as ressonâncias da avaliação institucional no processo de formação docente.</p>	<p>QUADRO GERAL DA PESQUISA</p>	<p>Esclarecemos que parte da análise documental foi desenvolvida junto às Gerências de Educação Infantil (GEI) e de Recursos Humanos (GRH) e à Assessoria Técnica de Estatística e Planejamento (ATP) da Secretaria Municipal de Educação para levantamento de dados sobre as instituições de EI. As demais etapas serão desenvolvidas nesta instituição.</p> <p>Ressaltamos que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada ou a qualquer momento em que seja necessário algum esclarecimento, sendo garantida a proteção da identidade dos participantes, sem identificação de seus nomes em qualquer divulgação ou publicação que possa resultar deste estudo. Como alternativa, podemos utilizar as iniciais dos nomes e sobrenomes ou nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos pesquisados.</p> <p>Assim também, asseguramos aos sujeitos 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 desejar.</p>											
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="678 1187 790 1624">DESCRIÇÃO</td> <td data-bbox="790 1187 965 1624">Compreender as relações que se constroem entre a realização da 1ª avaliação da qualidade na EI em 2012 no município de Vitória – ES, os diferentes processos de formação continuada vivenciados pelos docentes de um CMEI que participou desse processo. Metodologia qualitativa, com procedimentos de análise documental, grupo focal, entrevistas semiestruturadas, registro em áudio e vídeo, minitextos (grupos de discussão) e minitextos. Obs.: Os procedimentos serão desenvolvidos de forma que assegurem a confiabilidade, a praxeabilidade e a proteção da imagem dos participantes da pesquisa. Professores (as), Assistentes de Educação Infantil, diretor (a) e pedagogos (as).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="678 1624 790 1680">ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA</td> <td data-bbox="790 1624 965 1680"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="678 1680 790 1736">OBJETIVO GERAL</td> <td data-bbox="790 1680 965 1736"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="678 1736 790 1798">PROCEDIMENTOS</td> <td data-bbox="790 1736 965 1798"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="678 1798 790 1854">STUDIOS</td> <td data-bbox="790 1798 965 1854"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="678 1854 790 1910">BENEFÍCIOS</td> <td data-bbox="790 1854 965 1910">Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI, possibilitando o maior entendimento das relações entre os processos avaliativos e a formação docente.</td> </tr> </table>	DESCRIÇÃO	Compreender as relações que se constroem entre a realização da 1ª avaliação da qualidade na EI em 2012 no município de Vitória – ES, os diferentes processos de formação continuada vivenciados pelos docentes de um CMEI que participou desse processo. Metodologia qualitativa, com procedimentos de análise documental, grupo focal, entrevistas semiestruturadas, registro em áudio e vídeo, minitextos (grupos de discussão) e minitextos. Obs.: Os procedimentos serão desenvolvidos de forma que assegurem a confiabilidade, a praxeabilidade e a proteção da imagem dos participantes da pesquisa. Professores (as), Assistentes de Educação Infantil, diretor (a) e pedagogos (as).	ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA		OBJETIVO GERAL		PROCEDIMENTOS		STUDIOS		BENEFÍCIOS	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI, possibilitando o maior entendimento das relações entre os processos avaliativos e a formação docente.	
DESCRIÇÃO	Compreender as relações que se constroem entre a realização da 1ª avaliação da qualidade na EI em 2012 no município de Vitória – ES, os diferentes processos de formação continuada vivenciados pelos docentes de um CMEI que participou desse processo. Metodologia qualitativa, com procedimentos de análise documental, grupo focal, entrevistas semiestruturadas, registro em áudio e vídeo, minitextos (grupos de discussão) e minitextos. Obs.: Os procedimentos serão desenvolvidos de forma que assegurem a confiabilidade, a praxeabilidade e a proteção da imagem dos participantes da pesquisa. Professores (as), Assistentes de Educação Infantil, diretor (a) e pedagogos (as).												
ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA													
OBJETIVO GERAL													
PROCEDIMENTOS													
STUDIOS													
BENEFÍCIOS	Avanço da pesquisa e da produção do conhecimento no campo da EI, possibilitando o maior entendimento das relações entre os processos avaliativos e a formação docente.												

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE V – Quadro 14 – Panorama dos procedimentos metodológicos

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	DETALHAMENTO		
	Grupos e instituições	Contextos	Documentos e sujeitos
ANÁLISE DOCUMENTAL (TOTAL: 9)	1.º Grupo	Contexto de Produção de texto (TOTAL: 4)	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009c)
			Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b)
			Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012)
			Lei que regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal – ES (VITÓRIA, 2010)
	2.º Grupo	Contexto das práticas (TOTAL: 5)	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória – ES (VITÓRIA, 2012)
			PPP 1
			PPP 2
			PA 1
			PA 2
ENTREVISTAS	CMEI 1	Docentes participantes (TOTAL: 11)	Professoras (4)
	CMEI 2		Pedagogas (3)
			Diretoras (2)
			Assistentes de EI (2)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE W – Dados dos respondentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES - GRUFAE



I - DADOS DO RESPONDENTE:

1. NOME:.....
2. INFORME CONTATOS PESSOAIS: 2.1. E-mail:..... 2.2. Telefone/celular:.....
3. INFORME CONTATOS INSTITUCIONAIS: 3.1. Telefone: 3.2. E-mail:.....
4. DESEJA RECEBER INFORMAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA? () Não () Sim

II - PERFIL DO RESPONDENTE

DIMENSÃO PESSOAL
5. IDADE: () Entre 18 e 25 anos () Entre 26 e 35 anos () Entre 36 e 45 anos () Entre 46 e 55 anos () 56 anos ou mais
6. SEXO: () Feminino () Masculino
7. ESTADO CIVIL: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado/separado(a) () Viúvo(a) () Vive com o (a) companheiro(a) () Outro.....
8. COMPOSIÇÃO FAMILIAR 8.1. Filhos () Não () Sim. Se positivo, quantos filhos?..... 8.2. Outros que convivem na mesma casa: () Pais () Irmãos. Quantos?.....() Outros. Quantos?.....
9. RENDA PESSOAL EM SALÁRIOS MÍNIMOS () Mais de 1 (R\$ 724,00) até 2 salários mínimos (R\$ 1.448,00) () Mais de 3 (R\$ 2.172,00) até 4 salários mínimos (R\$ 2.896,00) () Mais de 5 (R\$ 3.620,00) até 6 salários mínimos (R\$ 4.344,00) () Mais de 7 salários mínimos (R\$ 5.068,00)
DIMENSÃO PROFISSIONAL
10. FORMAÇÃO () Ensino Superior. Qual curso? () Especialização. Que área? () Mestrado. Em que área/linha de pesquisa? () Doutorado. Em que área/linha de pesquisa?
11. FILIAÇÃO SINDICAL: () Não () Sim, com participação ativa em assembleias e outras ações () Sim, com participação esporádica em assembleias e outras ações () Sim, porém sem participação em assembleias e outras ações
12. ATUAÇÃO: 12.1 Cargo/função atual: 12.2 Já atuou em outro (s) cargo (s)/função(ões) () Não () Sim. Qual(is)?
13. TEMPO DE SERVIÇO: 13.1. Geral na área de Educação:anos.....meses. 13.2. Especificamente na Educação Infantil:anos.....meses. 13.3. Trabalhando nesta instituição:anos.....meses. 13.4. Trabalhando nesta função:anos.....meses.

APÊNDICE X – Cronograma

Ações	2014						2015										
	Jul	Ag o	Set	Out	No v	De z	Ja n	Fe v	Ma r	Ab r	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Qualificação do projeto	■																
Alterações/Ajustes no projeto		■	■	■													
Produção de dados (Análise documental)					■	■	■	■									
Produção de dados (Entrevistas individuais)						■	■	■	■								
Transcrição das entrevistas individuais								■	■								
Análise dos dados							■	■	■	■	■						
Sistematização do relatório de pesquisa								■	■	■	■						
Socialização com o GRUFAE												■					
Alterações/ajustes no relatório de pesquisa												■	■				
Conclusão do relatório de pesquisa												■	■				
Revisão do texto da dissertação													■				
Defesa da dissertação														■			
Elaboração de artigo associado à pesquisa															■	■	
Revisão do texto do artigo																■	■
Submissão do artigo																	■
Entrega da versão final da dissertação																	■

Fonte: Elaborado pela autora.