



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

MARIA APARECIDA MENDES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE OSASCO-SP**

SÃO PAULO

2022



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

MARIA APARECIDA MENDES DOS SANTOS

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE OSASCO-SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora – Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

SÃO PAULO

2022

Santos, Maria Aparecida Mendes dos.

Avaliação institucional externa em um centro municipal de educação infantil de Osasco-SP. / Maria Aparecida Mendes dos Santos. 2022.

226 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Nádia Conceição Lauriti.

1. Centro municipal de educação infantil. 2. Autoavaliação institucional. 3. Avaliação da educação infantil. 4. Avaliação externa.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título.

CDU 372

MARIA APARECIDA MENDES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE OSASCO-SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora – Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dr.^a Nádia Conceição Lauriti – Orientadora (UNINOVE)

Membro: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Membro: Prof.^a Dr.^a Ligia Abões de Carvalho Vercelli (UNINOVE)

Suplente: Prof.^a Dr.^a Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti (UNINOVE)

Suplente: Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Giovanni (PUC-SP)

SÃO PAULO – SP
2022

Dedico esse trabalho ao meu Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, por me permitir chegar até aqui, capacitando-me, fortalecendo-me, encorajando-me e principalmente por acreditar em mim...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir alcançar tão almejado sonho, por conhecer minhas lutas, incertezas, certezas dentre as quais o Mestrado... somente Ele e eu sabemos o quanto tal aprendizado se fez e se faz necessário para meu crescimento e aprimoramento acadêmico, profissional e pessoal... gratidão eterna ó soberano Deus.

Indispensável também é agradecer à Universidade Nove de Julho (UNINOVE), ressaltando a sua importância em acreditar e depositar confiança em pessoas humildes, porém capazes de desenvolver pesquisa e se capacitarem. Creio que além dos meus sinceros agradecimentos, tenho também que elogiar essa Universidade por sua riqueza organizacional, corpo gestor, corpo docente, corpo de apoio, secretariado, materiais didáticos, tecnologias e por desenvolver ações sociais tão relevantes para a sociedade.

Quero agradecer imensamente a minha orientadora Dr.^a Nádia Conceição Lauriti por me acompanhar durante toda essa trajetória, orientando-me, entendendo-me e sendo tão paciente, instruindo minha jornada e minhas atitudes (indispensáveis ao bom profissional da Educação e ao pesquisador), por ser uma pessoa humana que acima de tudo compartilhou comigo seus imensos conhecimentos.

Agradeço ainda, a todo corpo docente do Programa de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) – UNINOVE, que fizeram parte dessa minha história, sim, porque já contribuíram muito para que eu me pudesse Mestre: Dr.^a Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dr.^a Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dr.^a Rose Roggero, Dr.^a Marcia Fusaro, Dr. Gustavo Hungaro, Dr. Jason Ferreira Mafra, Dr. José Eustáquio Romão e aos outros doutores e doutoras que de uma ou outra forma contribuíram nesse processo.

Minha eterna gratidão à Prefeitura Municipal de Osasco – SP que me possibilitou concluir minha pesquisa, rede onde atuei até bem pouco tempo e tenho enorme estima.

Meus profundos agradecimentos a todos e a todas.

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. (MANDELA, 2003)

RESUMO

A pesquisa que aqui se delineia partiu de nossas próprias inquietações como docente de Educação Infantil do Município de Osasco. A investigação encontra-se concluída. Elegeu-se como tema de pesquisa “A Avaliação Institucional Externa de um Centro Municipal de Educação Infantil do Município de Osasco”, considerando-se que a escola selecionada passava por uma avaliação externa anual que aparentava não ser compreendida pela comunidade escolar. Nossas observações iniciais mostravam, também, que a escola necessitava passar por algumas mudanças em vários aspectos: estrutural; material; dos recursos didático-pedagógicos; das relações comunicativas entre os diferentes segmentos da escola e, principalmente, no aspecto da gestão da informação dos resultados dessas avaliações externas. Diante dessas observações partiu-se da hipótese de que a forma de condução do processo de Avaliação Institucional Externa (A.I.E.), realizado na escola estudada, dificultou a transformação das práticas escolares e a percepção dos atores da escola acerca das melhorias obtidas a partir dela. Nessa perspectiva, buscou-se a compreensão acerca do significado da A. I. E. realizada na escola pesquisada, para tanto algumas questões foram levantadas: a) Como são desenvolvidas as Avaliações Institucionais Externas na escola estudada? b) Quais são os procedimentos de análise dos resultados e como se dá o *feedback* da Avaliação Institucional Externa nessa escola? c) Há discussão coletiva e participação efetiva dos atores envolvidos no processo das ações de Gestão da escola? Buscando respostas para tais questionamentos, realizamos primeiramente a pesquisa documental e a análise do Projeto Político-Pedagógico e dos resultados da avaliação institucional externa dos anos de 2018 e de 2019. Esta investigação teve como objetivo geral compreender como a avaliação institucional externa tem contribuído na melhoria da escola como um todo. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa e a metodologia utilizada contempla a análise documental e questionários realizados remotamente com o emprego do *Google forms*. São sujeitos dessa investigação duas professoras de Creche, duas Gestoras, duas funcionárias do apoio e duas mães representantes das famílias. O aporte teórico embasa-se na investigação acerca do tema tratado com base nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), na obra de Heloisa Lück e nos documentos oficiais do município de Osasco, a saber: as Avaliações Institucionais de 2018 e de 2019, o Projeto Político Pedagógico da escola e as normativas legais que tratam da Avaliação Institucional. Os resultados nos permitiram constatar que todas as escolas do município são avaliadas pela “Rede Primavera” (nome fictício) da mesma forma, sendo que, anualmente, passam por essa avaliação externa. Entendemos que as avaliações externas podem se tornar produtivas se estiverem associadas a um processo coletivo e participativo de autoavaliação institucional. A escola deve promover sua autoavaliação embasada nos pressupostos da avaliação dialógica, num contexto educomunicativo que possibilite a discussão coletiva, dialógica, reflexiva, crítica e conscientizadora dos resultados. Somente o coletivo da escola unido em discussão e conhecendo suas potencialidades e, principalmente, suas fragilidades pode transformá-la.

Palavras-chave: Centro Municipal de Educação Infantil. Autoavaliação Institucional. Avaliação da Educação Infantil. Avaliação externa.

ABSTRACT

The research that is outlined here started from our own concerns as a teacher of Early Childhood Education in the Municipality of Osasco. The investigation is complete. The research topic was “The External Institutional Evaluation of a Municipal Center for Early Childhood Education in the Municipality of Osasco”, considering that the selected school underwent an annual external evaluation that did not seem to be well understood by the school community. Our initial observations also showed that the school needed to undergo some changes in several aspects: structural; material; didactic-pedagogical resources; of the communicative relationships between the different segments of the school and, mainly, in the aspect of information management of the results of these external evaluations. In view of these observations, we started from the hypothesis that the way in which the External Institutional Assessment process, carried out in the studied school, was carried out, hindered the transformation of school practices and the perception of school actors about the improvements obtained from it. From this perspective, we sought to understand the meaning of Institutional Assessment carried out in the researched school, for which some questions were raised: a) How are External Institutional Assessments developed in the studied school? b) What are the results analysis procedures and how is the External Institutional Assessment feedback given in this school? c) Is there collective discussion and effective participation of the actors involved in the process of School Management actions? Seeking answers to such questions, we first carried out the documentary research and analysis of the Political-Pedagogical Project and the results of the external institutional evaluation of the years 2018 and 2019. This investigation had the general objective of understanding how the external institutional evaluation has contributed to the improvement of the school as a whole. This is qualitative research and the methodology used includes document analysis and questionnaires carried out remotely using Google forms. The subjects of this investigation are two-day care teachers, two managers, two support workers and two mothers representing the families. The theoretical contribution is based on research on the subject addressed based on the Quality Indicators in Early Childhood Education (IQEI), on the work of Heloisa Lück and on official documents from the municipality of Osasco, namely: the Institutional Assessments of 2018 and 2019, Political Pedagogical Project of the school and legal regulations that deal with Institutional Assessment. The results allowed us to verify that all schools in the municipality are evaluated by the “Rede Primavera” (fictitious name) in the same way, and, annually, they undergo this external evaluation. We understand that external assessments can become productive if they are associated with a collective and participatory process of institutional self-assessment. The school should promote its self-assessment based on the assumptions of dialogical assessment, in an educational-communicative context that allows for collective, dialogical, reflective, critical and awareness-raising discussion of the results. Only the collective of the school united in discussion and knowing its potentialities and, mainly, its weaknesses can transform it.

Keywords: Municipal Center for Early Childhood Education. Institutional Self-Assessment. Assessment of Early Childhood Education. External evaluation.

RESUMÉN

La investigación que aquí se esboza partió de nuestras propias inquietudes como docente de Educación Infantil en el Municipio de Osasco. La investigación está completa. El tema de investigación fue “La Evaluación Institucional Externa de un Centro Municipal de Educación Infantil del Municipio de Osasco”, considerando que la escuela seleccionada pasaba por una evaluación externa anual que no parecía ser bien comprendida por la comunidad escolar. Nuestras observaciones iniciales también mostraron que la escuela necesitaba sufrir algunos cambios en varios aspectos: estructural; material; recursos didáctico-pedagógicos; de las relaciones comunicativas entre los diferentes segmentos de la escuela y, principalmente, en el aspecto de gestión de la información de los resultados de estas evaluaciones externas. Ante estas observaciones, partimos de la hipótesis de que la forma en que se llevó a cabo el proceso de Evaluación Institucional Externa, realizado en la escuela estudiada, dificultó la transformación de las prácticas escolares y la percepción de los actores escolares sobre las mejoras obtenidas a partir de ellas. eso. En esa perspectiva, buscamos comprender el significado de la Evaluación Institucional realizada en la escuela investigada, para lo cual fueron planteadas algunas preguntas: a) ¿Cómo se desarrollan las Evaluaciones Institucionales Externas en la escuela investigada? b) ¿Cuáles son los procedimientos de análisis de resultados y cómo se retroalimenta la Evaluación Externa Institucional en esta escuela? c) ¿Existe discusión colectiva y participación efectiva de los actores involucrados en el proceso de acciones de la Gestión Escolar? Buscando respuestas a tales interrogantes, primero realizamos la investigación y análisis documental del Proyecto Político-Pedagógico y los resultados de la evaluación institucional externa de los años 2018 y 2019. Esta investigación tuvo como objetivo general entender cómo la evaluación institucional externa ha contribuido a la mejora de la escuela en su conjunto. Esta es una investigación cualitativa y la metodología utilizada incluye análisis de documentos y cuestionarios realizados de forma remota utilizando formularios de Google. Los sujetos de esta investigación son dos maestras de guardería, dos gerentes, dos auxiliares y dos madres representantes de las familias. El aporte teórico se basa en investigaciones sobre el tema abordado con base en los Indicadores de Calidad en la Educación Infantil (IQEI), en el trabajo de Heloisa Lück y en documentos oficiales del municipio de Osasco, a saber: las Evaluaciones Institucionales de 2018 y 2019, Proyecto Político Pedagógico de la escuela y normativa legal que trata de la Evaluación Institucional. Los resultados permitieron verificar que todas las escuelas del municipio son evaluadas por la “Rede Primavera” (nombre ficticio) de la misma forma y, anualmente, pasan por esta evaluación externa. Entendemos que las evaluaciones externas pueden volverse productivas si se asocian a un proceso colectivo y participativo de autoevaluación institucional. La escuela debe promover su autoevaluación a partir de los presupuestos de la evaluación dialógica, en un contexto educativo-comunicativo que permita la discusión colectiva, dialógica, reflexiva, crítica y sensibilizadora de los resultados. Sólo el colectivo de la escuela unido en discusión y conociendo sus potencialidades y, principalmente, sus debilidades pueden transformarla.

Palabras clave: Centro Municipal de Educación Infantil. Autoevaluación Institucional. Evaluación de la Educación Infantil. Evaluación externa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de Pesquisas acadêmicas	27
Quadro 2 – Pesquisas selecionadas que vem ao encontro do tema investigado	27
Quadro 3 – funções de organização da gestão escolar	103
Quadro 4 – Grupos participantes na pesquisa de Avaliação Institucional em 2019 realizada pela Rede Primavera.....	117
Quadro 5 – Média geral de satisfação docente na escola e na rede	122
Quadro 6 – Média de avaliação por dimensão: classificação do segmento docente na rede e na escola pesquisada.....	123
Quadro 7 – Médias comparativas da avaliação dos docentes por ano na dimensão comunicação	123
Quadro 8 – Caracterização funcional dos sujeitos: profissionais da escola	140
Quadro 9 – Qualificação dos sujeitos: famílias.....	141
Quadro 10 – Quadro de Resultados finais da Avaliação das 5 Dimensões.....	144
Quadro 11 – Plano de Ação para as fraquezas apresentadas no quadro FOFA (ações da Gestão escolar) – Dimensão Ambiente escolar – Segmento: professores	146
Quadro 12 – Percepção das docentes sobre o que entendem por AI.....	150
Quadro 13 – Frequência de ocorrência das AI realizadas	151
Quadro 14 – Das dimensões avaliadas na escola	151
Quadro 15 – Das fragilidades apresentadas na escola.....	152
Quadro 16 – Da participação das docentes na discussão da avaliação	153
Quadro 17 – Do tipo de processo dos resultados de discussão da avaliação	154
Quadro 18 – Dos avanços produzidos pela avaliação	155
Quadro 19 – Sobre a escola possuir instrumentos de autoavaliação.....	155
Quadro 20 – Sobre as diferenças entre autoavaliação e avaliação institucional externa	157
Quadro 21 – Sobre os resultados da avaliação institucional externa	158
Quadro 22 – Superar a prática da avaliação institucional puramente descritiva, operativa e quantitativa	160
Quadro 23 – Sobre possíveis mudanças ocorridas através da avaliação institucional	161
Quadro 24 – A percepção das gestoras sobre a AI.....	162
Quadro 25 – Entendimento das gestoras sobre o papel da gestão na AI.....	163
Quadro 26 – Percepção das gestoras sobre a AIE e suas contribuições para a escola	165

Quadro 27 – Como a gestão comprehende sua atuação junto à comunidade escolar para realização da AIE.....	166
Quadro 28 – As fragilidades identificadas pela gestão na AIE	167
Quadro 29 – Os pressupostos que fundamentam a AIE, segundo as gestoras	168
Quadro 30 – Entendimento das gestoras quanto a AIE ser uma autoavaliação	169
Quadro 31 – Possibilidades de superação da prática fragmentada de AIE	170
Quadro 32 – Compreensão das gestoras quanto as transformações geradas pela AIE	171
Quadro 33 – Participação das gestoras em processos de autoavaliação	172
Quadro 34 – Percepção das gestoras quanto a importância de a escola ser autoavaliada.....	172
Quadro 35 – Percepção das gestoras sobre como promover a eficácia da AIE?	173
Quadro 36 – Observação das gestoras frente às mudanças possibilitadas pela AIE	174
Quadro 37 – Tempo em que as famílias se utilizam dos serviços da Creche	176
Quadro 38 – O entendimento das famílias acerca da AIE	176
Quadro 39 – Modo de participação das famílias na AIE	177
Quadro 40 – Liberdade das famílias para registro de respostas na AIE	177
Quadro 41 – Convocação ou convite para discutir os resultados da AI?	178
Quadro 42 – A família pode opinar com soluções quanto as fragilidades?	179
Quadro 43 – Entendimento das famílias sobre as contribuições da AIE frente a melhoria do ensino?.....	180
Quadro 44 – Justificativa das famílias	181
Quadro 45 – Avaliação das famílias sobre a qualidade do ensino ofertado na escola	182
Quadro 46 – Aspectos considerados pelas famílias a serem melhorados na escola	183
Quadro 47 – Percepção dos funcionários quanto à avaliação externa da escola.....	184
Quadro 48 – A participação dos funcionários na AIE	186
Quadro 49 – Como as funcionárias percebem ocorrer sua liberdade de resposta na AIE	187
Quadro 50 – Entendimento das funcionárias sob a sua participação na divulgação dos resultados da AIE.....	188
Quadro 51 – Possibilidade de as funcionárias opinarem sobre as dificuldades	189
Quadro 52 – Percepção das funcionárias sobre a contribuição da AIE na melhoria da escola	190
Quadro 53 – Justificativa das funcionárias sobre a contribuição da AIE na melhoria da escola	192
Quadro 54 – Mudanças produzidas pela AIE na escola segundo as funcionárias	193
Quadro 55 – Avaliação da qualidade do ensino pelas funcionárias	194

Quadro 56 – O que as funcionárias acham que precisa melhorar na escola?..... 195

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interligação de ponto comum – qualidade	74
Figura 2 – Representação da percepção do avaliador por cor	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA	Avaliação da Aprendizagem
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Avaliação Institucional
AIP	Autoavaliação Institucional Participativa
AIE	Avaliação Institucional Externa
ANEI	Avaliação Nacional de Educação Infantil
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CGC	Conselho de Gestão Compartilhada
CPTM	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI	Deficiência Intelectual
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEAPESP	Federação das APAES do Estado de São Paulo
FOFA	Forças; Oportunidades; Fraquezas e Ameaças.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
HDI	Habilitação em Deficiência Intelectual
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERS-R	<i>Infant Toddler Environment Rating Scale</i> ou Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses de idade
IPF	Instituto Paulo Freire
IQEI	Indicadores de Qualidade em Educação Infantil
INDIQUE-EI	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAYEC	<i>National Association for the Education of Young Children</i>
NEC/USP	Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEB	Professor de Educação Básica
PEI	Professor de Educação Infantil
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PME	Plano Municipal de Educação
PMO	Prefeitura Municipal de Osasco
PNAEEB	Política Nacional de Avaliações e Exames da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEPP	Projeto Eco Político Pedagógico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POT	Programa Osasco Trabalho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RP	Rede Parceira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	24
2 POR QUE AVALIAR AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?	38
2.1 UM ENTENDIMENTO NECESSÁRIO PARA A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O CONCEITO DE QUALIDADE	43
2.2. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O EXERCÍCIO POLÍTICO DA CRIANÇA NA AI	54
2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS IQEI – SÃO PAULO.....	70
3.1. A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) NA PERSPECTIVA DOS INDICADORES.....	70
3.2. A AIP NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	77
3.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	82
3.4. ALÉM DO DISCURSO DA QUALIDADE: A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	89
4. O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	92
4.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA E EM LARGA ESCALA	97
4.2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESCOLAR	101
4.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO	107
4.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA EM OSASCO E A REDE PARCEIRA	113
5 A PESQUISA E SEU UNIVERSO.....	125
5.1 PROBLEMAS, OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA.....	125
5.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	126
5.3 QUESTIONÁRIOS: ESPAÇOS DE AUTONOMIA PARA FALAR	128
5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	129
5.5 UNIVERSO DA PESQUISA	136

5.6 SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	140
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	142
6.1 O QUE DIZ O PPP DA ESCOLA PESQUISADA SOBRE A AIE	142
6.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA DO MUNICÍPIO DE OSASCO	147
6.3 AS VOZES DAS PROFESSORAS.....	150
6.4 AS VOZES DAS GESTORAS.....	162
6.5 AS VOZES DAS FAMÍLIAS	175
6.6 AS VOZES DAS FUNCIONÁRIAS DO APOIO	184
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	206
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	211
ANEXOS.....	213
ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	214
ANEXO B – Questionário de Avaliação Institucional – Gestão escolar Dimensão Relacionamento.....	215
ANEXO C – Questionário de Avaliação Institucional – Professores.....	219
ANEXO D – Questionário de Avaliação Institucional – funcionários	224

APRESENTAÇÃO

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2018, p. 42-43)

É partindo dessa “necessidade de lutar pela libertação” que posso reconhecer que minha própria história de vida foi e é minha mola propulsora para que dia a dia, desde a minha primeira infância, eu tenha despertado certa consciência de que teria, de alguma forma, de me livrar da indiferença, dos preconceitos, das misérias, das desigualdades e das “dores” que oprimem.

Ressalto que, apesar de estar saboreando as ideias de Paulo Freire, conheço-as pouco para “falar” em nome da causa dos oprimidos instigando-os para a libertação. Esse autor nos impulsiona a acreditar e nos ensina as práticas libertadoras comprometidas com as questões sociais mais urgentes que permeiam a sociedade e são reforçadas pela Educação como nos é posta, propondo, assim, que essa seja conscientizadora, reflexiva, dialógica e libertária.

No período da minha primeira infância, mesmo de forma precoce, eu já observava a realidade que me cercava, mesmo não compreendendo com profundidade que a vida não era tão fácil, tampouco era bonita e alegre como costumeiramente as crianças sentiam. Para mim, a realidade já se manifestava “cruel” e pesada. Notava também que as pessoas me tratavam de forma “diferente”, mas que diferente era esse? Um *diferente* que se manifestava nos modos de olharem, apontarem ou agirem comigo, na maioria das vezes de forma preconceituosa e excludente.

Ali mesmo, na Pré-escola, já me “sentavam” sempre sozinha. Minha professora parecia não querer permitir que as outras crianças tivessem contato ou brincassem comigo e eu sentia necessidade de poder acessá-la, tocá-la, e que ela fosse tão carinhosa comigo como era com as outras crianças, mas isso não ocorria, e o motivo pelo qual ela se portava assim eu levaria ainda muito tempo para compreender. As lembranças que me vêm à mente até os dias atuais são de tristeza e de exclusão.

Cresci em uma comunidade carente, na qual faltava de tudo, inclusive conhecimento, sendo assim o senso comum imperava. Muitos pais daquela comunidade tinham pouca ou nenhuma instrução escolar. Ali eu era feliz, pois todos éramos iguais e tínhamos liberdade

para brincar, correr, subir em muros, casas e árvores para nos comunicar e falar o que pensávamos como uma coletividade.

Nesse mesmo período até os meus 10 anos de idade, frequentava uma Creche enquanto meus pais trabalhavam na lavoura de plantações variadas. Ali passávamos a maior parte dos nossos dias, eu e meus irmãos, porque em outro momento éramos conduzidos pelas “tias” à escola. Ali sentia muitas vezes que era tratada diferentemente das outras crianças e adolescentes e não entendia o porquê. Entretanto, também ali tive muitos momentos de alegria com meus amigos iguais e supostamente não iguais, pois crianças não fazem e não sentem as diferenças, quem as fazia eram os adultos, mas como nós crianças tínhamos uns aos outros, criávamos juntos inúmeros momentos de brincadeiras felizes.

Já nos primeiros anos da escola de primeiro grau, os tratamentos “diferenciados”, hoje reconhecidos como preconceituosos, intensificaram-se. Eu era costumeiramente posta de castigo à frente dos alunos ou atrás das portas, inúmeras vezes, sem ao menos ter feito nada. Eu não entendia ainda, mas já começaria a ouvir e perceber que minhas professoras faziam questão de me apontar como a moradora da “Granja”. A granja era minha comunidade, aquela onde eu realmente era feliz e era simplesmente uma criança. Eu constantemente indagava em pensamentos, mas por que agem assim? O que há de errado com a Granja?

Não querendo ter lembranças melancólicas, eu passei minha trajetória escolar nesse contexto por um bom tempo até o Ensino Médio. Por fim, desisti de estudar, sem saber exatamente os porquês de tanta indiferença. Não tinha livros, pois os livros que vinham do Governo do Estado eram dados às crianças ditas “ricas”. Então tínhamos de copiar todos os textos da lousa e contar com a solidariedade de alguma criança que, de vez em quando, nos emprestava seus livros para as cópias. Naquela altura muitas crianças e adolescentes já haviam desenvolvido certa indiferença ou preconceito em relação aos “granjeiros”. Só fui entender isso muito tempo depois.

No ano de 2001, eu já morava em São Paulo onde, desde que cheguei, havia trabalhado como doméstica, espaço esse em que muitas vezes fui destratada, oprimida, negligenciada em meus direitos mais básicos e onde passei a vivenciar mais de perto o preconceito de classe social. Eu só viria compreendê-los quando ingressei como bolsista do colégio jesuítico São Luís para concluir o Ensino Médio. Ali, finalmente, a partir das aulas de Sociologia, Filosofia e História eu iniciei meu processo de conscientização quanto às lutas de classes e da necessidade de lutar pela liberdade não só minha, mas de todo aquele que fosse oprimido. Com as aulas e leituras riquíssimas, além das discussões em trabalhos coletivos comecei a me “libertar”.

Concluí o Ensino Médio em 2002 e, nesse mesmo ano, tive meu primeiro emprego em Educação em uma Creche. Fui encaminhada pelo colégio para trabalhar em uma das várias Creches de uma rede conveniada. Exerci o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) por pouco tempo, pois, em 2003 minha mãe faleceu e eu tive de retornar ao interior do estado para cuidar de meu pai que estava muito adoentado.

Eu não desisti da profissão, pelo contrário, fiquei muito mais forte em relação a minha busca pela Educação. No período em que atuei na Creche como ADI já sentia enorme vontade de cursar Pedagogia. Porém, naquele tempo o valor do curso na capital era altíssimo e inacessível para mim, já que não ganhava tão bem. Assim, ao retornar à minha casa passei a investigar possibilidades de cursos e faculdades até descobrir que havia, em uma cidade próxima, uma faculdade de preço acessível. Assim prestei meu primeiro vestibular, não sendo tão bem classificada, mas que me possibilitou enfim cursar Pedagogia e por essa Instituição tenho grande apreço.

A Faculdade de Pedagogia me possibilitou um estágio em Educação, outra vez em Creche, mas agora em uma instituição municipal de minha cidade. Ali realmente posso afirmar que iniciei a construção da minha identidade docente, pois, apesar de ter sido contratada como estagiária, eu tinha as mesmas obrigações contratuais que um docente titular possuía. Tinha de planejar, desenvolver e acompanhar projetos e planos de aula e, também, cuidar e educar as crianças. Ali eu buscava observar a prática de professoras efetivas e colegas estagiárias, recebia formação e ia ampliando minha experiência docente.

A minha jornada na faculdade não foi fácil, muitas vezes me faltou dinheiro para pagar as prestações o que me levava a certos constrangimentos, mas que não me deixava desistir, embora por vezes tenha almejado fazê-lo, mas logo em seguida eu retomava minhas atividades acadêmicas, buscava levantar fundos para quitar minhas obrigações. Estagiava e fazia faxina para complementar meu salário, enfim lutava. Concomitantemente eu cuidava de meu pai que teve complicações em seu quadro de saúde evoluindo para Alzheimer. Não foi nada fácil! Eu me surpreendia, pois mantinha a vontade cada vez mais intensa de atuar na Educação.

No espaço universitário, onde é de praxe desenvolver a pesquisa e o conhecimento, apesar das lutas que tive, realmente ampliei minha formação. Tive docentes e amigos maravilhosos que conjuntamente me despertaram para a necessidade de prosseguir com meus estudos, com minhas lutas e com meus anseios por liberdade. Mas uma liberdade consciente que finalmente trouxe à tona a convicção de que sou muito mais capaz do que sempre me

quiseram fazer acreditar, que posso contribuir não somente para o meu bem, mas para o bem do próximo, da minha gente, da minha classe, dos “granjeiros”.

Entre 2005 e 2006, tive uma experiência profissional que me remeteu ao passado, uma experiência que me possibilitou fazer certa “justiça”. Fui contratada pela mesma Creche onde cresci, onde trabalhei por pouco tempo, mas que me possibilitou contribuir para prover mudanças significativas nas práticas de atendimento dessa instituição. Nos momentos de estudos em que realizávamos rodas de conversa com nossa diretora e supervisora, pude relatar algumas de minhas experiências na infância passada ali, o que levou a mudanças significativas no atendimento às crianças e na cooperação/organização da comunidade daquela instituição.

No dia 19 de fevereiro de 2007, dia de minha colação de grau, fui convocada para dar a minha primeira aula eventual. Eu me senti vitoriosa, plena e feliz e então desde esse dia almejei prosseguir com meus estudos e dedicar-me à profissão. Minha primeira aula em substituição docente foi em uma Pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil do meu município. Simplesmente amei essa experiência inicial da docência e pensei “eu consegui”.

No ano de 2008, ingressei na Habilitação em Deficiência Intelectual (HDI), na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, intensificando ainda mais minha luta pela liberdade e pelo conhecimento, pois ali construí um novo repertório sobre uma população também bastante sofrida e oprimida, em decorrência de questões políticas, sociais e históricas que envolvem as variadas deficiências. Nesse período, eu me centrei como profissional e como discente, engajando-me muito mais com as causas que se opunham à opressão, à segregação, à disparidade e ao preconceito, aderindo à luta pela causa dos direitos dos deficientes.

No ano de 2009, participei de um curso de capacitação em Deficiência Intelectual (DI) pela Federação das Associações dos Pais e Amigos dos Expcionais (APAES) do Estado de São Paulo (FEAPAE), que me garantiu titulação para lecionar como especialista de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Essa capacitação complementava minha habilitação e ocorria de forma concomitante e, de certa forma, integrada à minha habilitação em DI.

Não digo que a minha jornada como profissional docente tenha sido fácil, apesar de eu já ter certeza de que era para essa profissão que eu havia nascido. Lecionei, como eventual por muitos anos, atuando em diversas áreas da Educação, tentando somar pontos para um dia ter uma sala regular como contratada ou efetiva, em uma luta constante. Fui Instrutora de

Atividades Complementares, Instrutora Pedagógica, Instrutora de Tarefas e Estudos, Instrutora Pedagógica de Educação Infantil, Instrutora de Educação Ambiental, Instrutora de Atividade Motora, Instrutora Pedagógica de Medidas Socioeducativas, Professora Eventual (PEB I, PEI, Educação Especial, Reforço Escolar) no município até o ano de 2013 quando, enfim, realizei o sonho de assumir uma sala regular como titular.

No ano de 2011, cursei minha primeira especialização também na área da Deficiência Intelectual, o que vinha me acrescentar novos conhecimentos, aprendizagens e experiências.

Doze anos após meu início como educadora, enfim, assumi sala como titular para lecionar no Atendimento Educacional Especializado (modalidade suplementar à educação regular em atendimento às variadas deficiências) em duas escolas de Educação Infantil, nas quais tive oportunidade de atuar por dois anos. Pude, assim, exercer a docência especializada e ajudar as famílias dos alunos atendidos nessas salas a conquistarem seus direitos.

De 2014 a 2016 cursei a minha segunda especialização, agora em Educação Infantil, na Unesp de Presidente Prudente, espaço formativo em que ampliei meus conhecimentos acadêmicos na área da Educação Infantil, com grande foco nas Creches e na Educação Inclusiva, pois, devido ao Pacto Mundial da Educação Para Todos, essas modalidades de ensino ganharam enorme espaço na discussão das políticas públicas e acadêmica voltadas para a inclusão.

Em 2015, atuei em um projeto social como Instrutora Pedagógica de Tarefas e Estudos, ali vivenciei também rica experiência com crianças e adolescentes “carentes” que, assim como eu, necessitavam serem incluídas, ouvidas e reconhecidas pelos seus professores. Tivemos momentos de muito afeto, muitas vivências, muito diálogo. Não foi fácil, já que o projeto pertencia ao município e era subsidiado pelo setor de Assistência Social. As dificuldades eram provenientes das lutas pelo acesso das crianças a materiais pedagógicos de qualidade, da necessidade de uma ação coletiva, do reconhecimento do diálogo como propulsor da boa convivência, sendo que muitos desses direitos não eram contemplados.

Em 2016, fiquei desempregada por conta de uma mudança política no município que acarretou também a mudança das leis que regiam o plano de carreira do magistério. Esse foi um ano difícil, pois novamente não tinha recursos para a manutenção básica.

No ano de 2017, regressei à capital, passando a morar com minha irmã e sobrinha na cidade de Guarulhos. Nesse mesmo ano, prestei dois concursos para professor (Professor de Educação Básica I; Professor de Desenvolvimento Infantil), em Osasco, sendo aprovada em ambos. Em agosto prestei Processo Seletivo na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), fui convocada e atuei como Tutora Presencial nos cursos de Pedagogia e

Matemática, até fevereiro de 2018, quando fui convocada, optando por assumir o emprego efetivo em Osasco, no qual me mantive até janeiro de 2022. Exercer docência na graduação foi, sem dúvida, o maior salto de minha carreira profissional e contribuiu muito para minha profissão atual e para meu currículo.

Em 2019, fui aprovada no Processo Seletivo para o Mestrado Profissional da Uninove e convocada para ingressar como aluna regular. Ressalto, enfim, ter atingido meu maior sonho por mérito próprio e pela bênção divina do Senhor Deus. Atualmente, venho me dedicando muito e tenho enorme gratidão, pois também fui contemplada com uma bolsa de estudos. Aqui retorno ao início de minha trajetória e mais especificamente à fala de Paulo Freire, reafirmando que somente nós, os oprimidos, sabemos a dor da opressão. Assim como o autor, hoje ressalto que a Educação é a propulsora e possibilitadora da conscientização do homem e da sua libertação e humanização.

Só não posso me esquecer que em toda a minha trajetória de vida social, acadêmica e profissional também minha fé em Deus me acompanhou, e acreditando em suas promessas para minha vida vejo hoje realizado meu maior sonho: o Mestrado.

1 INTRODUÇÃO

Nestas primeiras décadas do século XXI, a avaliação das escolas de Educação Infantil, quer seja externa ou interna, tem sido colocada em pauta ganhando espaço de atenção e interesse dos governos, das políticas públicas e dos meios acadêmicos. Sob o discurso da qualidade, as avaliações externas são caracterizadas como testes que buscam “avaliar” competências, relacionamentos, infraestrutura, formação docente e materiais. Nos moldes do gerencialismo esses testes têm tido a adesão de diversas redes de ensino, de governos (de variados países incluindo o Brasil), da iniciativa privada e dos setores públicos que quase sempre buscam quantificar resultados desejados e alcançáveis, desprivilegiando as vozes das crianças e dos atores escolares.

Muito embora os proponentes dessas avaliações “preguem” o alcance da qualidade nessas instituições, entendemos que é necessário se ter um cuidado com o que de fato significa alcançá-la e o que está implícito nos seus objetivos (o que trataremos mais adiante). A exemplo dessas avaliações, no Brasil, o novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), passou a contemplar as escolas de Educação Infantil a partir do ano de 2019, porém, para avaliar essas escolas o SAEB direciona questionários aos dirigentes de educação, diretores de escola e professores, desconsiderando a participação e a fala das crianças e das famílias, como se esses atores não fizessem parte da escola e dos objetivos que ela propõe.

Ao considerar-se o papel político dessas escolas, identifica-se a importância da participação das crianças e das famílias nas suas avaliações, visto que são atores da comunidade escolar necessitando, portanto, participar das decisões da escola frente à tomada de decisões sobre a sua qualidade.

Entendemos que nas escolas de Educação Infantil seria indispensável considerar uma avaliação institucional em que se privilegiasse espaços de discussão e escuta de todos os atores diretamente ligados a ela, incluindo as famílias e as crianças, pois é conhecendo as reais necessidades desses atores que será possível transformar as práticas educativas e a própria escola. “As crianças são produtoras de cultura e podem manifestar suas opiniões sobre o mundo através das diferentes linguagens, como defendido pelos autores da Sociologia da Infância [...]” (POPP, 2015, p. 19).

O início da minha atuação docente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do município de Osasco possibilitou a constatação de que a escola necessitava passar por algumas mudanças em vários aspectos: estrutural, material, dos recursos didático-pedagógicos e também quanto às relações entre os variados segmentos da escola (gestão,

coordenação pedagógica, quadro de apoio, merendeiras, docentes da creche, docentes da Escola Municipal de Educação Infantil [EMEI] e famílias). Também pôde-se constatar que a escola passava por um processo de Avaliação Institucional Externa (AIE) uma vez por ano, porém eu e a comunidade escolar demonstrávamos não conhecer profundamente essa avaliação. Esse fato revelou a minha necessidade de compreensão e entendimento sobre as avaliações institucionais externas realizadas na escola estudada.

O modelo de avaliação institucional externa realizado em Osasco por uma empresa privada que denominamos como “Rede Primavera”, muito se aproxima do modelo de avaliação do SAEB, por privilegiar a aferição de dados quantitativos e qualitativos da “qualidade” da escola. Embora essa avaliação contemple as vozes das famílias (por meio de questionários), não contempla as vozes infantis. São os adultos que falam pelas crianças. Entendemos que ao considerarmos a criança como sujeito de direitos, ouvi-las é de extrema importância. Esse aspecto nos trouxe dúvida sobre qual é de fato o papel de fala e representação da criança no Centro de Educação Infantil (CEI) municipal investigado e porque avaliar essa escola?

As escolas de Educação Infantil (e de Educação básica) de Osasco passaram por avaliação externa, realizada pelo Instituto Paulo Freire (IPF) entre os anos de 2009 e 2015, embasada na concepção “democrática, emancipatória, participativa e colaborativa [...]” que buscava a “ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar” (OSASCO, 2011, p. 5), porém a criança de Creche e da Pré-escola de início não participava desta avaliação. Embora de 2009 a 2011 as crianças não fossem contempladas/ouvidas no processo, para o ano de 2012 identificou-se como desafio da escola “as contribuições da criança para a melhoria da Gestão Educacional”. Almejando alcançar a eficácia do processo de avaliação institucional externa, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) para acompanhá-lo e discuti-lo. Esse grupo era composto pelo corpo Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, membros do IPF, professores e gestores da Educação Básica e Educação Infantil.

A partir de 2016 o referido município passou a realizar avaliação externa, realizada por uma empresa denominada por nós de “Rede Primavera”, que entendemos ser voltada para o gerencialismo. Esta segunda avaliação (que discutiremos mais adiante) não tem considerado a participação efetiva das crianças em suas decisões, quem avalia a “qualidade” da escola são os adultos que as cercam e que poderiam considerar suas vozes. Tal alijamento da própria criança como sujeito do processo avaliativo presta um desserviço à construção da cidadania, pois “[...] as instituições dedicadas à primeira infância podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se o principal meio de favorecer a

visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade civil.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 17).

Esta investigação tem por objeto a Avaliação Institucional Externa em um Centro Municipal de Educação Infantil de Osasco. A problemática parte de três grandes questões: Como as Avaliações Institucionais Externas (AIE) são desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do município de Osasco? Quais são os procedimentos de análise dos resultados por ele utilizado e como se dá o *feedback* da AIE nessa escola? c) Há discussão coletiva e participação efetiva dos atores envolvidos no processo de avaliação nas ações de Gestão da escola?

Esse estudo tem por objetivo geral compreender como o processo de avaliação institucional externa tem contribuído para qualificar o trabalho da Creche. São objetivos específicos dessa pesquisa os seguintes: Verificar o que os docentes, funcionários de apoio e gestores dessa escola entendem e têm a dizer sobre a avaliação institucional e, também, saber o que as famílias pensam sobre a avaliação externa que ocorre na escola e como participam dela.

Parte-se da hipótese de que a forma de condução do processo de AIE, realizado na escola estudada, não estimula a transformação das práticas escolares e a percepção dos atores da escola acerca das melhorias obtidas a partir dela.

Considerando-se a recente inserção da Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os poucos trabalhos científicos encontrados sobre essa temática demonstram a necessidade de compreensão e de investigação da temática proposta nessa pesquisa e justificam a relevância deste estudo.

A opção pela escolha do direcionamento da pesquisa à Creche, portanto, decorre dos poucos trabalhos e investigações sobre Avaliação Institucional Externa nesses espaços escolares.

Para a efetivação da pesquisa aqui proposta, como uma das etapas iniciais procedeu-se primeiramente ao levantamento de teses e dissertações em uma base de dados, o portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 2014 a 2019, pois não encontramos trabalhos naquele momento para os anos de 2020 e 2021. Posteriormente, em 2022, buscou-se realizar nova pesquisa para identificar trabalhos recentes sobre o tema no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) vinculado ao IBICT, sendo encontrados outros três trabalhos que se aproximam do nosso tema, publicados em 2020, sendo esses estudos os seguintes “A avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas: critérios para a qualidade na Educação Infantil

Paulistana (IQEI)”, dissertação de mestrado de Ana Maria Carvalho, defendida em 2020 pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Bauru; “Autoavaliação Institucional Participativa de um Centro municipal de Educação Infantil (E.I.) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP)”, de Daiane Aparecida Borges do Nascimento, defendida em 2020 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC); “Queremos um lugar para brincar em dia de chuva: a participação política da criança na autoavaliação institucional da Creche”, dissertação de mestrado de Agleide de Jesus Vicente (2021), defendida na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), porém escolhemos entre esses três trabalhos apenas um, o de Vicente (2021) com o qual mais nos identificamos. A pesquisa realizada no IBICT/BDTD nos ofereceu material necessário para aprofundarmos as investigações aqui objetivadas.

A busca nos portais vinculados possibilitou-nos encontrar 23 trabalhos correlacionados a nossa temática de investigação, sendo que somente oito foram ao encontro do tema da nossa pesquisa. Utilizamos as seguintes palavras-chave: Avaliação Institucional; Educação Infantil; Qualidade na Educação Infantil. Descrevemos nos Quadros 1 e 2 os trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Levantamento de Pesquisas acadêmicas

Trabalhos encontrados	23
Refinamento da pesquisa	8
Palavras-chave	Avaliação Institucional; Educação Infantil; Qualidade na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas que vem ao encontro do tema investigado

Autor	Título	Tipo	Ano de publicação	Universidade
Festa, Meire	Autoavaliação Institucional participativa da Educação Infantil da cidade de São Paulo	Tese	2019	USP
Moraes, Sandro Ricardo Coelho	Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas: a experiência em três instituições públicas	Tese	2014	UNICAMP

Autor	Título	Tipo	Ano de publicação	Universidade
Tuschi, Ana Paula Carra	A participação das famílias no processo de Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil	Dissertação	2014	UNICAMP
Popp, Bárbara	Qualidade na Educação Infantil: é possível medi-la?	Tese	2015	USP
Dal Coletto, Andréia Patapoff	Percorso para a construção de indicadores da qualidade da Educação Infantil	Tese	2014	UNICAMP
Vieira, Maria Niceia de Andrade	Avaliação Institucional na Educação Infantil: percursos formativos	Dissertação	2015	UFES
Pimenta, Claudia Oliveira	Avaliações Municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?	Tese	2017	USP
Vicente, Agleide de Jesus	“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”: a participação política da criança na autoavaliação institucional da Creche	Dissertação	2021	USCS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no levantamento realizado no portal IBICT.

Das buscas realizadas no portal do IBICT encontramos cinco teses de doutorado corroborando com a relevância desse estudo. Os trabalhos que mais se aproximaram do tema abordado em nossa pesquisa foram: o de Maria Niceia de Andrade Vieira “Avaliação Institucional na Educação Infantil: percursos formativos”, dissertação de mestrado defendida em 2015 na Universidade Federal do Espírito Santo; o de Meire Festa “Autoavaliação Institucional participativa da Educação Infantil da cidade de São Paulo”, tese de doutorado defendida em 2019, na Universidade de São Paulo; o de Bárbara Popp “Qualidade na Educação Infantil: é possível medi-la?”, tese de doutorado defendida em 2015, na Universidade de São Paulo e o de Agleide de Jesus Vicente, “Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”: a participação política da criança na autoavaliação institucional da Creche, dissertação de Mestrado defendida em 2021, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

O estudo de Festa (2019), denominado “Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da cidade de São Paulo”, examinou o processo de Autoavaliação

Institucional Participativa (AIP), realizado na rede municipal de educação paulistana, envolvendo 1.869 unidades escolares de Educação Infantil das redes direta e indireta. A amostra investigada representa 70% do total de 2.600 das unidades escolares dessa etapa educacional em efetivo atendimento à época do estudo, todas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME). A análise da autora objetivou compreender como o processo da AIP foi sentido pelos participantes do estudo desde a sua implementação como política pública, entre 2013 e 2016.

Os achados da autora demonstram que os participantes identificaram que o processo da AIP foi bastante valorizado, assim como a forma como a SME implantou a autoavaliação. O processo foi legitimado e os seus participantes defenderam efetivamente a continuidade dessa avaliação considerada por eles como capaz de gerar transformações concretas nas práticas educativas. O estudo conclui, entretanto, que há grande demanda formativa a ser atendida pelas unidades escolares e pela própria SME, visando fomentar a análise crítica dessa prática pedagógica desenvolvida, promovendo, assim, situações de participação verdadeiramente democráticas dos atores envolvidos no processo. Constatou-se, também, que tais ações formativas, ligadas ao desenvolvimento profissional dos educadores devem ser criadas e apoiadas pela SME, objetivando a qualificação do processo dessa avaliação, particularmente no que se refere às transformações necessárias elencadas pelo grupo que realizou a autoavaliação participativa elegendo as ações prioritárias de intervenção no contexto educativo, vale dizer a elaboração de um plano de ação construído coletivamente.

Bárbara Popp (2015), em sua pesquisa, realizada em um CEI do município de São Paulo, analisou o processo de autoavaliação proposto para ser realizado com base em dois instrumentos de avaliação, sendo um oficial, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e utilizado nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de educação, denominado Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), e o outro, um instrumento americano adaptado, a *Infant Toddler Environment Rating Scale, ITERS-R* ou Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses de idade, comumente utilizado em escolas de Educação Infantil europeias e americanas.

Nesse estudo, intitulado “Qualidade na Educação Infantil: é possível medi-la?”, Popp (2015) compara os dois instrumentos, IQEI e ITERS-R, através da coleta de informações dos participantes, acerca do processo e dos instrumentos, realizada por meio de questionários e também entrevistas com a equipe técnica para analisar a autoavaliação institucional realizada no CEI investigado com base nos resultados obtidos pelo IQEI e pela análise documental da escola. A pesquisa da autora identificou que o processo de autoavaliação da escola estudada a

partir do uso dos IQEI foi bem avaliado tanto pela equipe escolar quanto pelos pais, pois, desse processo de autoavaliação resultaram ações efetivas de transformação dos espaços escolares, bem como surgiram novos projetos de formação, despertando o olhar dos pais sobre a importância de melhor conhescerem a rotina e as atividades desenvolvidas no CEI.

Com relação ao instrumento ITERS-R, a autora concluiu que essa escala pode ser um bom instrumento para a autoavaliação institucional e, com isso, produzir debates sobre o conceito de qualidade em cada uma das sete dimensões avaliadas e criar possibilidades de o grupo rediscutir as práticas, os espaços e os materiais. Há, porém, a necessidade de assessoria externa conhecedora do instrumento, que apoie o processo de autoavaliação, e seu uso, sanando as possíveis dúvidas. Também, constatou-se que é necessária a adequação dos termos do instrumento para maior compreensão dos seus itens, a fim de que ele também possa ser utilizado pelos pais. Essa constatação, segundo a autora, já foi apontada em pesquisas anteriores. Concluindo, POPP (2015, p. 7) nos coloca que sua “[...] pesquisa demonstrou a importância de escalas/indicadores para a autoavaliação institucional e para o processo de reflexão sobre a qualidade da educação ofertada [...]” nas escolas de Educação Infantil.

A pesquisa de Sandro Ricardo Coelho de Moraes (2014), intitulada “Avaliação na Educação Infantil de Campinas/SP: a experiência em três instituições públicas”, embora tenha sido desenvolvida há cerca de seis anos, demonstrou grande relevância para o nosso estudo, fato esse que nos instigou a conhecê-la e tratá-la brevemente aqui. O autor analisou três unidades escolares de Educação Infantil do município de Campinas-SP, tendo como objetivo geral investigar a construção e a implementação da avaliação institucional nessas instituições. Em sua pesquisa do tipo qualitativa com estudo comparativo de casos múltiplos, contou com 30 sujeitos, sendo 10 de cada escola, dos variados segmentos das instituições: gestão escolar; docentes; agentes/monitores; funcionários e pais.

Dentre os objetivos específicos, a pesquisa do autor visou entender como são estabelecidos os pactos pela qualidade entre as escolas e demais instâncias do sistema educacional do município e entre os próprios atores da escola. A pergunta central do estudo buscou identificar as possíveis contribuições da prática de avaliação institucional para as escolas e para o próprio sistema. A tese defende que este processo de avaliação possibilitou melhorias nas três escolas investigadas, promovendo a participação dos atores da escola, ofertando subsídios para a construção de política avaliativa de rede dirigida à qualidade social da Educação. Com relação à importância da avaliação institucional, a pesquisa demonstrou que “[...] tomá-la como a grande redentora da escola de Educação Infantil – ou de qualquer etapa da Educação Básica – constitui-se em posicionamento deveras ingênuo, dadas suas

limitações” (MORAES, 2014, p. 274). Porém, essa avaliação se constitui como forte instrumento para a melhoria da escola, para a atuação de seu grupo de atores e para o alcance da melhoria da qualidade educacional e social almejada. A avaliação institucional é tida pelos atores/sujeitos envolvidos no estudo, e pelo pesquisador que a confirma, como instrumento de planejamento, com foco no futuro e evidencia a confiança dos atores em sua realização por proporcionar-lhes a possibilidade de construção de relações em que a titularidade de cada um começa a surgir. Com relação à qualidade educacional, Moraes informa que o direito ao acesso e à permanência das crianças na escola não pode ser desacreditado pelo silêncio do consentimento de forças vivas, éticas e políticas, do passado e do presente. Dessa forma,

Atesta-se, nesses quesitos, que a avaliação institucional chega geralmente ao diagnóstico e, em muitos casos, à intervenção para a melhoria nos assuntos que estão sob a alçada dos atores locais. Isso significa dizer que a participação, por ela proporcionada, pode configurar-se em importante aspecto formativo de crianças, famílias e educadores da unidade, lócus de efetivação de trabalho coletivo. São, porém, conquistas de dimensão interna. (MORAES, 2014, p. 276)

Subentende-se daí que a autoavaliação institucional participativa realizada nas escolas investigadas possui caráter político no que se refere à transformação, tanto físicas quanto formativas e curriculares, para atender, principalmente, ao direito das crianças à educação de qualidade. Para o autor “[...] o exercício da participação na avaliação institucional [...] tende a proporcionar o desenvolvimento de uma consciência mais crítica [...]” (MORAES, 2014, p. 278). Afirma ainda o autor que no dia a dia são atingidos níveis mais altos de participação nessas avaliações, pois valoriza-se a lógica de que a instituição não é formada somente de saberes específicos, mas também das experiências e das relações entre os seus sujeitos.

Na tese de doutoramento de Claudia Oliveira Pimenta (2017), deparamo-nos com um estudo qualitativo e exploratório em 42 municípios do estado de São Paulo, objetivando analisar as iniciativas de avaliação implementadas por esses municípios, buscando-se demonstrar suas potencialidades em contribuir com a garantia dos direitos das crianças à uma educação pública de qualidade. A autora ressalta que a crescente relevância do debate sobre avaliação da Educação Infantil no nosso país, bem como a formulação de proposições criadas pelo governo federal e pelos governos municipais, também, as esboçadas por organizações da sociedade civil a motivaram a desenvolver esse estudo.

O estudo de Pimenta demonstrou que há preponderância de modelos de avaliação que focalizam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, especialmente nas pré-escolas.

Essas avaliações são em geral criadas pelos órgãos centrais e enfatizam a avaliação das habilidades de leitura e escrita para aferir o nível da aprendizagem das crianças. Identificou-se, também, variedade de propostas, em especial as relacionadas à participação das escolas e da secretaria de educação frente à concepção e à condução dessas avaliações. Porém, também foram identificadas iniciativas que abrangiam outras dimensões da avaliação da Educação Infantil, adotando processos de autoavaliação institucional, acordados com as iniciativas de avaliação externa. Segundo a autora, são essas proposições que parecem caminhar em direção à garantia do direito à educação das crianças na Educação Infantil.

Os resultados encontrados por Pimenta (2017) evidenciam que as avaliações com foco na criança estão presentes em 41 dos 42 municípios investigados, sendo consideradas avaliações do desenvolvimento/aprendizagem. Demonstram também que em apenas 18 desses municípios existem propostas de avaliação com enfoque em outros aspectos da Educação Infantil, como infraestrutura física e materiais; organização e ambiente; profissionais; trabalho e propostas pedagógicas; formação docente e ações da secretaria de educação. Esses 18 municípios desenvolvem autoavaliações institucionais, sendo essas propostas as que, para a autora, parecem caminhar para a garantia do direito das crianças à educação de qualidade.

Andréa Patapoff Dal Coleto (2014) realizou um estudo denominado “Percursos para a construção de indicadores da qualidade da Educação Infantil”, objetivando discutir os critérios de qualidade do ambiente educativo oferecido às crianças e estudar a avaliação da Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Buscou discutir, então, as concepções de infância, a Educação Infantil como um direito, as políticas públicas voltadas para esse segmento educacional, a avaliação institucional, suas dimensões, bem como dos modelos para avaliação da qualidade da Educação Infantil em diversos países, incluindo o Brasil.

A pesquisa de Dal Coleto é do tipo qualitativa com natureza exploratório-descritiva e é organizada em duas partes, sendo a primeira constituída por levantamento amostral. Utilizou-se a escala *Likert* objetivando identificar o grau de satisfação dos dirigentes, dos professores, dos educadores e dos pais dos alunos, com relação à qualidade da educação ofertada nas escolas de Educação Infantil investigadas. A segunda parte constituiu-se da organização e realização de grupos focais, visando à construção coletiva/participativa de indicadores para avaliar a Educação Infantil. Participaram desse estudo 71 sujeitos, a saber: professores, educadores, dirigentes e pais de alunos de três escolas municipais de Campinas-SP.

A análise dos resultados desse estudo, qualquantitativos, revelou o desejo e a conscientização dos participantes pela melhoria da qualidade, tanto dos recursos materiais

quanto dos recursos humanos e indicaram possibilidades de mudanças que possam favorecer e efetivar ambientes educativos promotores do bem-estar das crianças e que satisfaçam as suas necessidades básicas. O estudo da autora constatou ainda que a prática reflexiva, promovida pela autoavaliação institucional, constitui-se numa ferramenta primordial para se construir um ambiente de qualidade, onde a participação de todos sempre deve ser privilegiada e ser/estar presente em todas as escolas de Educação Infantil. Por fim, o estudo realizado pretende contribuir com as formações continuadas de professores atuantes em escolas de Educação Infantil, com crianças da faixa etária tratada, conscientizando-os do quanto importante é ofertar Educação Infantil de qualidade, visto que nessa etapa escolar é um direito das crianças desenvolverem-se integralmente.

O estudo de Agleide de Jesus Vicente, intitulado “Queremos um lugar para brincar em dia de chuva: a participação política da criança na autoavaliação institucional da Creche”, dissertação de mestrado defendida na Universidade Municipal de São Caetano do Sul no ano de 2021, buscou identificar e entender o papel da escuta das vozes infantis frente à participação política das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional (AI) de uma Creche do município de São Paulo. Para esse entendimento buscou identificar a compreensão das gestoras e professoras, participantes do estudo, da Unidade Escolar (UE) sobre à escuta e a participação das crianças nas decisões escolares e o impacto que as vozes infantis têm diante das suas práticas.

A pesquisa da referida autora é de natureza qualitativa com estudo de caso, descrevendo a experiência de AI da Creche investigada através de registros reflexivos da Coordenadora Pedagógica, de registros fotográficos, da análise do Projeto Político Pedagógico e de cartas. Os resultados dessa pesquisa mostraram que a escuta das vozes das crianças no processo de sua participação política corrobora para que a Creche tome para si o compromisso social, político e democrático, transformando os espaços da escola e contribuindo para o distanciamento entre o discurso antidialógico e adultocêntrico e a criança potente e como sujeito de direitos de falar e se expressar. Contribuiu também para mudanças nas práticas professorais e gestoras daquela UE, que passaram a reconhecer a potência das vozes infantis assumindo “a escuta como uma postura de vida, relação de confiança, aberta, disponível, de aprendizagem e legitimação das vozes infantis por meio do planejamento” (VICENTE, 2021, p. 9), considerando-se o que surge delas ligados às intenções das professoras.

A dissertação de mestrado de Maria Nilceia de Andrade Vieira, denominada “Avaliação Institucional na Educação Infantil: percursos formativos”, defendida em 2015,

constitui-se numa investigação de natureza qualitativa exploratória com entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes de dois CEI de Vitória-ES, e objetivou entender as repercussões da AI nos processos de formação continuada de docentes levando-se em consideração as políticas públicas da educação na atualidade.

Os resultados da pesquisa da autora constataram que as AI na Educação Infantil (EI) são permeadas por movimentos políticos, sociais e culturais e instituíram-se através de modelos internacionais voltados para o gerencialismo e o ranqueamento dessas escolas causando vieses interpretativos de variados atores (empresas, pesquisadores, políticos, estudantes, famílias e governantes) o que demanda olhar voltado para a questão da qualidade do ensino oferecido e à formação de professores engajados com os direitos das crianças à escuta e de serem consideradas como indivíduos sociais atuantes e integrantes das escolas de EI. Segundo Vieira (2015, p. 209) é preciso identificar quais são os atores “que legitimamente integram o coletivo das instituições de EI e visibilizar obstáculos para superar as dificuldades em promover processos inclusivos e participativos”. A autora defende que a comunicação dialógica e participativa contribui para o engajamento da equipe e fortalece as proposições normativas que passam a contemplar as discussões dos professores na AI do município.

Demonstram também que as práticas de AI são realizadas em quatro momentos interligados: a implementação, a aplicação, a apresentação dos dados e a discussão dos resultados. Por isso, as AI precisam ser englobadas nas formações continuadas da rede, e também serem alinhadas e rediscutidas constantemente com os atores da comunidade escolar, possibilitando a reconstrução da proposta pedagógica, para tanto se faz necessária a integração das crianças nesse processo e a escuta das vozes infantis, bem como é preciso integrar as famílias nas discussões dos dados elencados e das demandas escolares. Alerta, porém, que há a necessidade de um distanciamento político partidário da SME permitindo que após a mudança de governos não interfira na condução e acompanhamento das avaliações já realizadas no município que requerem revisitação, discussão coletiva e acompanhamento contínuo para sua eficácia.

Concluída essa etapa da pesquisa, prosseguimos para a localização, o levantamento, a seleção e a análise dos dados acerca da Avaliação Institucional na escola selecionada para nossa pesquisa, buscando dados nos documentos de registro dessas avaliações e no Projeto Político-Pedagógico referentes aos anos de 2018 e 2019.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho é do tipo qualitativa, de natureza exploratória descritiva. O levantamento documental¹ se deu no ano de 2020 e 2021. A coleta dos dados compreendeu: I - levantamento e análise dos resultados da Avaliação Institucional de 2018-2019; II - Análise do Projeto Político-Pedagógico de 2018-2019, análise de Leis, Decretos e Portarias referentes ao objeto da pesquisa; III - Levantamento de vozes dos sujeitos da pesquisa, por meio de questionário *on-line* (*Google Forms*), pois parte-se da premissa de que a Avaliação Institucional como é realizada no documento necessita ser observada e transformada e, para tal, as vozes da comunidade escolar, principalmente das crianças, precisam ser ouvidas.

Quanto à estrutura desta pesquisa, apresentamos introdução seguida pelo desenvolvimento de quatro seções.

A primeira seção intitulada “Introdução” registra os objetivos gerais e específicos, a hipótese da pesquisa e a sua justificativa. Mostra a organização do trabalho de pesquisa, as pesquisas que se aproximam do nosso objeto e descreve brevemente as seções constituintes desta investigação.

A segunda seção denominada “Por que avaliar as escolas de Educação Infantil”, tem por objetivo aproximar e entender os porquês da atual necessidade de avaliar as escolas de Educação Infantil, posteriormente, busca compreender e mostrar, de forma breve, o percurso histórico dessas instituições desde o seu surgimento e os motivos que levaram a sociedade e os governos a repensarem o papel destas escolas frente ao desenvolvimento das crianças pequenas, principalmente de Creches, que devem receber ensino de qualidade. Por fim, visa demonstrar que as buscas pela qualidade das escolas de EI culminaram com a necessidade de autoavaliação. Assim, demonstra a necessidade de avaliação da escola conduzida pela gestão democrática e participativa como é proposta nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

A terceira seção intitulada “Avaliação Institucional nos IQEI – São Paulo”, busca demonstrar o que é e como ocorre a proposta de autoavaliação institucional participativa dos “Indicadores”, evidenciando a potencialidade deste processo nas escolas de EI.

Procura, em seguida, introduzir e compreender os processos de Avaliação Institucional e demonstrar as possibilidades que eles têm para transformar a qualidade das práticas escolares e de ensino nessas escolas quando desenvolvidos coletiva e democraticamente.

¹ A pesquisa documental refere-se a todos documentos legais ou normativos utilizados na pesquisa.

A quarta seção nomeada “O processo de autoavaliação institucional” trata de conceituar e aprofundar a discussão dessa avaliação, demonstrando sua efetividade frente à qualidade das escolas de EI. Em seguida, busca compreender como ocorrem as Avaliações Institucionais externas ou em larga escala, mostrando que esses processos são cruciais para que as escolas tenham entendimento sobre a qualidade do ensino que se propõe disponibilizar para as crianças no geral e mostrando, ainda, como seus resultados precisam ser utilizados de forma concomitante e complementar às autoavaliações das escolas.

Prosegue-se demonstrando que a liderança da gestão escolar é indispensável nesse processo. Defende-se, porém, que a Gestão escolar deve ocorrer embasada nos princípios da gestão democrática da escola, como está disposto na LDBEN, tornando-a um espaço participativo onde todos os atores da comunidade escolar têm voz e vez nas decisões da escola.

Mais adiante busca explanar e compreender as avaliações institucionais externas que ocorrem em todas as escolas de EI (e Educação Básica [EB]) do município de Osasco, demonstrando ser esse processo semelhante ao modelo gerencialista e mercadológico, por possibilitar o ranqueamento dessas escolas. Evidenciam-se, porém, que os dados quantitativos e qualitativos levantados no processo podem ser melhor aproveitados pelas escolas municipais, para que estas possam utilizá-los na melhoria da qualidade da escola e de seu ensino se forem acompanhadas de autoavaliações feitas pela própria escola.

Ainda nesta seção, caracteriza-se o universo de pesquisa e os sujeitos participantes, de forma a mostrar como é organizada a escola estudada, seu funcionamento e quem são os sujeitos estudados, compreendendo seu lugar de ocupação na comunidade escolar e sua formação acadêmica.

A quinta seção, denominada “Avaliação institucional em um Centro Municipal de Educação Infantil de Osasco” busca a priori retomar os objetivos, o problema e a hipótese da pesquisa, prossegue nos esclarecimentos de que se trata de uma investigação de natureza qualitativa desdobrada em três momentos distintos e interligados: a pesquisa bibliográfica; a análise documental e a aplicação e análise dos questionários *on-line*, realizados através do *Google Forms*, dirigidos à população investigada, a saber gestores, professores, famílias e funcionárias do apoio.

Os questionários para os gestores compõem-se de 13 questões abertas, relacionadas à Autoavaliação Institucional Externa (AIE) realizada na escola investigada e a percepção das gestoras sobre esse processo, também trata da atuação das gestoras nessa avaliação frente à comunidade escolar. Já os questionários dirigidos às docentes participantes compõem-se de 14

questões abertas relativas a AIE da escola e a compreensão dessas docentes sobre esse processo e as possibilidades de mudanças advindas dele. Os questionários para as famílias são constituídos de oito questões abertas sobre a AIE da escola e duas questões fechadas, sendo uma sobre o tempo em que a família se utiliza dos serviços da creche e outra sobre a qualidade do ensino nela desenvolvido. Já os questionários para as funcionárias do apoio foram compostos por oito questões abertas relacionadas à AIE da escola e a percepção que elas têm sobre esse processo, e por uma questão fechada explorando a percepção das funcionárias sobre a qualidade do ensino desenvolvido na escola.

Também, nessa seção, busca-se aprofundar as categorias de análise e, posteriormente, analisar os documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e à AIE do município e a legislação acerca das AI nas escolas de EI, analisar os questionários desenvolvidos com os quatro públicos sujeitos da pesquisa, demonstrando que há na escola e no município a necessidade de implementação de processos de autoavaliação institucional para que se possa conhecer verdadeiramente a realidade da escola para poder transformá-la. Ainda, traz a voz dos sujeitos da pesquisa permitindo identificar sua percepção sobre a avaliação externa realizada e o que entendem por AI, demonstrando a necessidade de sensibilização e conscientização dos sujeitos sobre estes processos, bem como mudanças nas práticas da gestão e da comunicação na escola.

2 POR QUE AVALIAR AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Antes mesmo de tratarmos do objeto deste estudo, foi necessário falarmos brevemente das avaliações institucionais nas escolas de Educação Infantil brasileiras. Tal necessidade provém das nossas próprias inquietações que nos impulsionaram a tentar compreender essa temática e justificar a atual demanda para a realização de autoavaliações das escolas de Educação Infantil.

Vale ressaltar que entender o contexto dessas avaliações não nos pareceu tarefa fácil. Tal entendimento foi desafiador, porém necessário e nos levou, enquanto pesquisadora e profissional da Educação Infantil, a acreditarmos nas possibilidades e potencialidades dos processos de autoavaliação e da avaliação institucional externa.

Para entendermos “por que avaliar as instituições de EI”, percorreremos, mesmo que brevemente, a história dessas escolas perpassando o período do industrialismo, quando surgiram as escolas de EI com propostas assistencialistas, até chegar à contemporaneidade, quando finalmente os estudiosos da educação ressignificaram o papel e a importância dessas escolas para o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, observamos que de início as escolas de EI, segmento creches, foram criadas para fins assistenciais às crianças carentes cujas mães precisavam trabalhar fora do lar, e as pré-escolas para instruir as crianças das classes abastadas, pois entendia-se que, seguindo a concepção psicológica do desenvolvimento infantil à época, essas crianças deveriam ser estimuladas à aprendizagem. Zabalza em sua obra “Qualidade em Educação Infantil” (1998) relata que naquele tempo as crianças em idade pré-escolar, filhas da elite, tornam-se objeto de interesse dos adultos e, por isso, deveriam ser “educadas e cuidadas.” Para o autor,

[...] família e escola da era industrial colocam em andamento uma fulminante união e invadem de maneira permanente o sagrado reino infantil. Sequestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla patente de identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno(a) (ZABALZA, 1998, p. 67).

Nesse contexto, segundo o autor, essas crianças eram reconhecidas como “imaturas” para a vida, portanto deveriam passar por uma espécie de quarentena, com cuidados domiciliares e escolares, recebendo atenção excessiva dos pais.

Diferentemente das crianças das classes privilegiadas, o tratamento para as crianças carentes era assistencialista e suas famílias utilizavam-se das creches para guardar e cuidar de seus filhos e filhas. Naquele contexto, embora já houvesse nova concepção de criança, a de

“filho/aluno” ou da criança que necessitava ser instruída e cuidada, não houve quase nenhum interesse em estimulá-las e instruí-las. Desde o início de seu surgimento, as Creches pertenciam às instituições filantrópicas subsidiadas pelos governos ou pela assistência social, conforme Abramowicz e Wajskop em sua obra “Educação Infantil – Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos” (1999). Elas estavam voltadas estritamente para os cuidados pessoais como higienização excessiva e a alimentação, pois entendia-se que as crianças carentes precisavam ser supridas daquilo que lhes faltava em casa.

Ao evidenciar a questão meramente assistencialista das creches nos remetemos à seguinte passagem do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”

A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal. (MEC, 2006, p. 7)

Nota-se na referida passagem do documento que enquanto foi criado um órgão especificamente direcionado à educação das crianças pré-escolares denominado “Coordenação de Educação Pré-escolar”, revelando a preocupação com a instrução das crianças da elite brasileira, destinavam-se os “cuidados” assistenciais às crianças carentes. O que se pode evidenciar em outro trecho do mesmo documento no qual é dito que “tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação [...]” (MEC, 2006, p. 9). Os referidos fragmentos desse documento evidenciam que a EI desenvolveu-se de forma distinta para crianças carentes de 0 a 3 anos e para crianças de 4 a 6 anos abastadas. Tratados distintamente também foram os órgãos responsáveis pela “educação” dessas crianças.

Compreende-se que o conhecimento das questões históricas elencadas anteriormente, nos direcionam à maior compreensão dos “porquês” de avaliar-se as escolas de Educação Infantil. Infere-se que as concepções de criança, de mulher e de direitos à educação de qualidade contribuíram para a necessidade de conscientização e implementação desse processo, considerando-se que foi preciso incutir na sociedade que todas as crianças deveriam

ser tratadas da mesma maneira, garantindo-lhes os direitos à vida, à saúde, à educação, à proteção, à dignidade, entre outros direitos previstos no artigo 277 da Constituição Federal, direitos esses que devem ser atendidos pela família, pelo Estado e pela sociedade com absoluta prioridade (BRASIL, 1988).

Diante da busca de espaços de qualidade para seus filhos, que aliassem o cuidar e o educar, entre os anos de 1978 e 1980 do século XX iniciaram-se os movimentos femininos de lutas por creches no município de São Paulo. Embasados nas novas descobertas dos cientistas da psicologia acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas e na legislação brasileira, tais movimentos alcançaram a visibilidade dos governos que, pressionados pelas mães e pela sociedade, passaram a investir em infraestrutura e materiais humanos e pedagógicos para a oferta da EI nesses espaços escolares e a implementarem políticas públicas para todas as creches e pré-escolas.

No documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, afirma-se que as “pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária.” (MEC, 2006, p. 7).

A creche ganha espaço na legislação, sendo incluída na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, vindo a ser inserida na LDBEN (BRASIL, 1996) como parte integrante do sistema de ensino, sendo reconhecida nesta lei como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, todas as crianças de creches ou pré-escolas passaram a ser vistas e reconhecidas como sujeitos de direitos a uma educação de qualidade.

Entretanto, para Campos (2013), buscando-se a oferta de padrões mínimos de qualidade, essas escolas passaram a ser estimuladas a adotarem, voluntariamente, as autoavaliações institucionais como os IQEI, propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e construídas pelos estudiosos da educação, da psicologia com base nos documentos internacionais de avaliações das escolas de Educação Infantil americanas. Segundo Campos, em seu estudo “Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas” (CAMPOS, 2013, p. 26), “[...] pode-se dizer que a origem do debate sobre a qualidade da Educação Infantil foi marcada pela abordagem psicológica”. Para a autora, os documentos internacionais como os produzidos pela Associação Nacional para a Educação da Criança Pequena (*National Association for the Education of Young Children* [NAYEC]) e o currículo *High Scoop* foram parâmetros para a construção dos documentos nacionais (CAMPOS, 2013).

Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) afirmam que o conceito de qualidade remonta aos tempos do industrialismo, nos quais era privilegiado o ideário capitalista, e, assim, as escolas de EI, a saber creches, passaram a ser tidas como “fábricas” e a criança como “matéria-prima” afetada pela educação que lhe era disponibilizada à época. Tal educação era considerada pelos autores como um “produto moldado” aos interesses dos adultos (pais), empregadores e agências públicas. A metáfora da fábrica citada pelos autores é tratada por Lilian Katz (1993) e nos faz refletir sobre a importância de se repensar a qualidade nos ambientes escolares da primeira infância.

Embora existam propostas de autoavaliações institucionais e, atualmente, com o novo Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB) (que trataremos posteriormente), de avaliações institucionais externas, ainda há necessidade latente de que essas autoavaliações sejam verdadeiramente efetivadas nas escolas de EI produzindo um retrato real dessas escolas, para, a partir daí, buscar-se o alcance e a efetivação das práticas de qualidade.

Maria Malta Campos (2013) e o documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (AÇÃO EDUCATIVA, 2019) afirmam que é voluntária a adesão das redes e das escolas de EI às propostas de autoavaliações institucionais, construídas e disponibilizadas pelo MEC, assim como aos IQEI. Compreende-se assim que ainda há muito a ser feito para se atingir os objetivos dessas avaliações nas creches e pré-escolas que é transformar as práticas dessas instituições em práticas que levem à qualidade do ensino ofertado. Num estudo mais recente, Agleide de Jesus Vicente (2021) demonstra que no município de São Paulo a mesma proposta já foi implementada na sua rede, conduzida por empresa de assessoria privada.

Dessa forma, entendemos ser necessário compreender o que são as avaliações institucionais em seus desdobramentos – autoavaliações institucionais² e avaliações externas³ – para que possamos identificar a qualidade dos serviços educacionais prestados às crianças pequenas, mais precisamente da creche de um CEMEI do município de Osasco-SP. Vale ressaltar que no contexto das escolas de Educação Infantil:

O processo de Autoavaliação Institucional pretende ser um instrumento que ajude todos os atores envolvidos no contexto educacional como os bebês, crianças, gestores, docentes, demais funcionários e familiares/responsáveis, bem como a própria Secretaria Municipal de Educação - SME a rever suas práticas educativas e de gestão visando ao aperfeiçoamento do Projeto

² Autoavaliação Institucional: avaliação realizada pelos agentes diretamente ligados à escola.

³ Avaliação Institucional Externa: avaliação usualmente aplicada em larga escala ou de forma censitária, realizada por agentes externos à escola.

Político-Pedagógico (PPP) de cada Unidade Educacional (UE) e a melhoria da qualidade da Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2015, p. 5)

Os processos de AI perpassam a Educação Infantil e podem alcançar os demais níveis da Educação Básica (EB), profissional e superior, tendo por características principais a participação democrática e participativa de todos os atores escolares frente à tomada de decisões coletivas para a melhoria da qualidade do ensino e o aprimoramento constante do Projeto Político Pedagógico da escola.

A autoavaliação Institucional pode perfeitamente aliar-se aos processos de Avaliações Institucionais Externas (AIE), objetivando o alcance da qualidade do ensino e da instituição escolar. As AIE contribuem para que a escola de EB conheça a realidade de suas propostas de ensino evidenciando a porcentagem de alunos que não atingiram os níveis esperados de aprendizagem. As AIE para a Educação Infantil é algo inovador, e não pretende avaliar o nível de desempenho das crianças pequenas, visto que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 31) a avaliação na EI não objetiva promover a criança. Com o novo SAEB, a “Portaria 271, de 22 de março de 2019: Estabelece as diretrizes de realização do SAEB no ano de 2019”, pretende-se avaliar, num modelo piloto, as escolas de EI visando ao alcance das prerrogativas do artigo 2º da referida Portaria, conforme explicamos no parágrafo seguinte.

Observando-se esse documento, nota-se que o SAEB traz como proposta para avaliação das escolas de EI identificar a sua qualidade, a equidade e a eficiência da proposta pedagógica para essa etapa escolar, bem como contribuir com a criação, o acompanhamento e a melhoria das políticas públicas relativas a essas escolas. Subentende-se que por se tratar de crianças em desenvolvimento este processo deverá contemplar outros instrumentos de avaliação. O artigo 11 da referida portaria, em seus incisos I a III, propõe como instrumentos para avaliar as escolas de EI questionários direcionados a públicos específicos (professores, gestores, dirigentes ou secretários de educação).

Nota-se nesse documento que os adultos falarão pelas crianças e avaliarão as escolas de EI e suas propostas pedagógicas conforme, estritamente, o seu entendimento. Por se tratar de um estudo piloto, entendido como obrigatório, trata-se de um avanço para essas instituições, uma vez que anteriormente elas foram avaliadas por órgãos e atores externos a elas, em larga escala, porém de forma voluntária. Como exemplo citamos a pesquisa realizada por pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas, subsidiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que trataremos brevemente mais adiante, que dificultava a

visibilidade de sua realidade por meio de dados concretos para a melhoria da qualidade do ensino nesses espaços. A sistematização desses dados poderia levar os governos, verdadeiramente compromissados, a produzir melhorias nas políticas públicas voltadas para as escolas de EI. Porém, é importante que a escola desenvolva seu próprio processo de autoavaliação, pois conforme Moraes (2014), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Vicente (2021) as avaliações externas são voltadas para o gerencialismo e dessa forma poderiam vir a prejudicar o desenvolvimento social, cultural e político das crianças e famílias de Creche.

Compreendido o porquê da necessidade de avaliar as escolas de EI, entendemos ser necessário compreender a prática de AI aliada ao conceito de qualidade.

2.1 UM ENTENDIMENTO NECESSÁRIO PARA A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O CONCEITO DE QUALIDADE

A expansão horizontal e vertical dos sistemas escolares reflete as características de desigualdade da sociedade: não é a mesma educação que chega a todos ou a quase todos e, também, não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos ciclos sociais, culturais e étnicos. (CAMPOS, 2013, p. 1)

Da fala da autora dessa epígrafe, depreende-se a importância de compreender as necessidades das famílias relacionadas à demanda latente de bebês e de crianças pequenas que precisam de escolas de qualidade em Educação Infantil (propostas e serviços prestados). Importa, também, verificar e disponibilizar Avaliações Institucionais de diversas abrangências que contribuam para uma prática de melhoria na qualidade da Educação Infantil, observando todos os parâmetros necessários para a efetivação das práticas de oferta de serviços de qualidade nas escolas dessa etapa educacional e com a participação de toda a comunidade escolar.

De acordo com Campos, em seu estudo “Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas” (2013), os debates atuais sobre a qualidade na educação (incluindo a Educação Infantil), em países da América Latina, escondem lutas pelo acesso à educação. Para a autora, a organização dos sistemas escolares vem contribuindo para a reprodução da estrutura social voltada para a exclusão que é mais sentida nas zonas rurais, nas periferias de grandes cidades e nos grupos marginalizados. Porém, ainda segundo a autora, não podemos nos esquecer de que nas últimas décadas houve significativo aumento no número de matrículas, em quase todos os países, no ensino fundamental I e II e também nas pré-escolas, indicando maior

preocupação com a democratização do acesso ao ensino, bem como a oferta da educação das crianças pequenas, adolescentes, jovens e adultos carentes.

Ainda de acordo com a autora, a expansão horizontal e vertical dos sistemas de ensino, demonstraram traços de desigualdades sociais, pois a educação não era ofertada a todos da mesma forma. Com relação à qualidade, a autora nos mostra que, não podemos perder de vista essa perspectiva, já que as reformas educativas das décadas de 1990, trocaram o enfoque das políticas de igualdade de oportunidades por políticas de qualidade, dissociando a igualdade da qualidade.

A fala de Campos gera-nos preocupação: como os sistemas de ensino vêm propondo oportunidades de qualidade efetiva no ensino em escolas de Educação Infantil, especialmente em Creches, se para promover a qualidade é necessário oportunizar a igualdade de condições e acesso dos variados alunos a essas escolas?

Explica a autora que, com as reformas educacionais ocorridas, a partir do século XIX foram implantados os sistemas de avaliação da aprendizagem escolar nacionais e internacionais, o que permitiu levantar indicadores e resultados através de testes aplicados aos alunos das escolas primárias e secundárias, através dos quais eram levantados diversos indicadores de “qualidade” que diferiam conforme as regiões, o financiamento das escolas (público ou privado), o nível socioeconômico das populações etc., com destaque de qualidade superior para as escolas privadas e para os alunos das regiões mais desenvolvidas. Parece assim que as reformas educacionais “[...] nem sempre produziram resultados que levassem à maior democratização do acesso ao conhecimento e à melhor resposta da escola às necessidades dos diversos segmentos da população” (CAMPOS, 2013, p. 1).

Apesar das limitações e contradições, as reformas educacionais deram visibilidade à educação nas políticas públicas e na sociedade por questões antes restritas apenas ao campo dos educadores. Os resultados das avaliações realizadas levaram ao conhecimento das questões das desigualdades no acesso ao conhecimento pelas diferentes camadas sociais, mostrando o reforço às desigualdades e discriminação por uma escola que não é “para todos”. Pensando nas escolas de Educação Infantil – creches e pré-escolas, sob essa perspectiva, considerando serem espaços nos quais são atendidas parcelas de públicos variados e crianças muito pequenas, importa-nos entender, de início, a história que circunda essas escolas.

Se por um lado, a qualidade do ensino dos pré escolares era avaliada a partir da aplicação de testes psicológicos baseados em currículos e avaliações internacionais, as Creches até bem pouco tempo, apesar de já estarem descritas na Constituição Federal de 1988 como equipamento educativo, sequer eram avaliadas sistematicamente e de forma obrigatória.

Entendemos que seria importante uma avaliação da escola na construção de ressignificar e qualificar essas instituições como escolas. Não se trata aqui de avaliar as crianças pequenas e sim de buscar uma escola que lhes garanta os seus direitos.

De acordo com Campos (2013), visando diminuir as desigualdades sociais das políticas públicas para as crianças pequenas em Pré-escolas e Creches, surge na comunidade europeia em 1991, nova perspectiva que considera a ordem social democrática⁴ como a ordem política, vislumbrando o caráter social e cultural, no qual deveriam ser observados os direitos das mulheres, das crianças pequenas e dos grupos carentes e marginalizados, a fim de garantir-lhes o direito à educação de qualidade, expandindo-se pelo mundo até chegar ao Brasil.

Mas o que seria qualidade em EI?

Bondioli (2004) realiza uma síntese da natureza da qualidade em EI para serviços prestados conforme os estudos de professores de Reggio Emília. Para a autora, a qualidade é transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural. É um processo transformador por excelência. É transacional por envolver a discussão coletiva por “indivíduos e grupos” interessados, comprometidos e com responsabilidades para com a escola. Afirma a autora que esses atores, ao envolverem-se de uma ou de outra forma com a escola, trabalham juntos para, consensualmente, explicitarem e definirem os valores, os objetivos, as prioridades e as ideias sobre o que é e o que deveria ser a escola de EI numa negociação da qualidade.

Já no documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006), a qualidade é vista como um processo construído pela sociedade e está sujeita a variadas negociações, depende dos contextos, embasa-se nos direitos, nas necessidades, nas demandas, nos conhecimentos e nas possibilidades, portanto, para se definir critérios para a qualidade, deve-se considerar que a qualidade é produzida por diferentes perspectivas e que seu conceito é negociado no interior de cada escola no processo de avaliação institucional.

Nota-se pela posição dos autores pesquisadores que a qualidade em EI não é um processo unívoco, nem tampouco é dependente de fatores aleatórios e desintegrados, mas é derivado de um conjunto de ações que se evidenciam no dia a dia da escola, em seu entorno e na sociedade. A qualidade só é alcançada quando provém de ações conjuntas visando à garantia de direitos e alcance das necessidades da demanda escolar. Compreende-se, assim,

⁴ Social-democracia: ideologia política que apoia intervenções econômicas e sociais do Estado visando a promoção da “justiça social” dentro de um sistema capitalista. Tem por características a soberania popular, a democracia representativa e uma participação popular.

que a qualidade também é interpretada no âmbito político, pois visa à transformação e à garantia de direitos, busca promover discussões e reflexões na comunidade escolar com a família e a sociedade, daí a importância da Avaliação Institucional ser o objeto de nosso estudo.

É importante ressaltar que a qualidade na EI vem sendo posta na pauta recentemente, tornando-se assunto bastante debatido nos meios acadêmicos e políticos, com maior destaque no século XXI, com a expansão do ideário da Educação Para Todos. Por isso, a história da EI é importante e deve ser compreendida para que possamos identificar as mudanças importantes para o avanço nesse campo, entendendo assim que a qualidade nessas escolas depende de um efetivo processo de Autoavaliação Institucional Participativa, pois será a partir dele e do *feedback*⁵ dessa avaliação que se tornará possível transformar efetiva e politicamente esses espaços escolares. Não entendemos a autoavaliação institucional como redentora da escola, mas sim como um processo que possibilita a discussão e o diálogo entre os pares frente à construção de uma escola “mais justa”, que possa aproximar-se do ideário proposto por Anna Bondioli, de uma “qualidade negociada”, construída no interior da escola, por atores direta ou indiretamente ligados a ela e comprometidos com sua transformação.

Moraes (2014), Vicente (2021) e Popp (2015) afirmam que a AI por si só não promove a qualidade na escola, reiterando o que dispõe Bondioli, que a qualidade só ocorre quando há a participação de todos agentes da escola no processo.

Segundo Brasil (2006), Campos (2013) e Pimenta (2017), o Brasil desde a década de 1990, vem se embasando em documentos internacionais de Avaliação da qualidade em EI, para construir documentos que permitam a aferição da qualidade dessas escolas no país. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de EI pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas reais necessidades, definindo suas prioridades e traçando o caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.

Entende-se, portanto, que para proporcionar qualidade nas escolas de EI são necessárias as Avaliações dessas instituições escolares, pois somente levando-se em conta dados qualitativos e ou quantitativos delas será possível identificar pontos críticos a serem mudados contribuindo para uma educação de qualidade.

No documento “Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” (UNESCO, 1994) é proposta uma reforma na escola para que

⁵ O *feedback* na avaliação institucional conduz a um retrato claro e objetivo dos indicadores de desempenho, facilitando a compreensão identitária da realidade educacional e predisposição em aprimorá-la (LÜCK, 2012).

essa venha a ser uma Escola para Todos e torne-se inclusiva, embasando-se nos princípios da Declaração dos Direitos do Homem (1948) e na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), reafirmando que todos os indivíduos, independentemente de suas condições (sociais, físicas, culturais, religiosas, intelectuais) têm o DIREITO à Educação. Entretanto, o documento nos coloca que:

Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, **avaliação**, pessoal, ética escolar e atividades extra escolares. (UNESCO, 1994, p. 21, grifo nosso)

Nota-se aqui, a importância da avaliação para o progresso da escola com vistas ao atendimento igualitário e de qualidade efetiva para todos os alunos. Dessa maneira, as mudanças citadas referem-se a uma reforma educacional ampla que leve a promover a qualidade educativa e melhore o desenvolvimento e a aprendizagem escolar de cada um de seus alunos. Sabendo-se que o acompanhamento da evolução do desenvolvimento dos alunos requer a revisão dos processos avaliativos no qual a Avaliação formativa deverá ser integrada ao processo educativo proposto, permitindo aos alunos e professores acesso às informações sobre o que foi aprendido pelos alunos, de forma que permitam identificar dificuldades visando superá-las.

Com a Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, a Educação Infantil tem pela segunda vez uma proposta de avaliação institucional, incluindo, além de sua agregação ao sistema de avaliação nacional, um “discurso” voltado para a qualidade na educação ofertada nessa etapa de ensino, conforme segue:

Art. 8º- Ficam definidos, no âmbito do SINAEB: a) a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil. (MEC, 2016, p. 1)

Nesse sentido, observa-se que a Avaliação Institucional na Educação Infantil deve contemplar algumas dimensões a serem avaliadas para fins diagnósticos pelos respectivos sistemas de ensino que poderão ter, a partir dos dados levantados, subsídios para a construção

de políticas públicas que levem à melhoria na qualidade da educação ofertada nessa etapa educacional.

De acordo com Campos (2020), no ano de 2016 foi realizada a primeira proposta de AIE das escolas de EI por uma universidade privada em parceria com o “Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”. Tal avaliação voltava-se para analisar amostras de Creches e Pré-escolas de seis capitais do Brasil. A amostra foi composta por escolas públicas, conveniadas e privadas. Afirma a autora que uma terceira tentativa de AIE foi organizada por um grupo de pesquisadores visando contribuir para as políticas públicas destinadas a EI, denominada “Avaliação Nacional de Educação Infantil (ANEI)” que seria apresentada ao INEP, porém foi adiada pelo governo federal que assumiu a administração em 2019.

O projeto da ANEI objetivava avaliar a infraestrutura das Creches e Pré-escolas brasileiras, bem como avaliar “o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes” (CAMPOS, 2020, p. 902). Nota-se aí que já havia preocupação por parte dos pesquisadores da infância (sociólogos, antropólogos e pesquisadores da EI) para com a Gestão escolar e com as políticas públicas voltadas para as crianças pequenas.

Remontando ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), no primeiro artigo da portaria 369, lê-se que:

Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica **em todas as etapas e modalidades**, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais. (BRASIL, 2016, p. 1, grifos nossos)

Compreende-se, assim, que a proposta inicial de avaliação institucional na Educação Infantil objetivava “desenvolver” uma educação para além da mensuração de dados, uma educação “pregada” como democrática, na busca de supostamente “superar” as desigualdades educacionais das crianças ainda na primeira etapa escolar, a saber o que “seria” uma democratização para a garantia dos direitos humanos e sociais, considerando as disparidades de classes, gêneros, raças e línguas que perpassam a história das nossas escolas infantis. Atendendo, assim, ao 9º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inciso VI o qual objetiva: “Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar

no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 1).

Nota-se que o novo SINAEB buscava, ao menos no que “dizia” a Lei, por meio da avaliação em larga escala, promover a qualidade também na Educação Infantil. Porém, considerava que as prioridades dessa etapa educacional deveriam ser levadas em conta para que ocorresse a melhoria efetiva através dos dados levantados. O decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, regulamenta a Política Nacional de Avaliações e Exames da Educação Básica, (PNAEEB), dispondendo em seu artigo décimo que o mesmo decreto passa a vigorar a partir da data de sua publicação. Também coloca, no seu artigo segundo, que são objetivos dessa política diagnosticar as condições de oferta da educação, verificar a qualidade do processo educativo, além de oferecer os subsídios necessários para o aprimoramento das políticas educacionais (BRASIL, 2018).

Embora a legislação federal e estadual brasileira tenha um “discurso” redentor, é importante, enquanto profissionais da escola e pesquisadores, conforme já citado na introdução deste estudo, nos conscientizarmos sobre o que se objetiva verdadeiramente alcançar através dessas avaliações. Para tanto entendemos ser necessário explicitar a fala de Moraes (2014), que afirma que a normatização prescrita nos documentos de Leis e orientações para as avaliações na EI pelas instâncias governamentais, quer sejam estaduais, federais ou municipais, não garante que a qualidade na educação nas escolas de EI de fato aconteça, sendo necessário que haja o envolvimento de todos os atores de cada escola em construírem práticas de autoavaliação institucionais que propiciem a “construção da qualidade.” A qualidade para o autor segue a prescrição de Anna Bondioli e precisa ser construída dentro da própria escola. O autor reconhece que todos os sujeitos dos variados segmentos da escola, inclusive as crianças e suas famílias, tem direitos de exercer seu papel político frente às decisões da escola de forma crítica e participativa.

Nessa perspectiva caberá aos gestores das escolas de EI, estimular o processo de AIP tomando como pressuposto que essa avaliação deve ser realizada de forma coletiva e democrática nos ambientes de cada instituição haja vista que cada escola tem sua própria identidade, sendo que a cultura e a história local se diferenciam das outras instituições. Moraes advoga pela concepção de uma “qualidade negociada” posta por Anna Bondioli em seus estudos, mostrando-nos que é perfeitamente possível que a escola como um todo dialogue, discuta e negocie as propostas pedagógicas e os cuidados que serão dispensados às

crianças pequenas em cada unidade escolar, particularmente, ouvindo-se as crianças e observando as suas reais necessidades.

Moraes (2014), Vicente (2021) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) nos alertam para um “desmantelamento” dos serviços públicos direcionados às escolas de EI, afirmado que a crescente privatização dessas instituições carrega um “discurso de qualidade” gerencialista, que tratam essas escolas como “negócios” e que, portanto, devem produzir o que o mercado, os adultos e as instâncias governamentais querem delas, ou seja, produzir uma educação acrítica, individualista, mensuradora e incontestável e, também, modelar as crianças a esse discurso. Assim o currículo deve ser moldado às suas próprias necessidades de produzir crianças e indivíduos (adultos) inconscientes, passivos, individualistas e preparados para o mercado de trabalho.

Reiteram os referidos autores que o lucro em se produzir escolas e crianças nos moldes gerencialistas é notável. O “discurso” é quase sempre o mesmo, de que as crianças precisam ter “espaços de proteção”, seja dos males da vida, da pobreza ou dos próprios adultos, incutindo na escola de EI o preparo para a vida, para o ensino posterior e para o mercado de trabalho, pois desta forma se “evitam gastos” públicos com saúde, segurança e com o próprio ensino.

Num estudo mais recente de Campos (2020), intitulado “Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil”, a autora afirma que com a inserção das Creches e Pré-escolas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a procura por espaços para educação das crianças pequenas aumentou consideravelmente, levando os governos municipais e a iniciativa privada a investirem nas avaliações externas, uma vez que passariam a ter a “obrigação” de prestar contas (*accountability*), porém isso nem sempre levou em conta a situação dos espaços “educativos” para as crianças pequenas, principalmente as das classes sociais mais baixas, acarretando no investimento em espaços com condições muitas vezes precárias para elas. Intuindo criar tais espaços os municípios passaram a privatizar a EI, a contratar assessorias externas e realizar parcerias com escolas conveniadas objetivando diminuir os gastos com assistência social, saúde e educação.

A autora afirma haver uma contradição entre o que se prega e o que de fato vem ocorrendo no país

[...] uma conjuntura de cortes de recursos públicos para programas sociais, de fortalecimento de ideologias conservadoras a respeito do papel da mulher

na sociedade e de empobrecimento da população [...] estimulando propostas que podem enfraquecer e desviar recursos de muitas políticas públicas de caráter universal implantadas de forma consistente desde a década de 1990 [...] (CAMPOS, 2020, p. 889)

Nota-se no fragmento do texto que o serviço público de Creches e Pré-escolas pode estar sendo “desmantelado”, podendo gerar consequências nefastas na qualidade dos serviços prestados às crianças e às suas famílias. Entendemos que essas consequências podem recair diretamente sobre as propostas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas, pois segundo a autora incutem-se por trás das supostas “mudanças”, ideologias conservadoras capitalistas.

O Decreto nº 9.432/18, que regulamenta a Política Nacional de Avaliações e Exames da Educação Básica, em seu artigo terceiro, traz como princípios da PNAEEB que se seguem: I. igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II garantia do direito tanto para a educação quanto para a aprendizagem durante toda a vida. Observando o Decreto nº. 9.432, de 2018, é possível notar a grande importância das Avaliações Institucionais frente à busca pela qualidade na educação ofertada ao visar o direito ao acesso e à permanência das crianças na escola.

Porém, conforme já dito, essas avaliações não devem ficar restritas à mensuração de dados e ao desempenho das crianças, e sim serem utilizadas de forma consciente pelas escolas e seus profissionais. Tal consciência necessita ser proveniente de questões que vão além do discurso e se pautem em valores políticos, éticos, culturais e históricos de cada escola e de cada indivíduo nela envolvido. Comprometidos com a formação crítica e democrática de cada sujeito da escola.

Entendemos que mesmo sendo essas avaliações voltadas para o ranqueamento, é possível utilizar os dados obtidos nela, como indicadores da qualidade da escola, e a partir deles, buscar no processo interno de autoavaliação da escola envolver toda a comunidade escolar na participação de sua melhoria.

Nesse sentido, é de extrema importância a integração das escolas de Educação Infantil ao SAEB, se levarmos em consideração os dados quantitativos e qualitativos dessas escolas que foram reconhecidas como parte crucial para garantir qualidade na educação como um todo. Nesse sentido, o governo federal (brasileiro) aliado aos governos internacionais, têm buscado desenvolver políticas públicas para que essa qualidade aconteça. O novo SAEB se coloca então como uma iniciativa para a busca da superação das disparidades sociais encontradas nessa etapa educacional (e nas outras etapas) descritas por Brasil (2013),

[...] trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo [...]. (BRASIL 2013a, p. 16)

Assim sendo, cabe às diversas instâncias governamentais trabalharem em regime de colaboração para que sejam superadas as disparidades educacionais ao menos no que diz respeito ao acesso e à permanência nas escolas. Nesse sentido “[...] o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação”. (BRASIL, 2013b, p. 16).

Entendemos, porém, que o exercício da busca pela qualidade requer a conscientização política e crítica da sociedade em geral acerca dessas avaliações nos espaços escolares infantis e também que se a tome como um processo que pode contribuir para o conhecimento da realidade da escola, evidenciando seus “problemas” e também seus pontos positivos. Essa busca de qualidade não deve ficar restrita à competição e à mensuração dos dados, pois se o ranqueamento for o único intuito da Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio dos profissionais e da Gestão da escola, dificilmente as práticas poderão ser transformadas e tampouco poder-se-á garantir que as crianças pequenas sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, entre os quais terem espaço de voz e de participação nas decisões da escola.

Importa ressaltar que, embora ressurja a proposta de Avaliação Institucional em larga escala para a Educação Infantil (obrigatória) e seja aprovada somente com o novo SAEB, essa etapa educacional já continha diretrizes para a Avaliação Institucional interna, ou autoavaliação. Esta avaliação já aparece na Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação básica à qual se insere a Educação Infantil. Na seção III, sobre a Avaliação Institucional, lê-se em seu artigo 52, que:

A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola. (BRASIL, 2010, p. 16)

Ao analisarmos essa passagem da referida resolução algumas das seguintes indagações surgem:

1. Se já havia prescrição nas leis para a avaliação institucional interna nas escolas de Educação Infantil por que não cumpri-las?
2. A quem cabe a realização de tal avaliação?
3. Por que autoavaliar a instituição de Educação Infantil?
4. De que forma deve ser realizada tal avaliação?

Remontando a história da Educação Infantil que tratamos anteriormente, compreendemos que embora ela tenha sido construída dicotomicamente, para Creches e Pré-escolas, sobre o paradigma da carência cultural e/ou social, principalmente nas Creches, parece-nos ainda não existir uma prática “gestora” nesses espaços institucionais que avalie democraticamente a qualidade na educação ofertada às crianças, em sua maioria carentes, como afirma Campos (2013, 2020). Também, em decorrência do que afirma Moraes (2014) em sua tese de doutorado, conforme já dito anteriormente, de que as Creches e Pré-escolas brasileiras (assim como as internacionais), foram construídas sob uma visão neoliberal e mercadológica, na qual as questões políticas, sociais, culturais e de mercado, embasados nas diretrizes internacionais dos Estados Unidos da América (EUA) e Europa, tentam “remediar” ou erradicar a pobreza através da escola, construindo Creches e espaços para abrigar crianças carentes, ofertando-lhes o mínimo. Se pensarmos sob a perspectiva neoliberal e mercadológica, entende-se o porquê de muitas escolas e redes de ensino ainda não realizarem/aderirem à autoavaliação institucional. Para certos gestores escolares e governos municipais e estaduais parece não interessar, verdadeiramente, transformar a escola de EI em um equipamento de qualidade.

Quanto à responsabilidade pela autoavaliação institucional, observando ainda a Resolução à qual nos referimos acima, e o seu artigo 52, comprehende-se que cabe à escola e à comunidade escolar, unida em colegiado, realizar a autoavaliação institucional da escola. Assim, o Gestor escolar que se ampara nos princípios da gestão democrática, tem enorme responsabilidade frente à sua organização, aplicação e acompanhamento, exercendo aí papel de articulador e mobilizador. Conforme a legislação, é imprescindível à escola: “[...] a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade” (BRASIL, 2010, p. 17).

Percorrido o trajeto histórico das escolas de Educação Infantil, e porque surgiram as Avaliações Institucionais nesse segmento educacional, resta-nos compreender como a criança é concebida atualmente.

2.2. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O EXERCÍCIO POLÍTICO DA CRIANÇA NA AI

Vicente (2021, p. 28) nos mostra que as crianças ao longo dos tempos foram tidas “como seres incompletos, passivos, miniaturizados, sem direito à voz, que precisavam ser cuidadas e disciplinadas pelos adultos a partir de valores, crenças e conhecimentos determinados [...].” Essas concepções de criança perpassaram o tempo histórico até bem próximo do século XX, onde os estudos da antropologia, sociologia, pedagogia e os pesquisadores da infância buscam ressignificar o papel da criança na sociedade, corroborando com os estudos de Zabalza (1998).

A partir do século XX as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. E partir daí passa-se a reconhecer a criança como “seres históricos, sociais, racionais, que constroem conhecimentos [...].” (VICENTE, 2021, p. 30). Entendemos que com esse reconhecimento a criança passa a ter, legalmente, os espaços de voz e expressão, passando a ter liberdade de reconstruir e ressignificar o mundo que a cerca.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi indispensável para essa construção e aponta, em seu artigo 227, que é dever das famílias, do Estado e da sociedade garantir prioritariamente os direitos das crianças à vida, à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária ao mesmo tempo em que coloca que elas devem ser salvas de toda a forma de negligência, maus tratos, opressão e discriminação (BRASIL, 1988).

Verifica-se no referido artigo que além do direito à vida, enquanto integrantes da sociedade e da escola, devemos garantir que as crianças tenham liberdade de conviver na comunidade, de ser respeitada, ter acesso à cultura e também à dignidade. Entendemos que isso implica responsabilidade social e política para alcance da garantia dos direitos das crianças de ser, estar, conviver, se expressar e construir saberes quer seja no ambiente escolar quer seja na vida em sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reitera os dispostos no artigo 227 da Constituição Federal (CF) de 1988, e ressalta em seus artigos os direitos das crianças à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento (Art. 15); direito ao respeito à inviolabilidade e à integridade física, psíquica e moral, à preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias, das crenças, dos espaços e seus objetos (Art. 17); tem direito à educação para o pleno desenvolvimento e

preparo para a cidadania (Art. 53); o processo educacional respeitará os valores culturais, os artísticos e os históricos da criança “[...] garantindo-se a estas a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Art. 58) (BRASIL, 1990).

Observando-se os direitos das crianças (e adolescentes) prescritos na CF de 1988 e no ECA, as afirmações de Vicente (2021) são corroboradas. Tais direitos reforçam a necessidade de olharmos as crianças como sujeitos pertencentes à sociedade, portanto, com direitos de participar dela e também direitos que visam lhes assegurar os cuidados (proteção) em todos os aspectos, pois são crianças em desenvolvimento. Entendemos que as escolas de Educação Infantil são espaços propícios e fundamentais para o exercício de propostas pedagógicas que favoreçam e garantam os direitos da criança pequena. Nesse sentido as autoavaliações seriam indispensáveis para as escolas de EI (e demais escolas) que pretendam transformar suas práticas escolares.

Porém, afirma Vicente (2021) que embora a legislação pretenda garantir esse reconhecimento incluindo o direito das crianças de participarem das decisões da escola, ainda há nas práticas sociais e em muitas escolas de EI uma prática na qual esses “direitos são silenciados por meio da atitude adultocêntrica, o que é acentuado nos espaços das creches com crianças bem pequenas” (VICENTE, 2021, p. 24).

As práticas adultocêntricas, segundo a autora, relacionam-se às concepções de criança que perpassam a história, a cultura e a sociedade ao longo dos tempos. Uma visão de criança incompleta, vazia, frágil e que necessitava ser preparada para a vida pelos adultos.

A literatura pesquisada pela referida autora demonstra que a criança passou a ser tida como capaz de intervir no mundo, por meio de suas interações com outras crianças e adultos, e também com a cultura. Podendo participar das questões políticas, sociais e culturais que lhes dizem respeito, expressando-se de modo peculiar e próprio, reconstruindo o mundo que as cerca. Dessa forma as escolas de EI tem que se constituir em espaços participativos e democráticos, que permitam às crianças participarem das decisões concernentes a elas. Entendemos assim que é indispensável promover uma educação democrática, dialógica e participativa para as crianças, tendo-as como protagonistas de sua história, de sua cultura e da sociedade.

No âmbito legal, Vicente (2021) aponta os avanços nas Leis destinadas a primeira infância, tais como o Marco Legal da Primeira Infância de 2016, que afirma em seu artigo 4, que trata das políticas públicas a serem elaboradas e executadas para a primeira infância, que essas devem visar a garantia da participação da criança na sociedade, e em seu parágrafo I diz que tais políticas devem atender aos interesses superiores das crianças e à sua condição de

sujeito de direitos, o que inclui a sua participação nas ações que lhes digam respeito, sendo respeitadas as suas características, necessidades e fase de desenvolvimento.

Ainda segundo a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil registram que a criança é um sujeito histórico-cultural de direitos. Embora a legislação tenha trazido afirmativas e proposições para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e pertencentes à sociedade, para a autora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acaba por desconsiderar, em parte, alguns desses direitos (citados anteriormente) (VICENTE, 2021).

Nesse sentido, a autora realiza uma crítica à Base Nacional Comum Curricular (EI), dizendo que essa lei suprime alguns direitos das crianças pequenas quando produz alguns recortes desses no corpo do texto de seus artigos, também por considerá-la como um documento de verificação de competências e habilidades.

A crítica de Vicente (2021, p. 41) considera a BNCC como um “um retrocesso ao discutir a educação baseada em competências e conteúdos, a exemplo da década de 1990 com os [...] RCNEI. A educação que se configura nesse documento busca resultados, uma aprendizagem fragmentada [...].” A autora ressalta que esse documento pretende contribuir para uma educação na visão mercadológica, portanto como um produto.

É importante ter percepção desse olhar criterioso da autora sobre a BNCC pois, se as escolas de EI primam pela garantia da qualidade do ensino para crianças de 0 a 5 anos de idade, não podemos mais nos distanciar da concepção de criança como sujeito de direitos que precisam ser garantidos por nós enquanto educadores e também como indivíduos da sociedade. Nesse sentido trataremos de explicitar de forma breve, a seguir, o entendimento dos direitos da criança.

O documento “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), aborda concepção de Creche que respeita a criança como sujeito de direitos: à brincadeira, à atenção individualizada, ao contato com a natureza, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, à alimentação saudável, a desenvolver sua curiosidade, a sua imaginação e a sua capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, afeto e cuidado, à atenção especial no período de adaptação na escola e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Na Creche que respeita os direitos da criança ela “é ouvida”, cumprimentada, portanto, há diálogo e carinho com elas (BRASIL, 2009).

Infere-se que não é mais possível às Creches (e Pré-escolas) desconsiderarem o papel político das crianças, que precisam ter liberdade e direitos de ser criança. Direitos de participar das ações e decisões da escola como integrante e não a parte dela. Quando o

referido documento traz a questão do direito à liberdade, a expressão e ao desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa, estimula os profissionais que trabalham nas Creches, e a própria escola a promoverem ações que conduzam a práticas democráticas, participativas e comprometidas com os direitos das crianças. Crianças consideradas por Agleide Vicente de Jesus (2021) “potentes e ativas na sociedade”.

Nesse sentido as AI precisam ser conduzidas de modo que as crianças pequenas possam participar desse processo. Moraes (2014) afirma que as crianças produzem a sua cultura por meio das artes e brincadeiras, os registros dessas produções podem ser considerados nas AIP.

Segundo Vicente (2021)

[...] discutir a participação das crianças em processos decisórios vai além da promulgação de Leis. É preciso uma mudança de concepção do adulto em acreditar que as crianças são capazes de argumentar, sugerir, criticar, opinar, analisar e interpretar os contextos em que convivem e permanecem por até 10 horas, como é o caso das crianças bem pequenas que frequentam as creches [...] (VICENTE, 2021, p. 44)

Nota-se pela referida passagem que a autora considera as crianças capazes de participar das decisões da escola desde que os adultos entendam o seu potencial de expressão e comunicação, participação e de exercer seu papel político. É necessário então, mudar a forma como o adulto pensa a criança, pois são nos espaços – Creches em que elas “passam maior parte de seu tempo”. Reitera a autora que a “escuta” infantil nesse sentido é indispensável.

Escutar as crianças, seus anseios, desejos, necessidades, sentimentos, é uma necessidade da Creche que as respeita (BRASIL, 2009).

Para além dos aspectos burocráticos normativos, Vicente (2021) ressalta a necessidade de praticar o exercício da escuta e dos direitos infantis nas Creches, pois ainda existe distância entre o que é “pregado nas Leis” e o que realmente se faz na prática (MORAES, 2014). Há também nesses espaços práticas e posturas tradicionais, nas quais se privilegia a fala dos adultos em detrimento das vozes infantis.

Importa ressaltar que as proposições da autora sobre a criança nos levaram a refletir sobre a importância de não esperarmos que as Leis por si só conduzam as práticas de melhorias, tampouco parecem privilegiá-las, porém se nos engajarmos, enquanto professores, educadores, pesquisadores e ou Gestores da infância, e nos comprometermos com os direitos

das crianças, poderemos ao menos iniciar um processo de avaliação que poderá conduzir as práticas da qualidade.

Permitir às crianças se expressarem, opinarem, discutirem e proporem suas “necessidades” como “um lugar para brincar nos dias de chuva” (VICENTE, 2021), é permitir que elas participem das avaliações da escola e que, principalmente, exerçam seu papel político frente às decisões da gestão escolar.

2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme tratado anteriormente, a Avaliação Institucional nas escolas de Educação Infantil, que abrangem as Creches e as Pré-escolas, é um assunto relativamente novo que acompanha o percurso da história da educação no país e que até há bem pouco tempo era orientado pelo paradigma do ensino tradicional, que apresentava abordagem “educativa” dicotômica. A dicotomia mencionada refere-se ao atendimento e à educação desempenhados em ambos espaços, levando-se em consideração os estudos científicos que demonstram que havia, (e ainda há), a existência das práticas assistencialistas na modalidade Creche, e supostamente qualitativa nas Pré-escolas, refletindo-se negativamente no papel desempenhado nesses espaços.

Com a inserção das Creches no sistema educacional e com os avanços e estudos científicos acerca do desenvolvimento infantil, principalmente na área da psicologia, as escolas de Educação Infantil, orientadas pelo Governo Federal, começam a organizar seus currículos que passaram a contemplar ações voltadas para uma suposta “qualidade” na educação nessa etapa escolar. Daí se iniciam as tentativas de avaliar essas instituições considerando a disparidade educacional existente desde seu início, principalmente nas Creches. Entretanto, é importante ressaltar que os movimentos iniciantes para a oferta da Educação Infantil de qualidade foram desenvolvidos no exterior, conforme relata Campos (2013), em seu estudo “Entre as políticas de Qualidade e a Qualidade das práticas”, nos indica:

Pode-se dizer que a origem do debate sobre a qualidade da Educação Infantil foi marcada pela abordagem psicológica. No início, a preocupação com os efeitos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche, centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, pelo efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve uma mudança desse foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, com vistas a seus futuros

resultados na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado e os resultados considerados positivos de algumas experiências de intervenção precoce, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar. (CAMPOS, 2013, p. 26-27)

A autora afirma que foi dessa forma que as primeiras “preocupações” dos estudiosos da psicologia com as crianças de Creche, correlacionavam-nas com possíveis carências afetivas, passando posteriormente para as teorias das privações culturais na década de 1960, o que possivelmente contribuiu para práticas assistencialistas, pois entendia-se que era necessário suprir aquilo que as crianças pequenas não tinham em casa, tais como, alimentos, higiene, cuidados entre outros, supostamente em decorrência dessa carência vir a influenciar posteriormente no desempenho dessas crianças na pré-escola. Consequentemente, houve maior investimento nos estudos psicológicos e intervenções nas Pré-escolas, conforme podemos observar na fala da autora:

A continuidade do debate levou a um aprofundamento das abordagens no campo da Psicologia do desenvolvimento, contribuindo para a construção de concepções de qualidade mais integradas, que buscavam um equilíbrio entre a preparação para a escola e o respeito à fase de desenvolvimento da criança. (CAMPOS, 2013, p. 27)

Nesse sentido, para a autora, iniciativas como a documentação produzida pela *National Association for Early Childooof Education* (Associação Nacional para Educação da Primeira Infância) – NAEYC – dos Estados Unidos e o currículo *High Scope* representaram essa etapa. A NAEYC divulgava uma concepção que se baseava no conceito de Práticas Adequadas ao Desenvolvimento (*DAP – Developmental Appropriated Practices*) das crianças de 0 a 8 anos de idade, privilegiando as características e necessidades de cada etapa do desenvolvimento considerando-se a faixa etária. Segundo Campos (2013), defendia-se uma Pedagogia ativa que integrava os aspectos emocionais, os cognitivos, os físicos e os sociais das crianças, descrevendo as práticas consideradas adequadas e inadequadas. Nessa perspectiva, passou-se a valorizar as brincadeiras, as iniciativas das crianças e a interação positiva entre adultos e crianças entre outros.

O Currículo *High Scope*, ainda segundo Campos (2013), com base em Oliveira-Formosinho (1998), situa-se em uma perspectiva de Educação Infantil baseada na concepção psicológica do desenvolvimento, aproximando-se muito do modelo de proposta da NAEYC. Passou por várias fases sendo mais utilizado nas Pré-escolas, tendo sido criado durante a década de 1960, quando o Movimento de Educação Compensatória difundia-se pelo mundo.

Assim, desde esse período a Educação Infantil era defendida como algo positivo, que beneficiava o aluno, o futuro cidadão e a sociedade. A mesma expectativa não se aplicava igualmente à creche. Uma revisão da literatura de língua inglesa, latino-americana e brasileira, realizada em 1997, comentava que, enquanto as pesquisas sobre a creche partiam de perguntas a respeito de seus potenciais efeitos negativos sobre o desenvolvimento infantil, as pesquisas sobre pré-escola testavam hipóteses sobre seus efeitos positivos na escolaridade futura das crianças. (CAMPOS, 2013, p. 28)

Nota-se pela fala da autora, com base em seus estudos de literatura inglesa, latino-americana e brasileira, realizadas no ano de 1997, que as expectativas para o desenvolvimento das crianças pequenas nas creches eram negativas, enquanto nas pré-escolas eram consideradas positivas. Mas em 1991, na comunidade europeia, surge uma nova perspectiva, agora organizada e de ordem política, social e cultural.

A oferta de um atendimento de boa qualidade a crianças pequenas antes da escolaridade obrigatória e em horários complementares à escola elementar ganhava assim uma conotação social e política, no sentido de que atendia a direitos reconhecidos às famílias e aos filhos. O projeto político da social-democracia reforçava uma concepção de qualidade mais integrada, atenta para as questões das desigualdades sociais e de gênero e, ao mesmo tempo, voltada às necessidades das crianças pequenas. (CAMPOS, 2013, p. 28, grifos nossos)

Percebe-se que, no exterior, o conceito de qualidade nas creches passou a abranger aspectos pedagógicos voltados para a questão social, política e cultural das crianças, das famílias e da sociedade. Pode-se dizer que se ampliou uma visão democrática, visto que, ao mesmo tempo em que se observava e se agia sobre as questões paralelas à escola, voltava-se também para atender as necessidades das crianças. É possível afirmar que este processo pode ser observado também em propostas de avaliação institucional e de autoavaliação institucional, uma vez que a qualidade aí tratada é um conceito mais amplo, mas que considera também a criança. Nesse sentido:

- qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças;
- definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência;
- o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área;
- as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes;
- definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e

nunca atingindo a um enunciado final, “objetivo”. (MOSS, 2002 *apud* CAMPOS, 2013, p. 29)

Como se pode observar, os princípios de avaliação institucional na escola de Educação Infantil emergem do conceito de qualidade, que também é um processo negociado, logo requer compartilhamento, discussão, valores partilhados, conhecimentos e troca de experiências. Também por necessitar ser um processo participativo e democrático que envolve os diversos grupos da comunidade escolar, bem como suas necessidades, perspectivas e valores por vezes divergentes uns dos outros. Por outro lado, o processo de qualidade assim como o de avaliação deve ser reconhecido como um processo dinâmico e contínuo que envolve a autorregulação.

Posteriormente ao processo de qualidade propagado pela comunidade europeia, com Dahlberg, Moss e Pence, passa-se a reconhecer a tensão entre definição de critérios de qualidade embasados nos conhecimentos tidos como universais e “[...] fundamentados em uma tradição científica moderna, e a valorização de perspectivas culturais diversas sobre o significado e o lugar social da educação de crianças pequenas. [...]” (CAMPOS, 2013, p. 29). Para a autora, Dahlberg, Moss e Pence propõem alternativa embasada na proposta de Reggio Emília (Itália), que busca “[...] entender a instituição de Educação Infantil como um fórum de debates e reflexões que proporcionem uma produção coletiva de significados sobre o trabalho desenvolvido com e pelas crianças” (CAMPOS, 2013, p. 29).

Nessa mesma perspectiva, a autora nos coloca os estudos de Anna Bondioli que ocorria em uma linha parecida, sintetizando a qualidade nos serviços para a primeira infância conforme educadores da Reggio Emília, na qual o debate sobre a qualidade se insere em processos participativos de autoavaliação. Dessa forma, a qualidade é entendida como um processo contextual participativo que apresenta um potencial transformador.

A autora relata que no Brasil constrói-se uma história própria durante o processo de redemocratização pós-ditadura militar que, em vários momentos, foi beneficiada por algumas dessas posições de origem europeia.

A valorização da creche e a superação do estigma social associado a esse tipo de atendimento – até então visto como um “mal menor” para famílias e mães consideradas sem condições de educar seus filhos pequenos – vão ocorrer sob a influência do movimento feminista, no contexto dos movimentos sociais urbanos surgidos ao final da década de 1970. Em um primeiro momento, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade dos serviços, trazendo a criança para o primeiro plano. Essa preocupação foi até certo

ponto partilhada por lideranças comunitárias populares que procuravam organizar suas próprias creches nos locais de moradia. (CAMPOS, 2013, p. 30)

Também surgem nesse momento vários movimentos de assessoria aos grupos populares realizados por Organizações Não Governamentais, composto de militantes e profissionais da área. A interação proporcionada pelos governos locais, por esses movimentos e por especialistas contribuiu para que, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), se criasse um documento acerca da qualidade na educação em creches denominado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. Nesse documento, evidencia-se que houve inspiração no primeiro documento europeu. Com um linguajar simples e exemplos de práticas em creches, buscava-se facilitar “[...] a comunicação com as equipes responsáveis nas prefeituras, entidades não governamentais, organizações comunitárias e equipes das unidades” (CAMPOS, 2013, p. 31). Para a autora, a articulação entre esses atores sociais e os movimentos de luta pelos direitos das crianças e adolescentes contribuiu para o reconhecimento e a inserção da creche no sistema educacional brasileiro, com a Constituição Federal de 1988, e, após 8 anos, com a LDBEN.

A pesquisadora reitera que houve e ainda há dificuldades na transição das creches para o sistema educacional, porém essas instituições vêm encontrando seu próprio espaço, mesmo que paulatinamente, nas redes municipais, sendo que variadas medidas têm contribuído para essa inserção tais como: o investimento público do Fundo de Manutenção e Financiamento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e programas federais de merenda, de distribuição de materiais pedagógicos e de livros, e também, os processos de formação continuada. Porém, a autora ressalta que apesar do aumento de 18% no número de matrículas em creches no país entre 1998 e 2008, o número de matrículas dobrou nas pré-escolas, indo de 40% para 80%. O acesso à Educação Infantil não é igualitário para toda a população, já que nas zonas urbanas e mais privilegiadas o número de matrículas é maior do que o das zonas rurais ou mais desprovidas, bem como existe um número significativamente mais baixo de matrículas das crianças de famílias com baixa renda e as não brancas.

Uma revisão dos estudos empíricos publicados entre 1996 e 2003 no país, sobre qualidade de instituições de Educação Infantil, classificou os maiores problemas encontrados segundo as seguintes dimensões: formação de profissionais; propostas pedagógicas e currículo; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano; relações com as famílias. (CAMPOS, 2013, p. 32)

Essa fala da autora alia a qualidade à avaliação institucional, demonstrando problemas existentes nas dimensões da formação profissional, nas propostas pedagógicas e no currículo, nas condições de funcionamento e das práticas educativas e a nas relações com as famílias. Esses dados confirmam a importância da avaliação institucional para a oferta de um ensino de qualidade nas creches.

Num estudo mais recente da pesquisadora identifica-se que atualmente com a crescente privatização das escolas de EI pelos governos municipais, a iniciativa privada tem obtido lucros consideráveis por meio de assessoria aos grandes municípios, dessa forma apesar do aumento do acesso e permanência das crianças pequenas nessas escolas, os investimentos em políticas públicas de assistência social, saúde e educação tem sido reduzidos significativamente, suprimindo os direitos das crianças e das famílias conquistados ao longo da história.

Campos (2013) nos mostra, ainda, que a partir dos anos de 1990, foram multiplicados nos países da América latina, inclusive no Brasil, o uso de sistemas de avaliações em larga escala, pelos quais as escolas passaram a ser avaliadas através dos resultados de seus alunos nos testes de conhecimento. Tal processo foi intensificado no Brasil, ganhando repercussão pública deixando à vista sua colocação “[...] em uma das últimas posições no *Program for International Student Assessment – PISA*”, e por ter sido considerado como um país emergente na economia, tornou-se difícil aceitar tal posição.

Até bem pouco tempo a Educação Infantil permaneceu fora dessa discussão e, de certa forma, percorreu um caminho divergente, buscando adotar procedimentos mais participativos, com maior ênfase na colaboração do que na competição. (CAMPOS, 2013, p. 35)

A autora relata que as iniciativas ocorridas na Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Movimento Interfóruns da Educação Infantil, realizaram uma pesquisa em 53 creches e pré-escolas brasileiras, envolvendo as crianças, os educadores, os funcionários, os pais e as pessoas da comunidade ao entorno destas, em quatro estados de diferentes regiões, sobre as concepções desse público acerca da qualidade na Educação Infantil. Dessa consulta surgiu um material considerado um importante subsídio na definição de critérios de qualidade nessa etapa educacional. Posteriormente, ocorreu a “[...] elaboração de um instrumento para uso na autoavaliação dos centros de Educação Infantil, *Indicadores da qualidade na*

Educação Infantil, editado pelo Ministério da Educação [...]” – (IQEI) (CAMPOS, 2013, p. 35).

O IQEI, conforme já mencionado, é um instrumento de avaliação institucional que visa à participação dos variados atores envolvidos na comunidade escolar e é referência na Educação Infantil nacional. O instrumento será tratado posteriormente, mas ressaltamos aqui que através dele foi possível iniciar a primeira proposta de autoavaliação institucional nas Creches e Pré-escolas brasileiras. Por ser uma proposta de adesão voluntária, Campos (2013) considera que muitos municípios não o utilizaram para avaliar de forma sistemática suas Creches e Pré-escolas, o que possivelmente, diz a autora, pode ter atrasado avanços e investimentos na área devido à ausência de dados sistematizados dessas instituições.

Ainda sobre os indicadores, vale a pena destacar que a proposta inicial, ou o piloto, para implementação do documento em rede de forma sistemática, deu-se no município de São Paulo. De acordo com Campos e Ribeiro (2015), em documento publicado denominado “Relatório Técnico 2013-2015, sobre a Autoavaliação Institucional participativa em unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo”, lê-se:

Este relatório apresenta os dados recolhidos durante a primeira fase da experiência de aplicação de uma metodologia de autoavaliação institucional participativa nas unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo. Nessa primeira fase, desenvolvida durante o segundo semestre de 2013 e durante o ano de 2014, a avaliação foi realizada em cerca de 20% das mais de duas mil unidades que compõem a rede. Essas unidades participaram voluntariamente da experiência [...] O instrumento utilizado para a autoavaliação foi o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. (CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p. 7)

Embora essa tenha sido uma proposta piloto de avaliação a ser sistematizada, em uma rede municipal de Educação Infantil, para as autoras, na gestão anterior a autoavaliação institucional já havia sido introduzida na rede por meio de escalas, respondidas anualmente pela equipe pedagógica, e questionários desenvolvidos separadamente e enviados para as famílias. As autoras também frisam que anteriormente aos IQEI, outro documento havia sido publicado e desenvolvido na mesma rede, os “Indicadores da Qualidade na Educação” (INDIQUE), para as escolas de educação básica, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o MEC/INEP, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e objetivava criar um sistema de indicadores gerais da qualidade das escolas. O INDIQUE, sobre o qual não nos aprofundaremos aqui por não ser objeto de nosso estudo, segundo Campos e Ribeiro (2015, p. 15) “[...] é um documento de

‘avaliação institucional de qualidade da educação, que é realizada de forma participativa e contextualizada’ [...]”, envolvendo os diversos atores escolares. Em contraposição ao sistema de avaliação em larga escala e externo à escola, trata-se de um instrumento elaborado para indicar dados qualitativos da qualidade da escola. Julgamos ser importante falar, mesmo que brevemente, do IDIQUE devido ao fato de ele ter sido um instrumento base de referência para a criação do IDIQUE – EI.

A Educação Infantil, como visto anteriormente, teve a primeira proposta de avaliação institucional em nível nacional e em larga escala (obrigatória) com a publicação da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, na qual se propunha avaliar a EI pelo Sistema Nacional de Educação Básica (SINAEB), porém, em 25 de agosto de 2016, a proposta foi revogada por meio da Portaria nº 981, pelo ministro da educação em exercício na época, o que possivelmente impediu que dados relevantes fossem levantados, desde a proposta inicial e para que buscasse exercer um papel efetivo e político de Avaliação Institucional que contribuísse para a melhoria da qualidade da educação nessa etapa escolar.

Em 2019, surge uma proposta de restruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que passa a incluir a Educação Infantil no Sistema de Avaliação Nacional, em larga escala, com a finalidade de “melhorar a qualidade” da educação ofertada nas escolas públicas, incluindo essa etapa de ensino. Por meio da Portaria nº 271, de março de 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) estabelece as diretrizes para a realização do SAEB, nesse mesmo ano a ser realizado em parceria com o Distrito Federal, com os Estados e com os Municípios.

Dentre a população alvo a ser avaliada pelo novo SAEB, o artigo 5º dispõe em seu inciso IV, as Creches e as Pré-escolas das zonas rurais e urbanas públicas e conveniadas conforme segue:

IV – uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da educação infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III do artigo 11, em caráter de estudo-piloto; (MEC, 2019, p. 60)

A mesma portaria dispõe em seu artigo 11, incisos I, II e III, os instrumentos de avaliação a serem utilizados na etapa de Educação Infantil. No inciso I, o instrumento de avaliação é destinado às Secretarias de Educação, municipais e estaduais, e será composto por questionários que deverão ser respondidos pelos titulares de cargo integrantes da pasta dos municípios e estados. Em seu inciso II, também propõe como instrumento de avaliação

questionários, porém, específicos para diretores de escolas, sendo que esses questionários devem ser respondidos pelos responsáveis legais de cada unidade escolar. Já no inciso III, são propostos questionários direcionados aos professores titulares de turma. Entende-se a importância da aplicação desses instrumentos visto que se trata de uma proposta piloto de avaliação das escolas de Educação Infantil, portanto, conhecer sua realidade, avaliando-as é indispensável antes da tomada de decisões.

De acordo com o documento, “[...] o SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP desde os anos 1990.” (MEC, 2019, p. 59). As avaliações do SAEB serão realizadas pelo INEP em regime de parceria com o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Por considerar a multidimensionalidade da qualidade da Educação Básica, o SAEB tem como referências sete dimensões conforme segue:

Art. 3º Considerando a qualidade da Educação Básica como um atributo multidimensional, o SAEB toma como referência sete dimensões de qualidade da Educação Básica que se inter-relacionam para promover percursos regulares de aprendizagens com vistas à formação integral dos estudantes brasileiros: I - Atendimento Escolar; II - Ensino e Aprendizagem; III - Investimento; IV - Profissionais da Educação; V - Gestão; VI - Equidade; e VII - Cidadania, Direitos Humanos e Valores. (MEC, 2019, p. 59)

Nota-se aqui que as sete dimensões se interligam com o propósito maior de promover os percursos regulares das aprendizagens, buscando a formação integral dos estudantes, e com “intenção” de promover a qualidade, essas dimensões não podem ser dissociadas. Avalia-se o atendimento escolar, o ensino e a aprendizagem, o investimento na escola, os profissionais da escola, a gestão escolar, a equidade de oportunidades e a cidadania, os direitos humanos e os valores, indicando que há necessidade de atentar-se para a escola como um todo, com o objetivo de buscar a garantia dos direitos à educação de qualidade. É importante ressaltar que o SAEB tem por objetivos:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;

IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (MEC, 2019, p. 59)

Observando-se os objetivos da avaliação realizada pelo SAEB, comprehende-se que é extremamente importante a realização da avaliação institucional na etapa da Educação Infantil, pois tal ação permitirá que o Governo Federal obtenha dados e informações sistematizadas que lhe possibilitem criar ou gerar mudanças nas políticas públicas para a promoção da qualidade da educação ofertada nesta e nas demais etapas educacionais que contemplam a Educação Básica. Isso também possibilitará intercâmbio entre as instâncias governamentais envolvidas no SAEB, bem como servirá para subsidiar políticas públicas na área da Educação Infantil (entre as demais etapas escolares).

Recentemente com a publicação das Portarias nº 10, de 8 de janeiro de 2021, e nº 250 de 5 de julho de 2021, que tratam da implementação do novo SAEB, dispõe-se a realização da avaliação a partir da Educação Infantil, prevista para acontecer entre 9 e 10 de novembro de 2021. A segunda portaria dispõe que amostras de escolas municipais, estaduais e parceiras, e também, das privadas, escolhidas pelo INEP serão avaliadas por instituição parceira do órgão, visando levantar dados qualitativos e quantitativos da qualidade do ensino dessas redes de modo que se possa contribuir para propostas e políticas públicas que busquem a melhoria e a qualidade do ensino na Educação Básica no país.

A partir do ano de 2021, observamos a inclusão das escolas de EI nas referidas portarias. Na avaliação (SAEB) proposta, não há indicação de testes para a EI, mas questionários dirigidos aos Secretários de Educação dos municípios, Diretores de escola e Professores. Não há, portanto, orientação para a participação de famílias e alunos desse segmento, evidenciando ser essa uma proposta amostral estritamente quantitativa. A proposta do novo SAEB, por meio das amostras de escolas escolhidas respeitam os incisos I, II, III, IV e V do artigo 5º da Portaria nº 250, conforme segue:

I - todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª séries do Ensino Médio (tradicional e integrado). II - uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 5º ano e de 9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª e 4ª séries do Ensino Médio (tradicional e integrado), distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação. III - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação dos

instrumentos descritos no inciso V do art. 11 da presente Portaria. IV - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos no inciso VI do art. 11. V - uma amostra de **instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público**, localizadas em zonas urbanas e rurais **que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil**, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11. (BRASIL, 2021a, p. 1, grifos nossos)

O artigo 5º do novo SAEB nos traz a inclusão da Educação Infantil nesse processo, indicando “luz” para as escolas desse segmento educacional, uma vez que se propõe avaliá-las buscando a compreensão de sua realidade. O que, possivelmente, contribuirá para melhoria da qualidade dos processos dessas escolas. Indicam, ainda, um salto na história que perpassa essas instituições escolares, subentende-se a busca por evidenciar as Creches e Pré-escolas e lhes conferir um olhar, digamos, cuidadoso nas políticas públicas advindas da sua realização.

Importa ressaltar que a Portaria nº 250 também busca inserir nessa avaliação os alunos com deficiência. Alunos com Altas habilidades ou superdotação que estiverem devidamente matriculados no Censo Escolar da Educação Básica nesse ano e que compõem a população alvo do SAEB 2021, poderão ser avaliados. Demonstra-se assim, o intuito social e político, prescrito desse processo que acreditamos aproxima-se dos princípios democráticos.

Vale à pena ressaltar que, embora entendamos que as AIE podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na EI por buscar retratar, por meio dos resultados/dados, a realidade das escolas infantis e das propostas pedagógicas nelas desenvolvidas, concordamos com Moraes (2014) de que necessitamos colocar em prática os objetivos dispostos nas Leis direcionadas para a primeira infância, fazendo valer e garantir os direitos das crianças. Esse entendimento nos leva a compreender que embora necessárias, as AIE não conseguem dar conta das questões organizacionais das Creches (e Pré-escolas), sendo necessário a proposta de autoavaliação dessas escolas que permitam ao coletivo escolar identificar a sua própria realidade para, a partir daí, buscarem melhorias na qualidade das suas práticas, quer sejam pedagógicas ou de cuidados, ou de comunicação e convivência entre crianças e adultos, entre crianças e crianças e entre adultos e adultos.

Vicente (2021) ao citar Formosinho e Araújo, contribui com subsídios importantes que consideramos perfeitamente possível aliá-los à autoavaliação da escola, para a autora

[...] partindo da premissa de que adultos e crianças possuem conhecimentos e olhares diferentes, Formosinho e Araújo (2013) defendem a pedagogia-em-

participação, que tem por princípios a democracia e a responsabilidade social de todos os atores envolvidos no processo educativo, tanto nas decisões do cotidiano, como em processos de organização institucional, sendo a participação uma ação compartilhada entre adultos e crianças. (VICENTE, 2021, p. 47)

Nota-se na referida passagem a corresponsabilidade social coletiva e participativa entre adultos e crianças para com a educação, a organização da escola e as decisões tomadas. Nesse sentido a autoavaliação institucional na EI pode contribuir para esse “fazer-se” democrática.

Os avanços na avaliação da EI já alcançaram consideráveis movimentos nas políticas públicas, vindo a alcançar também o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme segue:

Nos últimos anos, vem ganhando espaço nas políticas públicas propostas de avaliação na/da Educação Infantil. A estratégia 1.6 de avaliação, prevista no Plano Nacional de Educação na Meta que trata da Educação Infantil (Meta 1), expressa a necessidade e a **exigência da avaliação** nessa etapa de ensino. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 31, grifos nossos)

Nesse contexto, indo do macro para o micro, buscamos entender como a avaliação institucional ocorre em uma instituição de Educação Infantil que é o universo de nossa pesquisa. Mas, inicialmente, compartilhamos uma proposta de avaliação exitosa no município de São Paulo, os IQEI, mesmo porque foram eles que subsidiaram, enquanto modelo, desde a sua implantação, os processos de autoavaliação institucional participativa empregados por outros municípios do país.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS IQEI – SÃO PAULO

Esta seção objetiva, de início, descrever o processo de Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) caracterizando-o com base nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, documentos usualmente empregados nas escolas municipais de Educação Infantil (Creches, CEI, CEMEI, EMEI, Berçários) paulistanas, quer sejam públicas ou conveniadas com a rede municipal de educação, busca também possibilitar a compreensão acerca da sua estruturação e proposições para desenvolvimento do processo de AIP.

3.1. A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) NA PERSPECTIVA DOS INDICADORES

Conforme tratado anteriormente no item 1.1, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), junto à Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e outras organizações, vem implementando desde 2013 o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”. Tal documento, não obrigatório, busca a adesão voluntária dos municípios e estados à proposta de autoavaliação institucional participativa, de modo que ambos os governos tenham subsídios para a aferição da qualidade dos processos educacionais nas escolas de Educação Infantil desde o berçário até a Pré-escola. Vale a pena ressaltar que:

A avaliação realizada de maneira participativa envolvendo a comunidade escolar é fundamental, na medida em que, ao ocorrer a partir dos locais de ensino, **é mais sensível às necessidades imediatas** da rede municipal/estadual e das comunidades. (Ação Educativa, 2013, p. 5, grifos nossos)

Observando o documento, pode-se entender que a compreensão da realidade imediata das escolas de EI, por meio da AIP, pode auxiliar na busca de soluções/ações para sanar possíveis fragilidades e também para efetivar pontos positivos adotados ou a se adotar. Portanto, é pertinente para os objetivos deste estudo compreender o que é a Autoavaliação Institucional Participativa (AIP).

A proposta de AIP pode ser compreendida, por meio desse documento e demais documentos da rede municipal de Educação paulistana, que compreendem os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana” e os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil: dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas à Política Educacional”, como um

processo de autoavaliação participativa da escola, em que participam os gestores, os professores, os pais, as crianças e os demais segmentos da comunidade tais como o Conselho Tutelar e a saúde. Conforme segue descrito, trata-se de “[...] uma proposta de autoavaliação participativa das unidades educacionais que visa envolver toda a comunidade escolar em discussões sobre a qualidade da educação para orientar e apoiar o trabalho nessa etapa da Educação Básica.” (SÃO PAULO, 2015, p. 10). É importante destacar que a AIP é um processo amplo e necessário à escola de EI, sendo disposto nos IQEI da seguinte maneira:

A avaliação institucional realizada por meio de processos participativos contribui para que os membros da escola avaliem, descrevam, interpretem e julguem as ações do Projeto Político Pedagógico, redefinindo ou fortalecendo prioridades, rumos, exigências, formas de acompanhamento e negociação dos trabalhos e ajustes necessários para a melhoria das atividades e do ambiente escolar. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 10)

De acordo com o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana”, a AIP visa criar condições efetivas para que ocorra a democratização das escolas de Educação Infantil (EI), tornando-as acessíveis e qualificadas a todas as crianças que dela necessitem, independentemente de sua condição social, física, racial ou outra. Ela traz uma metodologia avaliativa a ser realizada para que toda a comunidade escolar possa se reunir para conjuntamente avaliar a realidade de sua escola, identificando assim quais são as suas prioridades e partindo daí, estabelecer e implementar os planos de ação, monitorando os seus resultados. Importa lembrar que as prioridades, que trataremos posteriormente, podem ser de melhoria dos pontos frágeis ou ainda não efetivados na escola, pontos que necessitam maior atenção e cuidado ou pontos positivos observados na escola, de modo que esses sejam efetivados por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, consideramos ser necessário ressaltar que os IQEI tornam-se instrumento de autoavaliação participativa bastante importante, quando traz para a sociedade as questões relacionadas à qualidade da Educação das crianças pequenas. Ao observarmos o histórico das instituições de EI, desde o seu surgimento, constatamos que elas quase sempre foram inacessíveis a todas as crianças, além do que raramente elas exibiram qualidade nas suas práticas, principalmente nas Creches. Conforme Campos (2013) retrata em suas pesquisas, somente a partir de 2013, com os IQEI, buscou-se avaliar e autoavaliar as escolas de EI almejando transformar efetivamente a sua prática educativa. Também, pode-se dizer que, especificamente no Brasil, abriu-se espaço para que essa etapa do ensino pudesse autoavaliar-se.

O reconhecimento das escolas de EI como espaços indispensáveis para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas é um importante marco para a oferta da qualidade educativa. Nesse sentido, os IQEI trazem alguns pontos que devem ser observados. Assim sendo,

[...] buscar a qualidade na Educação Infantil é garantir matrícula a todas e todos nas Creches e pré-escolas, com condições adequadas de oferta da educação, o que implica considerar a qualidade dos ambientes educativos, das interações entre toda comunidade escolar, das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais, a valorização das profissionais de educação, entre outros [...]. (Ação Educativa, 2019, p. 9)

Dessa maneira, a qualidade descrita nos IQEI depende da autoavaliação participativa, pois, ao tratar de possibilitar a qualidade nas escolas de EI, devem ser consideradas todas as suas dimensões. Entende-se assim, que essas escolas necessitam ser autoavaliadas na sua realidade, no seu contexto. O IQEI é um instrumento de autoavaliação institucional que compunha, em 2013, sete dimensões, a saber:

1. Planejamento Institucional;
2. Multiplicidade de experiências e linguagens;
3. Interações; Promoção da saúde;
4. Espaços, materiais e mobiliários;
5. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
6. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

No ano de 2016, com nova publicação embasada no documento IQEI, do MEC, o documento passou a se chamar Indique-EI, nesse documento, houve o aumento de mais três dimensões, totalizando-se nove dimensões que foram ampliadas e tiveram o direcionamento alterado, conforme veremos a seguir. Atualmente as dimensões são descritas da seguinte forma:

1 - Planejamento e Gestão Educacional; 2 - Participação, escuta e autoria dos bebês e crianças; 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para infâncias; 4 - Interações; 5 - Relações étnico-raciais e de gênero; 6 - Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7 - Promoção da saúde e bem estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; 9 - Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade. (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 12)

As nove dimensões propostas no Indique-EI compõem um quadro de indicadores que são pautados em dois princípios de avaliação, sendo o primeiro princípio direcionado para os direitos fundamentais das crianças pequenas, pelo qual a criança é reconhecida como o centro da EI e da qualidade com base nos seus direitos e nas suas demandas. O segundo princípio deriva da Participação em que todos são envolvidos no processo de avaliação da escola, contemplando-se assim diversos olhares e vozes nos debates ocorridos nos espaços escolares para a tomada de decisões.

Partindo desses dois princípios, cada uma das nove dimensões compõe um grupo de indicadores a serem avaliados em cada uma delas. Importa lembrar que, para São Paulo (2016), independentemente de cada dimensão ser proposta para ser avaliada e discutida separadamente, para facilitar o processo de discussão e aprofundamento nos temas, todas elas contemplam indicadores comuns em vários momentos, demonstrando pontos necessários e primordiais para a condução do processo de avaliação, como, por exemplo, considerar a criança e seus direitos como elementos centrais das políticas públicas na EI, logo “[...] todas constituem partes integrantes e indissociáveis de um todo” (SÃO PAULO, 2016, p. 12). Para compreender esse processo dispomos a Figura 1 que representa as nove dimensões tendo como elo central, e interligado entre elas, a proposta da qualidade nas escolas de EI.

Figura 1 – Interligação de ponto comum – qualidade



Fonte: (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 11).

Os números apresentados na imagem, de 1 a 9, referem-se às dimensões que são avaliadas no IQEI. As 9 dimensões serão descritas após o número referente a elas.

- Dimensão 1: Planejamento e Gestão Educacional;
- Dimensão 2: Participação, escuta e autoria dos bebês e crianças;
- Dimensão 3: Multiplicidade e experiências e linguagens em contextos lúdicos para crianças;
- Dimensão 4: Interações;
- Dimensão 5: Relações étnico-raciais e de gênero;
- Dimensão 6: ambientes, tempos espaços e materiais;
- Dimensão 7: Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;

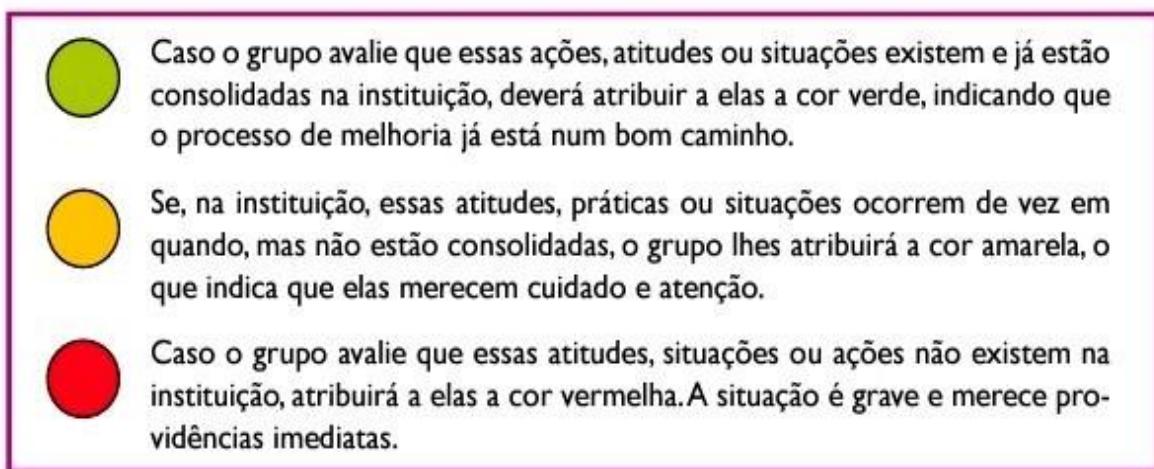
- Dimensão 8: Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores;
- Dimensão 9: Rede de proteção sociocultural: Unidade educacional, família, comunidade e cidade.

Nota-se, nessa imagem, a importância de reconhecer que as dimensões compõem um todo com objetivos comuns e que se relacionam sempre com a oferta da qualidade na EI, onde a criança se torna objeto de atenção e cuidados e o centro das ações educacionais propostas em todas as ações da escola.

Entende-se que a qualidade dos processos educativos para crianças de Creches e Pré-escolas demandam a necessidade de se trabalhar essas nove dimensões, que envolvem não somente cuidados pessoais, mas, também, linguagens, brincadeiras, cultura, história, proteção social, saúde, recursos humanos e materiais, formação, trabalho conjunto escola, comunidade e demais setores, expressividade, escuta, pensamento, planejamento e a Gestão escolar das ações que irão permitir a garantia da qualidade na escola por meio dessas dimensões, mas principalmente, pela autoavaliação contínua da escola como um todo que não se pode dissociar.

Para tanto, cada uma das nove dimensões traz alguns indicadores de qualidade. Com relação aos indicadores propostos em cada uma dessas dimensões de qualidade, o Indique-EI, dispõe de variados itens da qualidade em cada dimensão, que podem ser observadas em indicadores que se desdobram em diversas questões a serem avaliadas pelos grupos participantes da AIP, e anotadas por cores (vermelha, amarela e verde), que podem ser apontadas em círculos que antecedem cada uma delas. A Figura 2 representa a percepção do avaliador sobre a dimensão/indicador avaliado pelo grupo.

Figura 2 – Representação da percepção do avaliador por cor



Fonte: (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 11).

Os indicadores, assim, procuram traduzir os diferentes aspectos da qualidade de maneira a facilitar a discussão e a reflexão coletiva. Sua avaliação deve sinalizar para os participantes os caminhos a serem apontados no plano de ação para obter as melhorias de qualidade identificadas a partir do processo de autoavaliação desenvolvido na Unidade Educacional. Segundo a Ação Educativa (2019), seguindo a metodologia participativa proposta no IQEI, “[...] tem-se como perspectiva o fortalecimento dos atores escolares e do sentido da avaliação para transformações no cotidiano das instituições e nas políticas públicas [...]” (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 33).

É importante destacar que com a nova organização dos indicadores possibilitou-se maior espaço de participação das crianças nas ações da escola. Observando-se os indicadores 2- “Participação, escuta e autoria dos bebês e crianças”, 3- “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para infâncias e 4 - “Interações”, é possível inferir que passou-se a propor que a criança passasse a ser ouvida nas AI, bem como nas escolas de EI.

Vicente (2021, p. 9) afirma em seu estudo que na Creche estudada “a escuta das vozes infantis no processo de participação política das crianças de 3 anos na avaliação institucional possibilitou à Creche assumir seu papel social, político e democrático [...]”, corroborando com as possibilidades de transformação das práticas advindas do processo de AIP (o que abordamos na seção 2.2).

Nos desdobramentos dos IQEI são discutidas e avaliadas questões relacionadas à forma de organização do PPP, da Avaliação e do acompanhamento das ações desenvolvidas ou a se desenvolver nas UE, de modo que sejam privilegiadas a Gestão democrática da escola

e de suas práticas pedagógicas, de forma transparente e compartilhada. Conforme se lê em Ação Educativa (2016), o Indique-EI é uma proposta de autoavaliação institucional que discute questões imediatas da escola e permite à UE, junto à comunidade levantar, discutir e propor ações para a melhoria da qualidade educacional, tanto no nível interno quanto no nível externo, pois através dos indicadores levantados como possíveis fragilidades e devidamente registrados pode-se açãoar as instâncias governamentais superiores, municipais e estaduais, para que, conjuntamente, desenvolvam, melhorem ou ampliem as políticas públicas visando à melhoria da qualidade nas escolas de EI (Berçários, Creches, EMEI, CEMEI, e outras), a saber escolas diretas, indiretas ou conveniadas das redes, tornando essas escolas cada vez mais democráticas e qualitativas.

3.2. A AIP NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os documentos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (AÇÃO EDUCATIVA, 2016), “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2009), “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2015) e “O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na Construção e Revisão Participativas de Planos de Educação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), apontam que a AIP deve ser organizada em dois momentos específicos, sendo o primeiro momento o da Avaliação e o segundo momento o do Plano de Ação.

Porém, para que a avaliação aconteça na escola, a comunidade escolar deve se organizar anteriormente à sua consecução. Um grupo colegiado deve ser criado para acompanhar todo o processo de avaliação desde o seu início, sendo indicado que a cada ano ou a cada dois anos, para que se verifique se as ações de melhoria propostas estão sendo realizadas. Esse grupo deve ser constituído por representantes dos diversos setores da comunidade escolar (pais, professores, gestores, Conselheiros Tutelares, representantes da saúde, outros), compondo um quadro de Comissão de coordenação “[...] responsável por organizar todas as etapas da utilização dos Indicadores [...] desde o planejamento até a sistematização das ideias em um documento final.” (SÃO PAULO, 2019, p. 39). Ainda, segundo o documento, por esse motivo tal comissão deve ser plural e ser composta por representantes de variados segmentos, conforme segue proposta no documento:

Para organizar a escolha dos membros da Comissão, pode-se realizar uma assembleia ou reunião, garantindo a representação equilibrada dos seguintes

segmentos: - Poder Público (Secretaria ou Diretoria de Educação, Secretaria de Planejamento e Finanças); - Sindicatos; - Movimentos Sociais e Redes da Sociedade Civil; - Familiares e cidadãos interessados na temática e, quando houver, representantes dos Conselhos de Creche e Escola; - Conselho Municipal de Educação; - Universidades. A comissão deve também contar com a participação de representantes das unidades de Educação Infantil para que suas demandas e necessidades estejam presentes nas preocupações e encaminhamentos da Comissão e, assim, a realidade e dinâmica escolares sejam consideradas ao longo de todo o processo [...] (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 40).

Essa Comissão, após organizada, deverá dispor momentos de estudos acerca da EI, do desenvolvimento das crianças, da qualidade e outros, e, principalmente, sobre os Indicadores. Nesse momento, também deverá planejar as ações e os insumos necessários para a realização do processo de autoavaliação. “Para isso, é essencial envolver a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e das unidades de Educação Infantil, prevendo conjuntamente os materiais, procedimentos e recursos que serão utilizados.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 41).

Também, é necessário mobilizar a sociedade, convidando as famílias, os setores da comunidade, os docentes, os funcionários, as crianças e os governos a participarem dela. Posteriormente a essa organização inicial, deve-se preparar os espaços e materiais para que no dia da avaliação a escola esteja preparada para receber os participantes da comunidade em geral em seu espaço interno. A organização da avaliação proposta nesses documentos indica a necessidade de formação de **9 pequenos grupos** por dimensão, sendo que cada um desses grupos deve compor um Coordenador e um Relator, sendo o primeiro responsável pela condução das perguntas de modo a respeitar o tempo necessário para a discussão, que será estipulado por consenso do grupo, já o relator tomará nota e cuidará da elaboração do quadro-síntese que será exposto à plenária. Tal quadro deverá conter as justificativas do grupo para atribuição das cores. Caso haja pessoas com deficiência almejando participar da avaliação é importante que a escola levante seus aspectos funcionais/materiais para recebê-las. É importante ressaltar que:

A autoavaliação institucional tem a potência de provocar profundas discussões, envolvendo toda a comunidade escolar em questões fundamentais relacionadas à qualidade na educação, como a infraestrutura das escolas, a valorização das(os) profissionais da educação, o acesso e a permanência do(as) estudantes, o currículo e as práticas pedagógicas, racismo, a discriminação e o preconceito, a participação das famílias, a relação das escolas com os territórios, entre outras. (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 45)

Entretanto, a avaliação somente será efetiva se houver o engajamento da sociedade com a comunidade escolar nesse processo. Por isso, a Comissão deverá produzir um bom plano de comunicação com a comunidade em geral, o plano deve conter informações que “[...] mobilize e informe as comunidades escolares e a população em geral sobre os processos da autoavaliação institucional. Nele devem estar definidas todas as estratégias de comunicação e as pessoas responsáveis por sua condução.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 45). O plano deve ainda se atentar em acompanhar todo o processo, dessa maneira:

[...] o plano de comunicação deve prever formas de informar a população sobre o que é a proposta de autoavaliação das unidades escolares, qual é o seu sentido, como ela está sendo feita, que informações têm sido coletadas e quais serão as próximas ações desenvolvidas. É interessante eleger, em parceria com as unidades educacionais, uma semana para que as avaliações ocorram em toda a rede de ensino e criar um “mote” para essa semana [...] (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 46)

Esse processo de organização viabiliza a ampla divulgação de informações para a comunidade, e pode ser acrescentado, conforme sugerido pelo autor, de um canal criado, efetivo e permanente de comunicação como *sites* ou outros, onde se concentrará todas as informações acerca do processo da avaliação no município. Sugere-se ainda, a criação de pautas para jornais, revistas, rádios e outros para facilitar o processo amplo de divulgação. Nesse sentido, indica-se comunicação com jornalistas e utilização do setor de comunicação oficial do município/estado que poderá vir a auxiliar.

É importante ainda que haja a formação dos profissionais das escolas e representantes da comunidade mas, para que a formação ocorra de forma efetiva, a Comissão de coordenação deve realizar trabalho formativo em parceria com a SME, com a qual deve ser tratada a importância do uso dos Indicadores na autoavaliação das escolas, evidenciando que o principal objetivo é o de promover mudanças na escola, ressaltando que não há a intenção de ranquear ou impor uma avaliação, pois, conforme a proposta dos Indicadores, a adesão por esse material de avaliação privilegia a adesão voluntária das escolas e por ser uma autoavaliação construída pela comunidade escolar pode refletir “[...] aquilo que a comunidade escolar mais precisa para caminhar em direção a uma educação de qualidade” (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 48). Também as propostas dessas avaliações, já realizadas, quando divulgadas colaboram para a adesão de outras UE, visto que disponibiliza dados sobre os avanços ocorridos a partir desse processo desenvolvido pelo debate qualificado do uso dos Indicadores (AÇÃO EDUCATIVA, 2019).

As formações devem ocorrer por meio de reuniões com os representantes da comunidade, atores escolares, equipe da coordenação e da SME, em momentos anteriores à prática da avaliação. Indica-se que ocorra antes da prática do processo, assim sendo:

Nessas reuniões, a Comissão de Coordenação deve acordar com as escolas a participação de representantes das comunidades escolares na formação para o uso dos indicadores [...] nessa formação, as dimensões da qualidade que estruturam os Indicadores devem ser apresentadas e debatidas e, em seguida, deve ser feita uma vivência da metodologia com as equipes técnicas das escolas e com representantes das comunidades. É fundamental que toda a comunidade escolar [...] possa conhecer o material e compreender como esse uso pode contribuir para a política de Educação Infantil do município ou Estado. (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 48)

Compreende-se assim, que a formação da comunidade escolar e representantes dos conselhos, das famílias, das secretarias de educação e das crianças é indispensável para o bom andamento do processo de autoavaliação institucional, visto que são nessas formações que todos os envolvidos terão mais conhecimento sobre os Indicadores e o quanto eles podem auxiliar na produção das mudanças necessárias. “Uma vez feita a mobilização no município e a vivência da metodologia, chega-se no momento de realização da autoavaliação institucional nas unidades educacionais da rede de ensino [...]” (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 49). Para que o processo seja desenvolvido de maneira efetiva há que acontecer por meio da aplicação dos Indicadores pela comunidade escolar, sendo registrados e acompanhados todos os passos do processo pela Comissão de Coordenação e por representantes da Educação Infantil da SME. Ressalta-se a importância de ouvir a todos, inclusive as famílias, deixando-as à vontade e seguras para opinarem. Por isso, é importante acolher bem as famílias, ofertar a elas um lanche devido ao tempo extenso de duração da avaliação, apresentar a proposta e os objetivos da avaliação instigando-as à participação no processo.

Muitos familiares se sentem bastante inseguros na hora de participar, achando que não têm o que contribuir para o processo ou que suas propostas podem gerar mal-estar. Nesse sentido, devem ser garantidas condições efetivas de participação, ou seja, que todos os participantes sejam ouvidos [...] (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 50)

Nesse sentido, todos os participantes deverão poder expressar, de forma respeitosa, as suas sugestões, as suas dúvidas, os seus receios e as suas críticas, sem medo de retaliações de outros participantes do processo. “Desenvolver a capacidade de escuta ativa, assim como

reconhecer que os conflitos fazem parte da construção democrática são condições fundamentais para o desenvolvimento do processo” (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 49).

Algumas sugestões são propostas pela Ação Educativa para o processo avaliativo:

- Observar os horários em que possam estar presentes um número maior de participantes da escola e da comunidade, especialmente as famílias;
- Acolher bem as famílias e dar-lhes voz e espaço de escuta;
- Servir um lanche considerando a extensão do tempo previsto (3-4 horas) para a realização da avaliação;
- Subsidiar as políticas da Educação Infantil municipais;
- Monitoramento do Plano de Educação e de suas metas;
- Possibilitar, conforme esses documentos, informações imediatas que podem ser resolvidas no âmbito da Gestão escolar; e
- Propor ações e plano de ações com base nessas considerações.

O documento também propõe algumas perguntas direcionadoras do processo.

Sugere-se a realização de duas perguntas orientadoras para cada uma das dimensões da qualidade durante a Plenária Final a ser realizada nas unidades: 1) quais são os problemas identificados a partir do uso dos indicadores que estão relacionados com as políticas de Educação Infantil? 2) Quais são as propostas identificadas a partir do uso dos Indicadores que estão relacionadas com as políticas de Educação Infantil? (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 49)

[...] A metodologia empregada não é de medida, mas de identificação de problemas e dificuldades e de proposição de caminhos coletivos para a melhoria da situação”. (SÃO PAULO, 2015, p. 7)

Deverão ser entregues a cada participante canetas ou lápis nas cores vermelha, verde e amarela, ou cartões nas mesmas cores e cartolinhas para registro. Cada grupo deverá eleger um responsável para dirigi-lo e conduzir o processo mediando possíveis conflitos. Na lousa ou parede deverão ser afixados cartazes organizados em forma de tabelas para que os participantes possam indicar e registrar as reais necessidades da escola (obs.: podem ocorrer mudanças no momento do registro oficial).

A plenária deve ocorrer da seguinte maneira: conforme proposta nos IQEI, a plenária deve ocorrer de forma coletiva e participativa, em que o Coordenador da mesma, já indicado

no primeiro momento da proposta do processo, atuará como facilitador e mediador do debate, problematizando com os outros participantes se estão em concordância tanto com as cores aferidas pelos grupos, quanto com os argumentos elencados por eles.

Na plenária todos os participantes poderão se manifestar, intervindo oralmente ou por meio dos cartões coloridos, ressalte-se que poderão ocorrer mudanças de cores apresentadas no momento anterior, pelos pequenos grupos nos quadros-síntese, durante essa etapa do processo, mas como propostas de mudanças priorizando-se o debate em torno dos “diferentes pontos de vista”. (SÃO PAULO, 2016, p. 20).

É importante destacar que, ao findar deste processo, a comunidade e a equipe escolar terão um **retrato** dos pontos fortes e dos frágeis, bem como dos desafios que a UE enfrentará a partir daí. Devendo, pois, registrar/guardar como documentos os quadros-síntese para que a partir deles se possa ter um ponto de partida para a próxima reunião “[...] onde os resultados da autoavaliação serão utilizados para a elaboração de um plano de ação da Unidade” (SÃO PAULO, 2016, p. 20).

Conforme tratado nessa subseção, a AIP demonstra-se importante processo a ser desenvolvido nas escolas de EI frente à busca da melhoria na qualidade dos processos, porém, acreditamos que maior compreensão acerca da Autoavaliação Institucional é necessária. Sendo assim, mais adiante trataremos de abordá-la.

3.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Heloisa Lück, em sua obra “Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola”, nos traz reflexões importantes e informações indispensáveis para que profissionais e gestores escolares possam realizar uma Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) em suas escolas.

Para tanto, a autora inicia sua obra fazendo breve apresentação dos motivos que levaram as variadas sociedades à avaliação, o que entendemos ser muito importante saber, pois cremos que nada é por acaso, tampouco acontece sem uma história, um motivo ou uma necessidade. Dessa forma entender os “porquês” contextuais pode nos auxiliar a mudarmos de paradigmas e ou abandonarmos preconceitos⁶ acerca da Avaliação Institucional, comumente transmitidos e mantidos na comunidade escolar.

⁶ Os paradigmas e preconceitos acerca da AI são os que a consideram somente uma avaliação punitiva, de vigilância e controle das ações pedagógicas, ou que não a consideram como produtora de melhorias na prática.

Lück (2012) afirma que a demanda social por qualidade nas mais variadas organizações, produtos e serviços nos levaram, enquanto sociedade, a exigir-las nas diferentes áreas e, por consequência, a criarmos alguns padrões e critérios que deveriam ser adotados, considerando-se as necessidades de cada pessoa/sociedade.

Libâneo (2001) também contribui com essa discussão. Na obra “Organização e Gestão da escola: teoria e prática”, ele aborda a AIE no viés das reflexões atuais sobre as relações existentes entre o desenvolvimento econômico e a educação, propondo “grande peso à avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas” (LIBÂNEO, 2001, p. 127). Para o autor, a globalização econômica e o crescente avanço tecnológico levaram os países, por meio das organizações financeiras, a adequarem as políticas educacionais ajustando-as às demandas “da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 127), daí a necessidade de se avaliar a eficácia dos sistemas de ensino e de suas escolas.

Para o autor, há, porém, que se distinguir a AIE da Avaliação da Aprendizagem (AA), pois, embora sejam alunos os respondentes das AIE, via provas e/ou questionários, os organismos nacionais e internacionais visam avaliar os sistemas de ensino. Ainda, por meio destes processos objetiva-se realizar o diagnóstico amplo dos sistemas nacionais e regionais para que se possa “reorientar a prática educacional, a gestão do sistema e das escolas [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 128). Já as avaliações da aprendizagem voltam-se para verificar o que os alunos apreenderam frente aos conteúdos tratados em sala de aula.

Entretanto, segundo Libâneo, as AI e as AA estão intrinsecamente ligadas, permitindo aos docentes utilizarem-se dos dados alcançados na avaliação do sistema para realizarem e reorientarem seu trabalho. Ambas avaliações centram-se no levantamento de dados e informações diretamente relacionadas à eficiência e à eficácia dos sistemas e das escolas, da mesma forma que defende Lück (2012).

Nesse referido estudo, Libâneo realiza análise crítica das avaliações dos sistemas. Primeiramente critica as formas operacionais dessas avaliações devido ao fato de que as agências internacionais interessam-se pela “qualidade do ensino” para alcançar seus objetivos de atender aos interesses do mercado, visando ao êxito da globalização econômica, dessa forma as avaliações atrelam-se à economia e à análise do desempenho da escola e não aos “critérios pedagógicos”.

[...] as reformas acontecem num momento em que os recursos públicos destinados à educação tendem a ser submetidos a critérios de

competitividade imediata, sem levar em conta que a verdadeira competitividade, a médio e a longo prazo, depende da qualidade do sistema educativo, ‘qualidade por dentro’ dos processos de ensino e aprendizagem e não apenas dos resultados [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 204)

Para além disso, o autor destaca que a tendência economicista pauta-se na visão de que “[...] as relações pedagógicas podem ser entendidas como relações entre insumos educacionais e a produção de alunos educados” ou relações custo-benefício, assim sendo por meio dos testes padronizados, as avaliações buscam relacionar variações no aprendizado levando-se em conta diversos fatores como a formação de professores, o número de alunos por sala, a escola ter ou não livros e outros. Informações essas que levam as conduções de onde aplicar ou não aplicar os recursos financeiros tais como contratar docentes ou comprar livros, opções tomadas com base no critério econômico e “[...] quase nunca pelo critério social e pedagógico” (LIBÂNEO, 2001, p. 204).

O autor nos coloca que as AIE deveriam ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino, melhorando os resultados do rendimento da escola e é nesse sentido que é importante que o próprio governo desenvolva a Avaliação Externa, pois é através dela que fixará os “padrões de desempenho”, facilitando os insumos que o influenciarão e também de modo que possa realizar o monitoramento deste rendimento. Porém, de acordo com o referido autor “[...] pode-se supor que, em muitos casos, não se está considerando os processos que levam a uma qualidade do aprendizado, já que (o olhar) recai nos resultados” (LIBÂNEO, 2001, p. 205).

Num momento posterior, a crítica do autor incide no fato de a avaliação de sistema prestar-se somente ao estabelecimento de mecanismos externos de controle por meio de testes padronizados, colocando as escolas num *ranking* para se chegar a uma boa classificação. Isso, muitas vezes, leva os gestores a criarem mecanismos de seleção, entre outros a criação de dispositivos internos de controle da entrada de crianças com baixo rendimento escolar, pois elas poderiam prejudicar “os índices de avaliação a serem alcançados [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 205). Nesse sentido, as escolas estariam muito mais preocupadas em atingir os critérios de controle externo do que alcançar os objetivos pedagógicos, camuflando os resultados reais.

Ressalta Libâneo (2001) que os educadores devem estar atentos à qualidade da escola e do ensino. Eles devem, pois, entender que as AIE possuem grande potencial de transformação desses processos, portanto, não basta a eles e à escola atentar-se somente aos fins mercadológicos das avaliações, mas, também, voltarem-se para o exercício político considerando a importância da melhoria da qualidade de ensino para a vida dos alunos e não a que nos impõe a atual conjuntura das AIE. Dessa maneira, os docentes e os gestores devem

pensar a escola e o ensino como um todo que se complementam, não podendo agir de forma fragmentada já que a qualidade alia-se à proposta pedagógica e à própria escola, e é buscando tal qualidade que as avaliações externas e internas devem caminhar juntas.

Tanto Campos (2013) quanto Abramowicz e Wajskop (1999), Bondioli e Mantovani (1998) e os IQEI (AÇÃO EDUCATIVA, 2016; 2013; 2019) nos remetem às especificidades peculiares das escolas de Educação Infantil ao longo dos tempos, mostrando-nos que essas escolas foram se constituindo, paulatinamente, em espaços indispensáveis para a educação das crianças pequenas. Para tanto, segundo os autores, foi necessário a essas instituições e aos seus profissionais, bem como aos governantes, buscar transformar as práticas assistencialistas e de baixa qualidade em práticas e processos de qualidade possíveis de serem alcançados. Nesse sentido, pode-se afirmar que as famílias usuárias dos serviços das Creches e Pré-escolas brasileiras passaram também a serem mais exigentes buscando sensibilizar as políticas públicas e os governos quanto à necessidade da oferta de qualidade dos serviços prestados, especialmente nas Creches.

Pensando nas Escolas de Educação Infantil, na contemporaneidade, como organizações educacionais que têm como produto (objeto) o ensino de qualidade, e como serviço o cuidar e o educar as crianças de forma indissociável, conforme preconiza a LDB, não mais nos parece possível a essas escolas continuarem a ofertar serviços de baixa qualidade ou inadequados às peculiaridades e necessidades das crianças pequenas e de suas famílias. Nesse sentido, Lück (2012) nos mostra que os profissionais da educação e a própria escola encontram-se inseridos numa perspectiva de melhoria contínua dos processos, portanto, não lhes basta mais ensinar o que sempre foi ensinado, mas, sim, promover a qualidade dos processos educacionais desenvolvidos na escola verificados por meio da autoavaliação institucional.

Para refletirmos sobre as demandas atuais da escola de EI, a legislação brasileira, LDBEN, nos coloca em seu artigo 4º, parágrafo IX, que são “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996, p. 1).

Compreende-se assim que não basta apenas “cuidar”, mas também proporcionar às crianças pequenas materiais e propostas de ensino e cuidados que lhes possibilitem aprender e se desenvolver integralmente, o que requer práticas de qualidade dos processos educacionais oferecidos. Mas para que a qualidade aconteça, há a necessidade de conhecer essas instituições escolares como um todo. A escola somente pode se conhecer e se reconhecer caso passe por

processos de autoavaliação institucional compreendida por Lück (2012), Campos (2006), os IQEI (AÇÃO EDUCATIVA, 2019) e São Paulo (2020) como um processo participativo organizado nos princípios da Gestão democrática, no qual a família e as crianças tem espaço nos debates que cercam a qualidade dos processos que se pretende alcançar.

Cabe agora à escola rever seu currículo, melhorando continuamente os processos educacionais, sua organização e funcionamento, de modo a atender às demandas sociais complexas as quais seus alunos irão enfrentar na sociedade. Por isso, a escola deve avaliar de forma contínua seu trabalho escrito e organizado no Projeto Político Pedagógico, bem como sua implementação levando-se em consideração os diversos contextos que fazem parte da realidade dinâmica e mutável do aluno, onde atua e convive como cidadão responsável (LÜCK, 2012).

Nesse sentido, a referida autora traz algumas indagações necessárias à comunidade escolar:

- Como uma escola objetivando atender tal demanda pode tornar sua melhoria contínua ao mesmo tempo em que desenvolve a formação e a aprendizagem dos alunos?
- Como essa escola pode orientar seu trabalho para uma qualidade cada vez mais efetiva?
- Como a escola pode vencer limitações e aumentar suas potencialidades?
- Como ter decisões bem informadas e superar visões, opiniões e impressões genéricas, tendenciosas ou limitadas?

Para a Lück (2012), existem muitas possibilidades e caminhos para que a escola possa fazê-lo, entretanto, qualquer um destes objetivos só serão alcançados caso ela passe por processos de **avaliação sistemática**, crítica e reflexiva acerca dos objetivos da “caminhada”, o que envolve propósitos e determinação para o alcance de melhores resultados no processo educacional e a autoavaliação como um processo incorporado à cultura escolar.

No documento “Avaliação no Contexto escolar: vicissitudes para (res)significação de concepções e práticas” (SÃO PAULO, 2020), ressalta-se que é necessário à escola discutir a perspectiva de AI que adotará, para tanto, de início, deverá responder a quatro questões com o coletivo da escola. Perguntas essas que demonstram a necessidade e a “[...] importância de a escola se pensar enquanto instituição educacional, refletindo sobre seus propósitos, como se

organiza para atingi-lo e sua função social” (SÃO PAULO, 2020, p. 105). São essas perguntas as que seguem:

Qual o nosso projeto educacional? Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar? Qual o nosso compromisso com os(as) estudantes desta escola, e para além destes, com a construção de uma escola pública de qualidade? O que entendemos por qualidade? (SÃO PAULO, 2020, p. 105)

Observa-se no documento propostas de perguntas para a comunidade escolar que poderão conduzi-la a repensar a escola em sua função e em seu papel, abrangendo o projeto educativo que contempla compromisso com os alunos e com a qualidade. É possível aliar o conteúdo do documento às ideias de Lück (2012) que também aponta questões nesse sentido de “buscar a qualidade dos processos”, instigando os leitores a indagarem como orientar o trabalho da escola para alcançar a efetiva qualidade. Pressupõe-se que a AI pode potencializar a qualidade do ensino e da instituição.

A autora defende que “[...] constituindo-se em uma estratégia fundamental de gestão, a avaliação atende a um conjunto de necessidades dessa função para o desenvolvimento da melhoria contínua da escola e de seus processos educacionais [...]” (LÜCK, 2012, p. 21), infere-se que não se pode imaginar um trabalho educacional dissociado dos processos de avaliação que o permeiam.

Tais processos educacionais devem considerar os seguintes aspectos: contemplar ações voltadas para verificar a sua eficácia identificando-se áreas que apresentem mais dificuldades ou facilidades em obtê-la, para que se reforce os aspectos positivos ou se revejam as limitações e dificuldades apresentadas; tomar decisões bem informadas e objetivas de modo a superar visões subjetivas ou formadas pelo senso comum; prestar contas à sociedade e mantenedores de forma transparente e clara sobre a atuação da escola frente aos seus objetivos sociais, demonstrando sua responsabilidade e, sobretudo, para criar uma cultura de “ação-observação-registro-reflexão-reorganização” (LÜCK, 2012, p. 22), pesquisando e aplicando esse conhecimento às suas práticas.

Tais aspectos são considerados importantes para todos os que se dedicam a promover uma educação de qualidade. Dessa maneira, a avaliação torna-se objeto de atenção especial, passando também a ser reforçada amplamente nos sistemas de ensino como estratégia para a melhoria de sua gestão. Daí, vem sendo desenvolvidos e implementados diversos mecanismos de avaliação na educação, objetivando o desempenho e o rendimento escolar. Há avaliações consolidadas em vários programas dos governos federal, estadual e municipal. Para Lück

(2012), programas de avaliação externa padronizada da escola tornam-se estratégias de gestão dos sistemas escolares que buscam agregar dados a indicadores visando à promoção de melhoria local dos processos educacionais e a promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para a autora, a avaliação do ensino pode se dar por meio da avaliação externa ou heteroavaliação (ex.: SAEB; SARESP), ou realizar-se de forma interna, autoavaliação, pela própria escola. Porém, nesta obra, a autora focaliza e apresenta a avaliação institucional interna da escola como um processo de autoavaliação, levando em consideração que cabe ao estabelecimento e à equipe gestora a tomada de iniciativa para desenvolver seu próprio sistema de avaliação para verificar a efetividade de seu processo educacional e de seus serviços. Considera-se “[...] que a autoavaliação é condição fundamental para o desenvolvimento institucional escolar e melhoria da qualidade do seu trabalho” (LÜCK, 2012, p. 24), porém não rejeita a avaliação externa defendendo que pode ser integrada à autoavaliação, ideia essa com a qual concordamos integralmente.

Lück (2012) nos posiciona, enquanto escola ou profissional dela, mostrando que uma proposta de autoavaliação engloba observação, análise e a interpretação de seu ambiente de forma que se possa dimensionar os vários fatores internos e os contextos que possam interferir na promoção da qualidade do ensino. A avaliação institucional nos “[...] permite ter uma visão ampla, relacional e interativa do desempenho da escola” (LÜCK, 2012, p. 24), tornando-a capaz de verificar sua efetividade com o propósito de melhorá-la.

Lück (2012) afirma ainda que sem avaliação não é possível melhorar a gestão e a qualidade do ensino de uma escola, sendo ela, portanto, um processo próprio e indissociável da gestão escolar. Segundo essa autora, a avaliação atende aos interesses e objetivos da gestão no sentido de contribuir, por meio de um processo organizado, para a revisão e o redirecionamento de práticas administrativas e pedagógicas, visando melhorar a qualidade da escola.

Nesse sentido, o presente estudo discute os conceitos de avaliação institucional da escola – tanto a avaliação externa como a autoavaliação – enfatizando a autoavaliação institucional participativa (AIP) como a posição que defendemos para a escola estudada tanto na Creche quanto na Pré-escola. Desse modo, corroboramos com Lück (2012) ao justificar a avaliação como atividade efetiva para a melhoria da qualidade da escola. Assim como a autora, também acreditamos que há a necessidade de entendimento do processo de avaliação e, também, das suas implicações, de modo que não se caia em práticas estritamente operativas e aligeiradas, evitando assim que surjam mais problemas do que soluções que possam

depreciar o verdadeiro valor da avaliação. Dessa maneira, abordaremos na próxima seção o que caracteriza a AI participativa.

3.4. ALÉM DO DISCURSO DA QUALIDADE: A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Entendemos e ressaltamos a fala de Lück (2012), de que é indispensável compreender e explanar brevemente sobre o conceito e os significados da Avaliação Institucional (AI) da escola, para que profissionais e gestores escolares tenham clareza do tipo de avaliação que se deve desenvolver, de modo que não se caia no erro de avaliar de forma reduzida e subjetiva, sem se ter clareza da concepção da avaliação a ser seguida, ou que se privilegie a parte mecânica meramente operativa de verificação e quantificação de dados com foco nos resultados.

É, pois, necessário compreender os significados dessa avaliação antes mesmo de implementá-la, pois, se o objetivo é promover efetivamente transformações na escola e na qualidade dos processos educacionais a serem oferecidos por ela, é importante conhecer seus conceitos e significados, bem como a sua amplitude e abrangência (LÜCK, 2012).

Conforme a autora citada, a Avaliação Institucional da escola é um processo complexo “[...] uma vez que se propõe a ver a realidade do trabalho educativo em conjunto e de modo interativo [...]” (LÜCK, 2012, p. 40), sendo um processo necessário à escola. A autora assim a caracteriza:

A avaliação institucional da escola consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e práticas escolares, em seus desdobramentos e interações, tendo por objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados. (LÜCK, 2012, p. 39)

Nesse sentido, melhorar continuamente os processos educacionais desenvolvidos na escola é a função primordial da AI. É também um instrumento que deve ser utilizado como estratégia pela gestão democrática.

Essa avaliação se constitui como condição para se compreender a efetividade da ação educacional promovida pela escola, que envolve o funcionamento do estabelecimento de ensino e suas práticas, a identificação do que dá resultado e por esse motivo precisa ser reforçado, disseminado e maximizado, e o que não dá e precisa ser alterado ou substituído. (LÜCK, 2012, p. 40-41)

Compreende-se, assim, que para entender a efetividade dos processos educacionais promovidos na escola é necessário avaliar a instituição escolar, nos seus aspectos funcionais, estruturais e humanos, bem como nas suas práticas pedagógicas e em seus resultados positivos ou negativos para poder avaliar a escola como um todo.

A abrangência da AI se dá devido ao fato de ser uma avaliação “[...] realizada em todas as dimensões do trabalho escolar, de modo dialógico, a fim de verificar a sua efetividade em seu papel de promover a formação e aprendizagem dos alunos”. (LÜCK, 2012, p. 40). Ampliando sua conceituação, a mesma autora diz que:

A avaliação institucional escolar se caracteriza como uma estratégia de prospecção, construção de conhecimento e acompanhamento do trabalho realizado, em seus desdobramentos e detalhes, de modo a permitir a tomada de decisão apoiada objetivamente, assim como o planejamento e a organização do trabalho pedagógico. Esse conhecimento corresponde a compromissos de trabalho que contribuem para estabelecer pactos, vínculos e determinações para a realização de objetivos, já que, quem não conhece não tem condições de se comprometer efetivamente, isto é, com discernimento e empreendedorismo orientados claramente. Também é condição para que se definam objetivamente linhas de ações de melhoria para nortear planos conjuntos [...] (LÜCK, 2012, p. 41)

Nota-se no texto da autora que a Avaliação Institucional é também uma estratégia que permite ao coletivo dos atores escolares (gestores, docentes, funcionários, familiares e alunos – quando possível a esses últimos) pesquisarem e construirão conhecimentos sobre sua avaliação, bem como acompanhar o trabalho realizado, facilitando a tomada de decisões, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico de forma objetiva, o que envolve o compromisso de trabalho coletivo. Dessa forma, “[...] a avaliação institucional contribui para a efetivação do compromisso dos profissionais da educação e cumprimento de suas responsabilidades educacionais [...]” (LÜCK, 2012, p. 41). Isso demanda ações integradas e objetivas para a formação e a aprendizagem dos alunos, e por essa perspectiva, pode-se dizer que a Avaliação Institucional também possui uma função social.

Libâneo (2001), na obra “Organização e Gestão da escola: teoria e prática” também contribui com essa reflexão, caracterizando detalhadamente esse processo:

A avaliação institucional é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas. Essa avaliação também chamada administrativa, visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão [...] com objetivo de emitir

juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição [...]. (LIBÂNEO, 2001, p. 199)

A citação anterior permite inferir que para o autor é por meio da Avaliação Institucional (externa e interna) que os governos podem organizar e administrar os seus sistemas de ensino, bem como suas escolas, uma vez que por ela obtêm-se dados quantitativos e qualitativos sobre os atores escolares, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, os processos educativos e as práticas de Gestão escolar. A Avaliação também permite a emissão de juízos de valor e a tomada de decisões acerca das instituições escolares e das políticas públicas.

Compreende-se assim, que a prática da AI é indispensável às escolas, podendo gerar dados que poderão subsidiar os caminhos a serem percorridos pela comunidade escolar e pelos governos para transformar as escolas e o sistema de ensino. Entretanto, é necessário frisar, como já dissemos, que existem dois tipos de Avaliação Institucional, a avaliação interna ou autoavaliação institucional que, em conformidade com os estudos da área, acreditamos ser a mais efetiva e a avaliação externa, a qual trataremos posteriormente.

É importante ressaltar que a AI na EI tem por objetivos promover a qualidade dos serviços e das práticas escolares ofertados para as crianças pequenas e consequentemente para suas famílias. Por esse motivo a escola deve avaliar constantemente a qualidade do ensino ofertado pelas escolas de EI. Conforme proposto nos IQEI, a AI nessas escolas deve ser conduzida por meio de processos participativos possibilitados pela Gestão democrática preconizada na LDBEN.

Nesse tipo de avaliação, a escola torna-se o objeto da avaliação e, por ela, torna-se possível a construção da sua identidade. Isso implica a revisitação do Projeto Político Pedagógico (PPP) para verificar se as ações previstas cumprem seus objetivos e para identificar fragilidades e avanços que possam apoiar iniciativas de melhorias.

É necessário que a comunidade escolar, coletiva e democraticamente, defina o que entende por qualidade. Trata-se de um conceito de qualidade negociada (interna à escola) em que as responsabilidades devem ser compartilhadas com os diferentes atores. Para que isso ocorra é preciso a escuta e o envolvimento de todos os agentes escolares (professores, gestores, funcionários, familiares e a voz das próprias crianças), para que não se transforme em um ritual burocrático. Entendemos que os IQEI oferecem uma proposta teórico-metodológica que pode auxiliar a implementação da AI nas escolas de Educação Infantil.

Passamos, a seguir, à compreensão da proposta de autoavaliação institucional.

4. O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Promover a autoavaliação na escola envolve um conjunto de esforços e cuidados que demandam tempo precioso em educação. Aliás, é comum a afirmação de que não se avalia por falta de tempo. No entanto, a prática demonstra que os ganhos desse esforço resultam em resultados altamente benéficos para o desenvolvimento da qualidade do ensino [...] quando esse trabalho é realizado com todos os cuidados necessários e as intenções corretas do ponto de vista educacional, os resultados compensam, de longe, esse ônus. Para tanto, é necessário conhecer também as dificuldades e limitações registradas em relação a essa prática, de modo a superá-las. (LÜCK, 2012, p. 117)

Partimos dessa fala de Lück (2012) para tentarmos demonstrar a importância e a necessidade de que a escola se autoavalie. Como afirma a autora, os ganhos sobre a qualidade do ensino são muito benéficos e compensatórios. Porém, ela destaca que esse processo requer um conjunto colegiado de esforços e cuidados, bem como demanda tempo precioso para realizá-lo. Nesse contexto, cabe aqui buscarmos compreender o processo de autoavaliação institucional interna à escola.

Segundo Lück (2012),

[...] a avaliação institucional é um processo de autoconhecimento, isto é, constitui-se em um esforço da instituição escolar em conhecer-se com o objetivo de analisar e destacar suas virtudes e potencialidades de modo a maximizá-las e melhor aproveitá-las, e reconhecer suas limitações e suas dificuldades como condição para superá-las. O autoconhecimento corresponde ao esforço despendido na realização da máxima de Sócrates ‘*conheça-te a ti mesmo*’ [...] (LÜCK, 2012, p. 42)

Nesse sentido, para a autora, esse processo deve “[...] superar o viés da subjetividade, das opiniões preconcebidas e da atitude defensiva, e adotar perspectiva ética e aberta, livre de camuflagens e faz de conta”. (LÜCK, 2012, p. 43). Autoconhecer-se requer, portanto, a introspecção honesta, na qual se reconhecem e se aceitam as limitações da escola, buscando melhorá-las e superá-las. Porém, para a autora, é imperioso e necessário à escola e aos seus profissionais o autoconhecimento, na busca da inteireza, da autodeterminação, de identidade própria e do desenvolvimento contínuo. Sordi, Bertagna e Silva no documento “A avaliação Institucional Participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola”, (2016) nos indicam que

[...] a Avaliação Institucional Participativa (AIP) que se caracteriza como prática agregadora de atores sociais que se organizam para fazer valer uma

qualidade mais abrangente e alinhada com os direitos das crianças e jovens para terem acesso a um conjunto de saberes e conhecimentos que não se esgotam nos exames estandardizados, mas que favoreçam a formação humana. Associamos ao processo de AIP uma concepção de avaliação embasada na qualidade social. (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 177)

As autoras ressaltam a importância das autoavaliações escolares, objetivando alcançar a qualidade das práticas, visto que usualmente vem se empregando práticas de avaliações institucionais voltadas para o ranqueamento das escolas nas redes e/ou disputas entre escolas e escolas, docentes e docentes, numa prática mercadológica que distancia a escola de seus reais objetivos a serem alcançados por meio desses processos, ou seja, da melhoria da qualidade das práticas. Para além da mensuração de dados e disputas muito presentes nas escolas e secretarias de educação, as autoras nos remetem a um olhar engajado com a transformação social que se pode dar através da escola, mais especificamente, por meio das AIP objetivando alcançar os direitos das crianças a uma educação qualitativa que as levem à participação social, política, crítica e consciente, o que abrange sua vida em sociedade exercendo o que de fato se constitui cidadania.

Lück (2012) também contribui com essa discussão, refletindo acerca desse processo indicando-nos que não podemos, enquanto escola ou profissionais da escola, cair no erro de “maquiar” esse processo, para aparecer bem na fotografia. Mascarando as informações sobre a realidade da escola pode-se interferir negativamente na qualidade da educação ofertada. Interpretar honestamente, a partir da auto-observação, pelo contrário, pode auxiliar na reflexão consciente sobre o que realmente se é.

“Com essa perspectiva, é importante dentre outros aspectos, que a escola examine o discurso que emprega na descrição das limitações dos resultados de aprendizagem de seus alunos, na explicação das dificuldades de gestão e limitação de seus processos” (LÜCK, 2012, p. 44). Para a autora, a autoavaliação permite a promoção do autodesenvolvimento da escola, “[...] auxiliando-a no rompimento da autoproteção e dos medos que em geral, aliam-se mais às avaliações externas. É, pois, um processo de realização e de construção de autonomia” [...] (LÜCK, 2012, p. 47). Nesse sentido, o autoconhecimento é “[...] um processo de realização e de construção da autodeterminação” [...] (LÜCK, 2012, p. 47). Essas são condições indispensáveis para a superação de tendenciosas alienações da própria responsabilidade por seus atos, considerando as próprias ações que aí são inteiramente heterodeterminadas.

Sordi, Bertagna e Silva no estudo “A avaliação Institucional Participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola”, (2016, p. 175)

reconhecem “[...] a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como importante recurso contrarregulatório que expressa reação propositiva de diferentes atores em prol de uma qualidade socialmente referenciada para a escola pública”. Dessa forma, torna-se indispensável a qualificação de espaços sociais escolares que favoreçam o diálogo e as discussões coletivas que permitam o pensar, o propor e o deliberar coletivamente para uma finalidade única: qualificar a escola e o ensino que se propõe, a partir de sua própria realidade.

Assim sendo, Lück enriquece essa reflexão, afirmando que a autoavaliação é

[...] derivada, portanto, do princípio de autoconhecimento [...] é efetiva na medida que envolve em um processo de planejamento, implementação da avaliação, análise e interpretação [...] de dados e informações e, em seguida, de utilização desses resultados para reformulação de suas ações, com vistas à adoção de práticas mais efetivas [...] (LÜCK, 2012, p. 48).

Esse processo, entretanto, requer envolvimento dos funcionários da escola, dos professores, das crianças (se possível), dos alunos e dos pais, que aí são envolvidos, na definição dos instrumentos, das estratégias para a coleta e análise dos dados que serão utilizados na avaliação de seu próprio desempenho e das suas responsabilidades. Envolve ainda, o entendimento dessa avaliação e do que a mesma significa, bem como “[...] na proposição de ações necessárias à melhoria do desempenho” (LÜCK, 2012, p. 48).

O documento “Avaliação no Contexto Escolar: vicissitudes para a (res)significação de concepções e práticas” afirma que a autoavaliação institucional é um processo onde todos os atores “[...] diretamente envolvidos no trabalho escolar participam fornecendo, analisando e julgando informações, assim como podem ser acolhidas informações e julgamentos de atores externos à escola [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 104).

Do mesmo documento ainda se depreende que este processo abrange a escola em sua totalidade em três dimensões, a dimensão política, a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, tendo como base o PPP, objetivando subsidiar continuamente o aprimoramento desse documento, por meio do julgamento das tomadas de decisão eleitas coletivamente, das propostas traçadas e das ações a serem conduzidas, bem como das condições para a sua realização e dos resultados obtidos.

O mesmo documento reitera que, sendo a escola uma instituição complexa e dinâmica, seu trabalho está diretamente ligado às três dimensões citadas anteriormente e por esse motivo envolve diferentes atores com distintos propósitos e várias perspectivas. Desta forma, a escola insere-se em certo contexto social, político, econômico e cultural complexo e diverso, além disso ela deve seguir as normativas e as regras regulamentadoras da educação brasileira e

também as regras do sistema de ensino ao qual ela se vincula. Nesse sentido a AI necessita ser estruturada partindo de marcos legais e conceituais que nortearão a elaboração dos parâmetros que serão definidos e accordados pelo coletivo diretamente envolvido com a escola. Sendo assim, esse processo reger-se-á com base nos princípios da Gestão democrática disposta no Artigo 3º, inciso VIII da LDB (BRASIL, 1996), também no Artigo 12, inciso I e no Artigo 13, Inciso I da mesma lei que determinam que a escola e os docentes são incumbidos de elaborar e de executar a proposta pedagógica.

Ao observarmos as ideias que permeiam o referido documento, a proposta dos IQEI e reportando-nos às propostas de Lück (2012) e às autoras Sordi, Bertagna e Silva (2016, p. 1), notamos a importância do envolvimento efetivo da comunidade escolar nos processos de AI, pois a sua participação estimulada pela gestão democrática contribuirá para o conhecimento e o reconhecimento das potencialidades da autoavaliação institucional diretamente associada à melhoria contínua da proposta pedagógica das escolas.

Vale ressaltar que nas escolas de EI os PPP contêm a proposta pedagógica a ser desenvolvida. Dessa forma, as propostas precisam ser entendidas sistematicamente, ou seja, como um processo inacabado, em constante aprimoramento por meio do planejamento participativo, objetivando alcançar a efetividade das ações educativas que se propõem, por isso deve-se partir de posicionamento intencional e da leitura da realidade da escola. Sendo, pois, a AI diretamente ligada ao PPP subentende-se que este é um processo necessário que também nos leva a uma indagação.

Mas por que é necessária a autoavaliação?

Avaliar a avaliação que fazemos da escola e de seu projeto é **questão de interesse público** e que exige transparência valorativa, para firmar um pacto de qualidade negociada [...] capaz de orientar os múltiplos atores envolvidos no processo de qualificação do ensino que se engajam [...] (SORDI; LUDCKE, 2009, p. 22, grifos nossos)

Entende-se assim, que a autoavaliação é extremamente importante, uma vez que se constitui objeto de interesse público objetivando a oferta da qualidade do ensino na escola. Por esse motivo ela não pode ser realizada com base em concepções individualistas ou estreitamente baseada em preconceitos, medos ou “achismos”. A ação colegiada deve ser privilegiada nesse processo, pois através da percepção conjunta será possível a adoção de valores que efetivamente poderão levar à qualidade da escola e do ensino a que a escola se destina promover.

O documento “Avaliação no Contexto Escolar: vicissitudes para a (re)significação de concepções e práticas,” São Paulo (2020) enfatiza que a autoavaliação institucional:

Implica a avaliação do projeto pedagógico, com o propósito de analisar se e como as ações previstas cumprem seus objetivos, identificar os fatores dificultadores ou facilitadores de seu alcance e apoiar a proposição de iniciativas que revelem potencialmente capazes de contribuir para que a escola cumpra sua função social [...] (SÃO PAULO, 2020, p. 105)

O documento nos coloca que, ao revisitar e reavaliar o PPP, favorece-se a projeção de novos desafios para que a escola possa se aprimorar e fortalecer ainda mais seu trabalho levando-a a um processo contínuo de desenvolvimento.

Segundo Lück (2012), a autoavaliação é um processo que envolve a construção coletiva dos vários atores da comunidade escolar, de maneira interativa e integrada, pela qual os atores, ao mesmo tempo, avaliam e são avaliados num processo crítico e proativo sob uma visão do todo (conjunto) e sistêmica.

Nesse sentido, “[...] avalia-se para se tomar decisões de forma circunstanciada. Avalia-se para mudar e superar as fragilidades de um projeto, mas avalia-se também para manter e desenvolver potencialidades [...]” (SORDI; LUDCKE, 2009, p. 22).

Compreendemos que a autoavaliação, além de necessária, requer um trabalho coletivo com todos os atores da comunidade escolar, que unidos buscarão desenvolver o processo de maneira crítica, dialógica e participativa sob uma visão sistêmica da avaliação. A concordância de Sordi e Ludke (2009) revela que esse processo é realizado observando-se as circunstâncias frágeis ou potenciais, buscando superar as primeiras e efetivar as segundas. Entretanto, por se constituir um processo de interesse público, há que se considerar que as decisões devem ter o princípio da transparência dos valores para que, a partir daí, sejam firmados pactos de qualidade negociados, que possam orientar toda a comunidade escolar frente à qualidade do ensino que se pretende alcançar.

Entretanto, Lück (2012) acrescenta observação importante a ser considerada. Segundo a autora, a Autoavaliação Institucional deve ser promovida sistematicamente, ou de forma sistematizada, inserindo-se no Projeto Político Pedagógico da escola através de um plano de desenvolvimento, sendo indispensável o planejamento das ações, observando-se a realidade “de estudo de forma integrada e global” (LÜCK, 2012, p. 83). A autora defende que

Assim cabe indagar, por exemplo: que fatores e condições estão relacionados aos dados e informações que se pretende obter? A que conjunto de dados e

informações o objeto de avaliação se relaciona? Que elementos interagem com o objeto de avaliação? (LÜCK, 2012, p. 83)

Nota-se na proposta da autora que se deve questionar os fatores, as condições, os elementos e os dados da escola, sempre alinhados ao objeto da avaliação institucional. Entende-se, assim, que é necessário conhecer a realidade da escola, ou seja, saber o que se pretende avaliar, por que avaliar, o que implicará essa avaliação e o que se pretende alcançar (objetivo da avaliação).

Considerando que a autoavaliação é um processo participativo, Sordi, Bertagna e Silva (2016) acrescentam que:

A defesa de uma avaliação da qualidade social da escola pública referenciada em valores, que não os mercadológicos, não pode ser construída individualmente, o que nos faz buscar os sentidos da participação nas redes de ensino [...]. Ressaltando a importância dos espaços coletivos na escola, [...], segundo Cury (2005), quando as pessoas se reúnem e invocam o interesse coletivo, estão atuando na perspectiva da construção do futuro, não de um futuro qualquer, mas de um futuro que atenda as demandas e os anseios populares, por meio da constituição de práticas cidadãs alicerçadas na participação, na discussão e na tomada de decisões sobre a realidade social e política em que vivem (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 180).

Observa-se pelas proposições desses estudiosos que a autoavaliação como proposta, em sua essência, busca possibilitar a participação coletiva, por meio dos interesses sociais e políticos da comunidade escolar que são propostos para serem alcançados por meio do PPP. Constitui-se, portanto, um processo democrático, na busca da qualidade do ensino em todas as etapas da educação, que se propõe ao autoconhecimento da realidade almejando a sua transformação. Entendido o processo de AIP achamos necessário compreender a AIE, o que faremos a seguir.

4.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA E EM LARGA ESCALA

As avaliações institucionais externas ou em larga escala têm se difundido nas escolas públicas brasileiras desde 1990. Tais avaliações se dão a partir de provas aplicadas aos estudantes visando aferir as competências dos alunos em Matemática e em Língua Portuguesa e levantar dados quantitativos para que as políticas públicas sejam desenvolvidas e implementadas a fim de alcançar a melhoria do ensino. O SAEB é um exemplo dessas avaliações realizadas em larga escala. Destina-se a parcelas dos estudantes dos quintos anos

do Ensino Fundamental I, dos nonos anos do Ensino Fundamental II e dos terceiros anos do Ensino Médio. Tratam-se de estudantes que compõem grupos escolhidos e com determinadas características, representando parcelas da população de estudantes das escolas públicas brasileiras.

Atualmente, as escolas de Educação Infantil brasileiras (e as estrangeiras) tem adotado avaliações institucionais externas para, supostamente, alcançarem a qualidade, mas de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), os interesses do mercado capitalista encontram-se incutidos nestas avaliações. Daí porque preocupar-se com a tal “qualidade”, pois, na verdade, essa qualidade provém do discurso gerencialista que pretende, através das escolas de Educação Infantil, normatizar e padronizar o conhecimento e produzir crianças ideais, preparadas para o mercado de trabalho e para uma vida “social” individualista. Para os autores, as consequências desse modelo de avaliação são sérias, pois podem gerar crianças (e adultos) desprovidas do sentimento de pertencimento a um grupo social, acríticas quanto ao papel político que tem e que não valorizem a sua cultura.

Contudo, os autores não pretendem descaracterizar ou banir essas avaliações, que já se encontram enraizadas no pensamento social e, assim, reiteram que isso seria impossível, porém apontam para a possibilidade de uma “construção de significados” de qualidade em que as avaliações da escola de Educação Infantil possam privilegiar práticas de diálogo e a construção conjunta de objetivos, valores e significados sobre o que é a escola, para quem ela se direciona e a que fins ela serve, no sentido de que as famílias e as crianças possam participar das decisões da gestão da escola. Construir significados para os autores representa a valorização da cultura local, do papel político e social das crianças enquanto indivíduos de direitos pertencentes a um coletivo.

Importa ressaltar que o novo SAEB, a partir de 2021, contempla as escolas de EI. Em vez dos testes e provas em larga escala utilizará metodologia específica, de verificação da qualidade dessas escolas. A aplicação da avaliação, nesse caso, será diferente daquela aplicada aos demais segmentos da Educação Básica, pois os dados serão coletados por meio de questionários aplicados a uma parcela (amostra) de Creches e Pré-escolas escolhidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas (INEP). Tais questionários serão direcionados aos diretores, professores e agentes das instâncias intermediárias da educação, portanto não contemplarão as crianças, conforme costumeiramente se fazia no SAEB. Cabe ressaltar que essa versão do SAEB será aplicada também nos segundos anos do Ensino Fundamental I.

As avaliações externas em larga escala usualmente se dão a partir de provas e testes aplicados a esses estudantes a fim de aferir as suas competências e, também, levantar dados

quantitativos para que as políticas públicas sejam desenvolvidas e implementadas objetivando-se, em tese, a melhoria da qualidade do ensino. As AIE, segundo São Paulo (2020), no documento Avaliação no Contexto Escolar: vicissitudes para a (re)significação de concepções e práticas”, são elaboradas pelo Governo Federal, pelos Governos Estaduais e pelos Governos Municipais.

De acordo com o documento, essas avaliações não são recentes, porém “[...] são um desafio o uso de seus resultados para aprimoramento de políticas educacionais e, também, o repensar de projetos e ações das escolas [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 44). É necessária a compreensão das finalidades da AIE e dos aportes que poderão trazer para melhorar a educação, bem como identificar seus limites.

Portanto, os profissionais atuantes nas escolas devem partir de uma questão central “as AIE poderão trazer desdobramentos que sejam pontos de apoio para o sucesso de todos os estudantes?”. O documento, traz então, respostas para essa pergunta a partir da apresentação das noções e características dessas avaliações. Reitera o documento que, embora sejam avaliações conduzidas por órgãos governamentais e agentes externos à escola para cumprir finalidades específicas, essas avaliações não substituem as avaliações da aprendizagem dos alunos. Logo, são os profissionais da escola e os professores que a assumem, como condição indispensável para a garantia do sucesso escolar, sendo que essa avaliação talvez seja um dos principais mecanismos para a democratização da educação.

O referido documento nos mostra que muitas AIE são inseridas nas políticas educacionais que, já na sua formulação, ignoram o contexto escolar e que, portanto, há a necessidade premente de um diálogo entre as AIE e as AI internas, embora cada uma dessas avaliações possua suas potencialidades e limitações. A propósito, as limitações das AIE referem-se à facilidade de manipulação dos dados, à visão dos profissionais da escola como prática de controle e coercitiva, à promoção do ranqueamento e da disputa entre escolas das redes de ensino e, principalmente, o distanciamento da realidade da escola, pois é realizada por agentes externos a ela. Por sua vez, as limitações da autoavaliação se pautam pela dificuldade metodológica, a qual requer formação dos atores da comunidade escolar acerca do processo de engajamento das escolas para sua realização e acompanhamento, pelo maior dispêndio de tempo para sua realização e, também, pelo fato de se tratar muitas vezes de propostas voluntárias (não obrigatórias a todos municípios brasileiros) (LÜCK, 2012).

O diálogo entre a AIE e a AI deve ser baseado na escola “[...] indicando com isso que o ponto de partida e de chegada dos processos avaliativos deve ser a escola e seus interesses e necessidades” (LÜCK, 2012, p. 45). Exatamente por esse motivo que se torna importante

todos atores das escolas se apropriarem dos debates e dos estudos que subsidiam a prática participativa num diálogo entre AIE e AI interna.

As AIE (como o SAEB), apoiam-se nas iniciativas de avaliação internacionais e são desenvolvidas sistematicamente em todas as escolas públicas por meio das ações do Governo Federal. Essas avaliações podem ocorrer por meio de vários procedimentos tais como: consultas à comunidade escolar; análises de supervisores de ensino sobre o trabalho pedagógico via informações colhidas na escola; consulta a empregadores sobre o desempenho dos egressos para emitir juízos de valor sobre a formação profissional. Ou seja, são avaliações realizadas por organismos e agentes externos à escola e que não fazem parte da equipe escolar. Porém, o termo “larga escala” só é aplicado a diferentes situações referindo-se às avaliações que abrangem grandes segmentos.

O documento ainda expressa a associação entre os termos “Avaliação Externa” e em “larga escala” por serem caracterizados pelo uso de testes padronizados para a coleta de dados do desempenho dos alunos. Tais testes são elaborados e aplicados por agentes externos à escola, como governos, empresas e instituições. Também essa associação é evocada por essas avaliações optarem por metodologias que permitem a comparação de resultados, produzem escalas de proficiência e também são aplicadas em amostras a grupos de estudantes selecionados, compostos por determinadas características ou, ainda, de forma censitária, em toda a população.

Ainda no documento, as AIE e em larga escala produzem resultados que “[...] podem servir à formulação, manutenção, revisão ou fortalecimento de determinadas políticas públicas, programas ou projetos e mesmo para iniciativas pedagógicas” (LÜCK, 2012, p. 45) das instâncias decisórias centrais, intermediárias ou escolares. São destinadas ao subsídio, à elaboração e ao monitoramento da implementação das políticas públicas nas várias etapas e instâncias da educação, aferindo sua qualidade que se encontra intrinsecamente ligada à dimensão política da avaliação com foco na eficiência e na eficácia. A fala do autor do documento nos remete e corrobora o texto de Lück (2012) quando afirma que as AI visam atingir a eficiência e a eficácia dos processos. Há, porém, instâncias e escolas que ainda priorizam a apreciação meramente técnica de constatação de dados, privilegiando-se os dados quantitativos sobre os qualitativos, desta forma produzem o ranqueamento e a competição. Por isso, no interior das escolas os professores têm questionado seu sentido, mesmo que reconheçam sua força e potencial.

Esse profissionais sabem que esta avaliação por si só não gera melhoria na qualidade, apenas os informa sobre os dados produzidos, mas reconhecem o seu poder na regulação das

relações pedagógicas. Desta foram, os seus resultados devem convocar uma ação a fim de que se possa intervir, mudando a qualidade verificada (SÃO PAULO, 2020). Ainda no documento

O debate no coletivo escolar poderá ajudar a propor iniciativas para o enfrentamento de dificuldades relativas a fatores internos, sobre os quais a ação intencional de seus profissionais e estudantes pode incidir e, ainda, contribuir para a organização de demandas a outras instâncias do sistema (SÃO PAULO, 2020, p. 49)

Observando a fala do autor, comprehende-se que as AIE além de objetivar levantar dados do desempenho dos alunos têm um propósito maior que é produzir a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos. Disso decorre a necessidade de que os diversos atores escolares conheçam e comprehendam o potencial dessas avaliações, utilizando-se dos dados levantados para elencar as ações de melhoria da escola como um todo. Exatamente por isso deve-se reconhecer essa necessidade no âmbito político dessas avaliações, de modo a “viabilizar o diálogo entre as avaliações externas e o direito à educação, que é de todos” (SÃO PAULO, 2020, p. 51). Lück (2012) e São Paulo (2020) afirmam que as avaliações externas podem combinar processos de avaliação externa e de autoavaliação. Compreende-se assim, que essa possibilidade poderá potencializar a efetividade dos processos da AI. Nesse sentido, acreditamos que o papel da Gestão escolar é indispensável frente a esse processo que deve ser democrático.

4.2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESCOLAR

A escola é uma organização instituída pela sociedade para promover a formação e a aprendizagem dos seus alunos, de modo que sejam preparados para agir e enfrentar, com segurança e competência os desafios das várias dimensões da vida no âmbito pessoal, no mundo do trabalho e na sociedade. Para tanto, cabe à escola possibilitar aos alunos conhecer de forma efetiva, perspicaz e crítico-analítica, o mundo e a si mesmos nesse mundo, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências cognitivas e psicossociais, autoestima e autoconfiança [...] (LÜCK, 2012, p. 36).

O texto utilizado como epígrafe desta subseção reforça aquilo que vem se discutindo neste trabalho, isto é, que a escola para ser democrática e participativa e atingir níveis de qualidade propícios à formação escolar adequada de seus alunos precisa contar com um trabalho de gestão que envolva a Avaliação Institucional (AI), da e na escola. Subentende-se que a escola possui caráter social visto que engloba a formação de habilidades e competências

indispensáveis para a atuação competente e crítica dos alunos em sociedade, daí a necessidade de se autoavaliar continuamente.

Para Lück (2012), a Avaliação Institucional é um processo complexo que engloba várias dimensões, por isso, ela vai muito além de um procedimento de coleta de dados e de informações e de apresentação de resultados. Ela pressupõe a concepção que acompanha a opção educativa adotada pela escola e as práticas e métodos condizentes a essa concepção, que sejam capazes de organizar e orientar a sua operacionalização, análise e interpretação dos dados e informações de maneira integrada e contextualizada do conjunto de ações.

Assim, para a autora “[...] é fundamental os estudos sobre o significado da Avaliação Institucional, no contexto do processo educacional e gestão escolar” (LÜCK, 2012, p. 27), para superar a tendência de coleta de dados aleatórios, aligeirados e superficiais. A autora ressalta, ainda, que a Avaliação Institucional deve ser programática, tendo-se clareza da concepção desta avaliação, seus pressupostos, seus princípios e objetivos.

Nessa perspectiva, a autora nos coloca que a Avaliação Institucional se constitui como instrumento de gestão da escola, estando ao seu serviço por se constituir num trabalho de organização, orientação e mobilização dos esforços e dos recursos escolares para a promoção do trabalho educacional que desenvolva múltiplas competências nos alunos, necessárias ao enfrentamento dos desafios da vida.

Para Lück (2012), esse processo de gestão educacional engloba três funções básicas na organização do trabalho, que se relacionam intimamente: o planejamento, o monitoramento e a avaliação. O planejamento das práticas educacionais é imprescindível, evitando, assim, que elas “sejam aleatórias, orientadas pelo senso comum, simplificadas e espontaneísticas” (LÜCK, 2012, p. 28), mas que “[...] sejam orientadas por concepções consistentes e claras e por planos objetivos e organizadores de ações transformadoras, continuamente revisadas” (LÜCK, 2012, p. 29).

Porém, para a autora, uma vez implantadas as ações, é necessária revisão continuada do planejamento, num contínuo processo de monitoramento e de avaliação, por meio das quais se acompanha, diante de um conjunto detalhado de métodos, procedimentos e rotinas formulados para realizar os objetivos propostos para a garantia da efetividade das ações desenvolvidas. Tal efetividade se realiza em duas perspectivas: a eficiência e a eficácia.

Para se conhecer a eficiência, busca-se saber se está sendo realizado o que se propunha realizar, no tempo proposto, e com empenho e determinação. Já para conhecer a eficácia busca-se saber se as ações estão dando resultados, se essas correspondem aos resultados

desejados, e se estão de acordo com o dispêndio de tempo, de esforços e de recursos? (LÜCK, 2012).

Toda essa verificação é feita para que se possa considerar a necessária alteração dos rumos e práticas, visando tornar as ações cada vez mais efetivas frente à promoção de melhores resultados, a serviço da gestão escolar e em apoio à melhoria dos processos. Para Lück (2012), monitoramento e avaliação, comumente, são representados como funções independentes, logo aponta-se o monitoramento para checar a eficiência de processos e a avaliação para examinar sua eficácia. Porém, para a autora, considerando que a avaliação é um processo de julgamento de valor, não devemos desconsiderar que os resultados estão embutidos nos processos. Assim, esses dois elementos estão interligados na realidade das práticas e, quando dissociados, o são apenas para efeitos didáticos.

Os resultados intencionais devem ser produzidos através de ações cautelosas, sendo que o monitoramento e a avaliação se inter-relacionam e se associam. Assim sendo, “[...] o processo de avaliação de processos tem comumente incorporado a avaliação de processos e seus resultados” (LÜCK, 2012, p. 30).

A Avaliação Institucional é uma função de gestão que, segundo uma concepção sistêmica, articula-se a outras funções dela e com ela forma um conjunto de ações que se reforçam reciprocamente buscando atuação competente. Enquanto instrumento de Gestão, a AI é um processo que se integra ao planejamento educacional, dele emergindo e a ele se remetendo, e a processos de monitoramento que acompanham objetivamente as práticas educacionais relacionando estas aos seus resultados, contribuindo assim para apontar rumos necessários durante seu percurso/condução, garantindo maior efetividade (LÜCK, 2012).

O Quadro 3 nos auxilia a compreender o lugar da Gestão frente aos processos de planejamento, avaliação e monitoramento do trabalho educacional:

Quadro 3 – funções de organização da gestão escolar

↓ PLANEJAMENTO ↓		
MONITORAMENTO <i>Eficiência ↔</i>	GESTÃO	AVALIAÇÃO <i>↔ Eficácia</i>

Fonte: Lück, 2012. Figura adaptada pela pesquisadora.

O Quadro 3 demonstra que a Gestão escolar encontra-se no centro da avaliação institucional do trabalho educacional. Nesse sentido, comprehende-se que cabe à gestão liderá-la/conduzi-la do planejamento dela à a sua implementação.

Entende-se que a avaliação institucional é o meio pelo qual se busca garantir melhores ações educacionais. Ao se constituir como uma dimensão da gestão escolar, ela não se torna um fim em si mesma, pois justifica-se e ganha importância quando ela contribui direta e efetivamente para a melhoria da capacidade da escola frente à promoção educacional mais efetiva, associada ao planejamento e ao monitoramento a serviço do cumprimento da responsabilidade social da escola. É, portanto, uma estratégia orientada para mostrar os múltiplos aspectos da atuação institucional e sua capacidade para se desenvolver como centro de uma prática essencial para a gestão.

O trabalho da avaliação institucional é evidenciar bases para reforço de aspectos positivos e superação dos aspectos insatisfatórios que necessitam ser revelados para que sejam melhorados. É um instrumento de busca e de reflexão voltado para o aprimoramento institucional, baseia-se em informações úteis e confiáveis com base nos princípios e objetivos pertinentes e coerentes que dão norte à escola.

É necessário que a avaliação institucional esteja fundamentada, entre outros aspectos, em preceitos de qualidade do ensino, em fundamentos da transformação organizacional contínua e em mudança das práticas pela busca da melhoria evolutiva e do comprometimento dos envolvidos na mudança das ações que demandam melhoria e transformação.

Como à educação cabe renovar-se continuamente e assumir perspectiva de transformação e melhoria contínuas para situar-se e acompanhar a dinâmica de transformação da sociedade e do mundo do conhecimento, uma avaliação competente é aquela que se prende ao meio de conhecer o novo e aos desafios para criá-lo. Por essa perspectiva:

A avaliação deve ser promovida como expressão de **gestão democrática**, participativa, transparente e justa, como condição sem as quais se torna um instrumento de mera verificação e descrição formal de dados e informações que, dessa forma ganham dimensão e significado burocrático, em vez de características pedagógicas de caráter transformador.[...] deve ser realizada não como instrumento de mera constatação, rotulação ou ação administrativa, mas como uma condição de desenvolvimento do desempenho da gestão da escola, dos seus servidores, professores, alunos, e da própria instituição escolar como um todo. A subsequente divulgação ampla dos resultados também é condição para promover o necessário espírito de autocrítica, requisito fundamental para que se desenvolva a capacidade de aceitar limitações para superá-las. (LÜCK, 2012, p. 33-34)

Nota-se que para Lück, a Avaliação Institucional é um instrumento que se utilizado de maneira correta, democrática e participativa, contribui para a transformação global da escola. Porém, a autora ressalta que, para que se crie na escola a cultura de autoavaliação, a liderança dos seus gestores é imprescindível, levando-se em consideração a cultura local vigente, de modo a superar gradualmente as resistências em relação às práticas de avaliação de desempenho, avaliação institucional, comumente consideradas ameaças e serem até mesmo rejeitadas. Como forma de superar tais resistências o gestor deve desenvolver práticas participativas de avaliação, levando os membros da comunidade escolar a notar a importância desse processo em sua atuação.

Ainda, segundo a autora, para a garantia dessa mobilização, o gestor promove a avaliação numa perspectiva proativa orientada para o desenvolvimento e a melhoria contínua, não reativa ou de cobrança e controle. Dessa forma, segundo a autora, é essencial a adoção de uma perspectiva do conhecimento de boas práticas para examiná-las e entender porque elas são boas e o que as torna efetivas. Desse modo, elas podem ser disseminadas e seguidas. Não se trata de somente observar o que não está dando certo, mas conhecer as limitações diminuindo as fragilidades. Assim, a avaliação se torna mais efetiva, pois são tidas aí como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Nota-se que o conhecimento dos problemas diante dessa ótica já estabelece o início de sua superação, pois reconhece-se o que já existe e o que não dá certo compreendendo suas limitações para intervir (ações) sobre elas.

Entendemos como “boas práticas” as AIP desenvolvidas no município de São Paulo com os “indicadores”, também as realizadas no município de Campinas-SP, que também utilizam os indicadores, conforme o estudo de Moraes (2014) e as realizadas na escola investigada por Vicente (2021) no município de São Caetano do Sul-SP. Todas essas práticas demonstram que as autoavaliações institucionais participativas contribuem para a promoção da qualidade das práticas de ensino em Creches (e Pré-escolas).

Lück (2012) afirma que conhecer o problema é fundamental, mas conhecê-lo sem fazer nada é o mesmo que desconhecê-lo. Porém, algumas questões devem ser abordadas neste segmento, objetivando bases conceituais a serem consideradas para a avaliação institucional na escola, por isso “[...] formular boas perguntas se constitui em ponto de partida para a realização de qualquer avaliação” (LÜCK, 2012, p. 36), tais como:

Qual a relação entre gestão escolar e avaliação institucional da escola? Como a avaliação subsidia e fundamenta a Gestão escolar? Quais são os seus pressupostos e quais são seus princípios? Quais os objetivos da avaliação institucional? (LÜCK, 2012, p. 36)

Vale ressaltar que “[...] garantir a realização das finalidades e objetivos da educação é [...] prioridade da gestão escolar, que se realiza a partir de diversos princípios, diretrizes e múltiplos mecanismos e estratégias [...]” (LÜCK, 2012, p. 37). Daí o porquê da importância de se tomar consciência da avaliação institucional, pois é por meio dela que a gestão poderá cumprir o seu dever diante da comunidade escolar contribuindo com a garantia e o direito à educação qualitativa.

Considerada a complexidade e a abrangência dos processos educacionais, a gestão escolar caracteriza-se por uma atuação abrangente, dinâmica, interativa e multidimensional para nortear e organizar a unidade de todas ações escolares objetivando a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Nesse sentido:

A avaliação é um processo de inquirição, observação e coleta de dados, registro, análise e interpretação da realidade, realizado com o objetivo de conhecê-la, para dar-lhe encaminhamento mais efetivo. A avaliação das ações intencionais de investigação é inerente a elas, e se constitui na adoção e coleta de dados orientados por questionamento e envolve inquirir, perguntar, investigar. (LÜCK, 2012, p. 37)

É necessário de início formular perguntas, obtendo assim um ponto de partida. “O que está acontecendo? Com que resultados? O que poderia ser feito melhor? Que práticas são mais efetivas? Por quê?” (LÜCK, 2012, p. 37). Por isso, a qualidade da avaliação depende das perguntas feitas. Uma boa pergunta indica o enfoque e o ponto de vista da avaliação, orientando o diálogo a se estabelecer entre os avaliadores e a base de dados para que possam construir significados através deles. Para a autora, cabe perguntar a priori: que perguntas fazer para orientar o trabalho de forma competente? A pergunta deve ser problematizadora ao invés de apontar dados específicos. “Por isso mesmo, a proposição da realização de avaliação institucional se assenta sobre o entendimento de questões tanto amplas como específicas.” (LÜCK, 2012, p. 38). Tais como:

Por que é necessário que a escola se envolva em processos de autoavaliação? Em que contexto se insere essa demanda? Quais os pressupostos da *avaliação* da avaliação institucional da escola? A que objetivos deve servir? Qual metodologia adequada para que seja realizada a avaliação institucional? Que dimensões de avaliação devem ser envolvidos? Qual a relação entre a avaliação institucional e a autoavaliação? Em que medida e de que forma a avaliação institucional e a autoavaliação podem ser unidas? Que limitações são observadas em práticas de autoavaliação comumente adotadas pelas escolas? Como superar as limitações identificadas? Qual o papel dos gestores e dos demais atores da escola na realização da avaliação institucional? Como superar a prática meramente

operativa, descritiva e de constatação adotada na realização da avaliação institucional? (LÜCK, 2012, p. 38-39).

Essas perguntas tornam-se essenciais ao gestor escolar, uma vez que, por meio dessa reflexão, poderão encontrar as “respostas” para que se possa, a partir delas, buscar pontos de partida das ações necessárias, tanto para as mudanças a se estabelecer quanto nas práticas que necessitam ser ampliadas. Nesse contexto, a boa comunicação e o diálogo devem ser privilegiados na Autoavaliação Institucional da escola, o que nos leva a tecer considerações dessa avaliação num contexto educomunicativo.

4.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO

Levando-se em consideração o conceito de autoavaliação de natureza participativa proposta atualmente, como processo de construção coletiva da comunidade escolar enquanto equipe que atua de forma crítica, interativa e integrada busca-se “[...] um processo de observação e reflexão conjunta, na construção de uma cultura de autoavaliação e sinergia coletiva [...]” (LÜCK 2012, p. 50). Também, por considerá-la como processo de transformação que demanda a conscientização dos envolvidos nesta avaliação, por meio da reflexão e da aprendizagem coletiva, reconhece-se a Avaliação Institucional como processo educomunicativo, pois, conforme tratado pela autora:

A avaliação institucional corresponde a um esforço colegiado dos participantes da comunidade escolar, que se dedicam a coletivamente conhecer de forma interativa seu trabalho conjunto e dar-lhe maior consistência. (LÜCK, 2012, p. 52)

Nesse processo, todos os representantes da escola (gestores, professores, funcionários, famílias e alunos – se possível), unem-se para discutir, apontar, trocar ideias, avaliar e tomar decisões num contexto dialógico e democrático. Nessa perspectiva, Soares (2011) aponta como facilitador desse processo a educomunicação. O autor defende que:

[...] uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos de informação, contribui essencialmente para a prática educativa [...] (SOARES, 2011, p. 17)

Nessa perspectiva, a gestão escolar ao privilegiar processos de avaliação institucional aliada à educomunicação poderá contribuir para transformação da escola. Para o autor, essa prática pode contribuir também para a garantia do direito universal à expressão, um direito público, buscando instituir o diálogo entre a educação e a comunicação (SOARES, 2011).

Importa aqui falarmos sobre a educomunicação, buscando compreendê-la em sua relação com à autoavaliação. Soares (2011) aponta que o conceito de educomunicação foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1999, porém, é um campo que já possui história própria, tendo sido utilizado no ano de 1980 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como sinônimo de *Media Education* e outros termos, no exterior, visando, de início, colocar as crianças e os jovens em contato com a linguagem das tecnologias, num esforço do campo educativo em compreender os efeitos dos meios de comunicação em sua formação.

Para Soares, a educomunicação é um conceito emergente que passou a designar um novo campo de intervenção social identificado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo – NCE/USP, como:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2011, p. 36)

Nesse sentido, o conceito traz para as organizações escolares uma proposta de trabalho que alia a educação à comunicação, privilegiando práticas inclusivas, democráticas, entre outras, possibilitadas por um ecossistema comunicativo a ser construído na escola com intencionalidade, vencendo e enfrentando os obstáculos de “resistências nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos [...]” (SOARES, 2011, p. 37). Para o autor, a educomunicação é tida como uma teia de relações inclusivas e democráticas, logo:

A construção desse novo ‘ecossistema’ requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e **avaliação**. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação [...] voltada para a **dialogicidade educomunicativa¹** [...] (SOARES, 2011, p. 37, grifos nossos)

Passando por diversas áreas de intervenção que se complementam entre si, a Educomunicação pode inserir-se também no contexto da Avaliação Institucional Participativa,

enquadramento na área da educação para a comunicação que visa “[...] a compreensão do fenômeno da comunicação, e desenvolvimento tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo” (SOARES, 2011, p. 47).

Entendemos assim que a boa comunicação torna-se elemento crucial e indispensável ao processo de autoavaliação da escola. Nesse sentido, concordamos com Lück (2012), que é necessário à escola desenvolver a Autoavaliação Institucional como um processo de autoconhecimento com responsabilidades compartilhadas que exigem disponibilidade para uma escuta sensível e para um diálogo eficaz.

Dessa forma, comprehende-se a instituição escolar como um todo, com a qual todos os seus profissionais e gestores devem se engajar coletivamente e exercitar o diálogo em torno do processo educativo, refletindo sobre ele, conhecendo-o, avaliando-o e criando um ecossistema que envolva “[...] um ideal de relações, construído coletivamente [...] em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social [...]” (SOARES, 2011, p. 44). Para o autor:

A educomunicação como uma maneira própria de relacionamento, faz opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. A partir da perspectiva, entende-se que a relação não é dada pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano [...]. Um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à abertura, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas [...] mas simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas. (SOARES, 2011, p. 45)

Se a Avaliação Institucional consiste em um processo sistemático e contínuo da realidade e práticas escolares objetivando a melhoria contínua do processo educacional e dos seus resultados, a educomunicação, se aliada a ela, possibilita o diálogo entre os profissionais da escola, seus gestores e a comunidade favorecendo a democracia, bem como a qualidade do trabalho educacional e do próprio processo de autoavaliação.

É importante destacar que as práticas de Avaliação Institucional, nesse sentido, não podem privilegiar um “diálogo” verticalizado, não aberto e descontextualizado dos objetivos da escola. Embora sejam indispensáveis às práticas externas de avaliação das instituições escolares, cabe à própria escola desenvolver sua avaliação, a qual possibilitará a criação de um ecossistema comunicativo em que a comunicação e o diálogo serão privilegiados, contribuindo assim para a cidadania, a solidariedade e para o crescimento coletivo do grupo.

Nesse sentido, acreditamos que a indicação de Lauriti (2001 *apud* SOARES, 2000) é extremamente relevante. A autora ressalta que “[...] comunicação, educação e avaliação estão visceralmente interligadas por serem áreas que sempre pedem constante negociação de significados e ressignificações de sentidos, além de exercício permanente dos movimentos avaliativos” (LAURITI, 2001, p. 57 *apud* SOARES, 2000).

Embora a autora esteja tratando da avaliação da aprendizagem no contexto educomunicativo, não desconsideramos uma aproximação de sua pesquisa à Avaliação Institucional, pois há correlação direta desta segunda com a primeira, uma vez que se pretende, a partir delas, alcançar a efetividade dos processos educativos desenvolvidos na escola.

Considera-se imprescindível a gestão da comunicação nos espaços escolares. Para Lauriti (2001 *apud* SOARES 2000), devido essa área se constituir como componente pragmático compreendido por uma reflexão epistemológica do processo “[...] considerando-se a sua importância e utilidade nos ambientes voltados tanto para as ações educativas formais [...] quanto aos dedicados ao desenvolvimento de ações não formais de educação [...]” (LAURITI, 2001, p. 16 *apud* SOARES, 2000). É necessária a criação de instrumentos e procedimentos de avaliação que contenham indicadores precisos de qualidade que contribuam para o aperfeiçoamento desses processos, ou seja, a gestão de processos de comunicação e de avaliação no ambiente educativo.

Lauriti (2001) citado por Soares, considera a definição da gestão educomunicativa como sendo:

[...] todo processo articulado e orgânico voltado, a partir de uma intencionalidade educativa, para planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e a manter ecossistemas comunicacionais, entendidos como ambientes regidos pelo princípio da ação e do diálogo comunicativo. (LAURITI, 2001, p. 16 *apud* SOARES, 2000)

Observando-se a fala da autora, é possível afirmar que a efetividade de qualquer processo articulado e orgânico, incluindo o processo de avaliação institucional, potencializa a criação e a conservação de ecossistemas comunicativos facilitados pela gestão educomunicativa. Nesse sentido, a Avaliação Institucional, aliada à educomunicação, poderá contribuir para a qualidade dos processos educacionais pois possibilitará a criação de um ecossistema educomunicativo eficaz na escola.

Para tratarmos da importância da comunicação – diálogo, por assim dizer, que implica trocas entre o ouvir e o falar, o ouvir e o refletir posicionando-se por meio da fala, Freire

(1983) em sua obra “Extensão ou comunicação?”, também discute a relação comunicativa entre os indivíduos. Importa registrar que não desconsideramos a parte da obra relacionada à relação comunicativa entre agrônomo/camponês que é explorada no livro, porém, enfatizaremos a relação entre os sujeitos comunicantes nos espaços educativos que mais se aproxima das relações entre gestão escolar e comunidade escolar nas avaliações institucionais.

Entendemos que os objetivos de uma escola de EI com qualidade (e demais níveis escolares) somente podem ser alcançados caso haja boa comunicação entre os diversos atores que compõem a escola. Nesse sentido, Freire nos coloca que a

[...] co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na **comunicação**. O objeto por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo, não possa ser *comunicado* de um sujeito a outro. (FREIRE, 1983, p. 45)

Há, pois, nos espaços educativos a necessidade de um diálogo qualificado. Alerta o autor que a comunicação entre um sujeito e outro se dá pela mediação autêntica que estabelece uma comunicação verdadeira. Assim, não se deve tornar o outro como um depósito de conteúdos, objeto do que se pensa. Caso isso ocorra, não se estabeleceria a verdadeira comunicação, ao contrário, tornaríamos o outro foco passivo de seus comunicados. Para o autor, “a comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida” (FREIRE, 1983, p. 45).

Nesse sentido, entendemos que a boa comunicação se torna indispensável nos contextos avaliativos, pois implica reconhecer que os sujeitos que possuem uma intenção, no caso dos que fazem parte de alguma forma das escolas de EI, de buscar a qualidade dos processos comunicativos e avaliativos, buscam dar significado à comunicação na avaliação para torná-la significativa. É importante promover debates no processo da autoavaliação institucional, de modo a buscar estreitar uma comunicação dialógica entre os sujeitos da escola. A reciprocidade é indispensável nesse processo de busca pela qualidade. Constituindo-se num processo educomunicativo. Freire (1983, p. 45) ressalta que,

[...] é indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao sujeito. (FREIRE, 1983, p. 45)

Ao se reconhecer que o objetivo da AI é promover mudanças e a melhoria das práticas educativas e da instituição escolar, para a sua realização, independentemente da esfera

administrativa (estado ou município) na qual as escolas de EI estejam inseridas, possibilitar o exercício da comunicação dialógica levará à eficiência dos processos desde que se considerem as suas intencionalidades e a participação coletiva nesses processos. Tal comunicação é intrínseca aos debates possibilitados pela Gestão escolar num contexto educomunicativo e assim deve ser considerado.

Segundo Freire, “[...] o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1983, p. 46). Ao contrário, quando tende a privilegiar apenas “um lado”, um pensamento, em desacordo entre as partes, não é possível ocorrer a compreensão entre os indivíduos que se pretende alcançar, dificultando assim a comunicação. “[...] o diálogo problematizador, entre as várias razões que o fazem indispensável, tenha esta mais: a de diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção [...] em torno do significado [...]” (FREIRE, 1983, p. 46).

Consideram-se, assim, as práticas de AIP como práticas propícias à comunicação dialógica, constituindo-se num contexto educomunicativo no qual pretende-se sensibilizar e dar voz à toda a comunidade escolar, incluindo-se as crianças, agentes das Secretarias de Educação, agentes da sociedade e dos governos municipais (e estaduais). Entende-se, ainda, que a AIP é essencial nas escolas de EI, pois almeja alcançar os objetivos das ações propostas de todos os segmentos.

É nesse sentido que a comunicação dialógica necessita ser executada nos processos de AI, especialmente nas Creches (e Pré-escolas). Com isso, há a necessidade de revisão das práticas municipais e de conhecimento dos processos de autoavaliações institucionais como os IQEI. Seria indispensável às escolas de EI conhecer tais processos, pois por meio deles seriam diminuídas as distâncias entre o conteúdo desse processo, suas finalidades e seu modo de condução, privilegiando-se debates coletivos e participativos significativos, possibilitados pela comunicação dialógica, em que todos os envolvidos nessa avaliação ganhassem espaços de voz, fossem ouvidos em suas demandas e nas demandas escolares.

Ressalte-se que esse processo não deve ser proposto de forma verticalizada, não discutida com o coletivo escolar, já que esse coletivo é o grande responsável por colocar em prática as ações propostas para a melhoria do ensino e da escola. Nesse contexto, entende-se que uma AI não dialógica pode interferir na aprendizagem dos atores envolvidos, visto que se eles não forem sensibilizados para tal, não participarão dele ativamente, propondo e discutindo possíveis melhorias e pontos positivos a serem efetivados na escola, por meio do PPP, logo não ocorrerá o envolvimento necessário dos participantes para autoavaliar a

instituição escolar e, assim, manter-se-ão como depósitos de informações. Freire destaca que o aprendizado gera transformação do ato apreendido, mas

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (FREIRE, 1983, p. 7)

Observa-se na fala do saudoso autor que, ao contrário do aprendizado, privilegiando-se encher os “aprendentes” de conteúdos técnicos, saberes correlacionados a um mundo desconhecido, há o aprendizado acrítico. A AI, desenvolvida de forma estritamente técnica e distanciada da escola e de seus atores, não produzirá o aprendizado coletivo de que a autoavaliação pode transformar às práticas de ensino e os serviços prestados nas Creches (Pré-escolas e demais escolas), tornando-as efetivas e qualitativas. Assim, a sensibilização acerca desses processos é indispensável, já que promove a aprendizagem, permitindo-se privilegiar práticas de comunicação dialógica e, por assim dizer, educomunicativas. Na próxima seção buscamos descrever a AIE realizada na escola estudada.

4.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA EM OSASCO E A REDE PARCEIRA

Acreditamos que tudo que seja novo possivelmente provoque inseguranças em quem esteja acostumado com o presumível conforto das situações estáticas. Por essas estamos nos referindo à exclusão de direitos de oferta da educação de qualidade para públicos específicos, em geral, segundo Maria Malta Campos (2013, 2020) os menos favorecidos, os pobres, as crianças carentes.

No sentido da transformação das situações estáticas, mudando práticas, que a Educação de Osasco-SP, por iniciativa do governo municipal, iniciou seus primeiros estudos para implantar a Avaliação Institucional. Alicerçado no Plano Nacional da Educação (PNE), no ano de 2004, o município buscou elevar globalmente o nível de escolaridade dos municípios, melhorar a qualidade na Educação ofertada em todos os níveis escolares, reduzir as desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência na educação pública, democratizar a gestão escolar, entre outros objetivos, nos quais encontra também o “[...]

desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (OSASCO, 2004a, p. 1).

Nesse sentido, Osasco parte de uma avaliação estratégica anterior ao Plano Municipal de Educação (PME) aprovado em julho de 2004, para implementação da avaliação institucional sistêmica que inicialmente não contemplava as escolas de Educação Infantil conforme segue: “A administração municipal da educação vem procurando trabalhar, de forma ainda embrionária, na avaliação sistêmica, restrita às Escolas Municipais de Ensino Fundamental, por meio de avaliação geral realizada anualmente” (OSASCO, 2004a, p. 1).

Nesse período inicial da avaliação sistêmica no município, ela restringiu-se apenas às escolas de Ensino Fundamental, o que nos remeteu a uma indagação: Por que as escolas de Educação Infantil não foram contempladas por essa avaliação oficial?

Partindo dessa indagação, buscamos compreender tal restrição. Entende-se, a partir da construção inicial do PME, que a avaliação sistêmica por ser uma proposta nova e pelo município ainda não possuir, naquele momento, um sistema de ensino formalizado, optou-se por não contemplar as escolas de Educação Infantil que também há poucos anos tinham sido municipalizadas. Osasco (2004b) aponta que o município

[...] não possui sistema de ensino formalizado, embora disponha de todos os fatores de ordem organizacional necessários para tanto: rede escolar, órgão administrativo (representado pela Secretaria Municipal de Educação) e órgão normativo colegiado (representado pelo Conselho Municipal de Educação). [...] a não formalização do sistema municipal de ensino, não existe, também, sistema próprio de supervisão escolar. (OSASCO, 2004b, p. 3)

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que a não formalização do Sistema Municipal de Ensino pode ter dificultado a possibilidade da realização da avaliação sistêmica em todos os níveis, em especial na Educação Infantil. Embora esteja descrito no texto da Lei como Meta de número 20 que a Avaliação Institucional (realizada de forma sistêmica no município) seja realizada também na Educação Infantil, reforça-se o fato de

[...] incluir as Escolas Municipais de Educação Infantil no Sistema Municipal de Avaliação Educacional, a ser criado, conforme diretriz registrada no título “Gestão do Sistema de Ensino”, incluindo as dimensões: avaliação do desempenho dos alunos, avaliação institucional das escolas e avaliação do desempenho dos profissionais do magistério (PNE.EF.13). (OSASCO, 2004a, p. 6)

Evidencia-se, assim, que a Avaliação Institucional nas escolas de Educação Infantil Municipal ainda não existia de maneira consolidada, surgindo como Meta nº 20 do PME, com vigência a partir da sua publicação em julho de 2004 até o ano de 2010. Nota-se, também, que para que ocorresse a Gestão do Sistema de Ensino, a Avaliação Institucional deveria ocorrer nessas escolas (e também nas outras escolas da rede) conjuntamente com a Avaliação da Aprendizagem e Avaliação do Desempenho dos professores.

Em 2009, surge a primeira proposta de Avaliação Institucional em Osasco, denominada Avaliação Educacional, realizada por uma parceria entre o Instituto Paulo Freire (IPF) e a Rede Educacional do município, [...] “[...] embasada numa ótica democrática, participativa, emancipatória e colaborativa [...]” (OSASCO, 2011, p. 5). Em 2011, ampliou-se a participação dos diversos segmentos da rede no planejamento da avaliação, constituindo-se um Grupo de Trabalho que envolveu o Corpo Técnico Pedagógico, gestores e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, das Creches Conveniadas do município, bem como os de membros do IPF. Nesse mesmo ano, passou-se a utilizar os dados acumulados das avaliações anteriores, para planejar um cronograma mais extenso de avaliação das unidades escolares, sendo também aperfeiçoado o sistema *on-line* de preenchimento das avaliações a serem realizadas.

A Avaliação Educacional implementada na rede de ensino de Osasco, nesse mesmo período de tempo, contemplava 10 dimensões:

- Dimensão 1 – Ambiente educativo;
- Dimensão 2 – Ambiente Físico escolar e materiais;
- Dimensão 3 – Planejamento Institucional e Prática Pedagógica;
- Dimensão 4 – Avaliação;
- Dimensão 5 – Acesso e permanência dos educandos na escola;
- Dimensão 6 – Promoção da saúde;
- Dimensão 7 – Educação socioambiental e práticas ecopedagógicas;
- Dimensão 8 – Envolvimento com as famílias e participação na rede de proteção social;
- Dimensão 9 – Gestão escolar democrática;
- Dimensão 10 – Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola.

Participavam dessas avaliações quatro segmentos da comunidade escolar: familiares, funcionários, gestores e professores (OSASCO, 2011).

Citamos a experiência da Avaliação externa realizada pelo IPP somente para historicizar sua trajetória no município de Osasco, para se ter um parâmetro de comparação com a Avaliação Institucional externa realizada atualmente pela rede parceira na escola pesquisada e em todas as outras escolas da rede municipal de Osasco. Trata-se de um registro histórico que preserva a memória do processo de Avaliação Institucional do município. Importa lembrar que nesse período o governo que estava à frente do país e do referido município voltava-se para atender às demandas sociais e democráticas.

A partir de 2016, vem ocorrendo Avaliação Institucional externa realizada nas Escolas de Educação Infantil municipais de Osasco, assim como ocorre também nas escolas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) municipais. Elas são realizadas por uma empresa parceira que denominaremos com o nome fictício de “Rede Primavera”. Na Educação Infantil essa avaliação ocorre por meio de questionários impressos, contendo 15 questões propostas para 4 públicos diferentes: Gestão escolar; Professores; Famílias e Funcionários. Esses questionários levam em consideração cinco dimensões: relacionamento, participação, ambiente escolar, comunicação, aprendizagem (OSASCO, 2019b).

Cada uma dessas dimensões apoia-se em um grupo de indicadores que são analisados e avaliados por meio desses questionários e são considerados alguns aspectos relevantes para a sua análise que podem ser positivas ou apresentar os pontos frágeis, conforme descrito a seguir: **Dimensão Ambiente escolar** – espaço físico; adequação do espaço e manutenção. **Dimensão Aprendizagem** – participação em formações e crescimento profissional; aplicação de novos conteúdos; interesse em adquirir novos conhecimentos. **Dimensão Comunicação** – ética e transparência; articulação entre as diversas áreas e incentivo à participação. **Dimensão Participação** – presença em reuniões de lideranças; o estímulo à participação em todos os segmentos escolares e na implantação de projetos; comprometimento efetivo. **Dimensão Relacionamento** – cordialidade; diálogo; cooperação e comunicação com pais e alunos. Observa-se que pensando nas crianças de Pré-escola e as de Creche, a escuta dessas crianças precisaria ser contemplada nessas dimensões, há também a necessidade de incluir na Dimensão aprendizagem aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento das crianças de Creche e de Pré-escola, tornando-se possível acompanhar todo esse processo, permitindo, quando necessário, elencar ações para práticas de melhoria da qualidade do ensino.

Remetendo-nos novamente à avaliação institucional desenvolvida anteriormente no município pelo IPF, é possível notar uma grande diferença no número de dimensões e indicadores propostos pela rede parceira. Enquanto o IPF avaliava dez dimensões com variados indicadores necessários de serem tratados, a Rede Primavera utiliza apenas cinco dimensões que contemplam indicadores gerais concernentes à realidade escolar como um todo. Enquanto o IPF buscava desenvolver avaliação que privilegiava a participação de todos os sujeitos da escola por meio da discussão coletiva, na atual avaliação não se nota a prática participativa e as discussões não ocorrem como deveriam. Enquanto o IPF embasava-se nos pressupostos de uma AI democrática que contribuísse para a formação crítica das crianças e famílias, a avaliação externa atual volta-se para o modelo gerencialista, contribuindo para o ranqueamento das escolas e a formação acrítica dos atores escolares sobre o processo e a qualidade da escola. Não se notam propostas de “escuta infantil”, infere-se que não há por parte dos agentes externos e internos preocupação em saber o que as crianças pensam da escola e sobre como a escola poderia mudar para atendê-las.

Vale destacar que, a partir de 2016, toma posse na presidência do país Michel Temer, seu governo voltava-se mais para atender às demandas capitalistas em detrimento das políticas públicas de assistência social, educação e saúde. Essas demandas vêm sendo disseminadas pelos governos federal, estadual e de muitos municípios até o presente ano, pois temos à frente do país um presidente extremamente capitalista e despreocupado com os direitos sociais da população carente.

No ano de 2019, participaram dessa avaliação externa, por meio de pesquisa qualitativa e quantitativa, 94 integrantes da comunidade escolar da UE selecionada divididos por públicos específicos e interligados, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – Grupos participantes na pesquisa de Avaliação Institucional em 2019 realizada pela Rede Primavera

Grupo	Participantes
Gestores	3
Professores	33
Funcionários	8
Familiares	50
Alunos	0

Fonte: Dados organizados pela rede parceira, Osasco (2019b, p. 20).

Os dados da pesquisa realizada pela rede parceira foram coletados entre 9 e 27 de setembro de 2019, por meio de questionários impressos de autopreenchimento. Cada questionário foi preparado conforme o público a que se destinava e compõe-se de 15 questões divididas entre as cinco dimensões consideradas, conforme descritas anteriormente, sendo que cada uma dessas questões contém seis alternativas, a saber: Regular, Bom, Muito bom, Excelente, Não sei, Ruim (OSASCO, 2019b, p. 21).

Observando-se as alternativas propostas pela Rede Parceira, é possível afirmar que o público participante (gestores, professores, familiares e funcionários) tem a possibilidade de avaliar todas as 5 dimensões utilizando a escala de valores apresentados: ruim, regular, boa, muito boa, excelente ou não sei, segundo sua percepção do espaço escolar e materiais, da limpeza, da organização, da harmonia, da cordialidade, da cooperação, da comunicação, da aprendizagem, de forma anônima, uma vez que não é necessário se identificar ao responder a esses questionários de avaliação. Esse anonimato pode e deve ser levado em consideração por permitir ao respondente agir imparcialmente e com veracidade em sua avaliação, posto que é a partir de suas avaliações que será possível buscar e promover melhorias na escola.

Após a aplicação dos questionários ocorreu a digitação dos dados coletados em *software* próprio, seguindo para a realização do tratamento estatístico. Após esse procedimento, os dados foram convertidos do Excel para o *software* SPSS (Versão 21.0, SPSS Inc., Chicago, IL), (OSASCO, 2019b), para o tratamento estatístico dos dados e textos. Essas etapas são extremamente importantes, pois permitem à escola e ao público avaliado ter acesso aos resultados obtidos de forma a contribuírem para futuras discussões entre a escola, a sua comunidade, bem como as famílias frente à busca por “soluções”, por meio de ações que podem ser propostas para a melhoria dos resultados considerados como pontos frágeis no processo educativo da escola. A estrutura e o conteúdo indagado nos questionários propostos a públicos específicos dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, entre os quais se encontram as famílias, os professores, os funcionários e os gestores podem ser visualizados no Anexo A.

É importante ressaltar que, embora não esteja discriminado no documento de avaliação institucional, a rede parceira realiza a apresentação analítica dos dados coletados por meio da Análise Swot ou F.O.F.A., que se trata de uma avaliação usualmente empregada em empresas. De acordo com Schultz (2018), a sigla SWOT corresponde à versão em inglês que traduzida para o português abrevia-se FOFA: Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. O conceito

foi criado por Albert Humphrey, consultor empresarial, na década de 1960, na Universidade de Stanford. Foi aprimorada, posteriormente, por professores de Harvard.

Para Schultz (2018),

Na gestão empresarial, a análise SWOT funciona como ferramenta básica do planejamento estratégico. É a grande responsável por diagnosticar as vantagens e desvantagens de iniciar um novo projeto, de acordo com as características da empresa e do mercado” (SCHULTS, 2018, p. 1).

Nota-se aqui que a avaliação institucional realizada pela rede parceira, diferentemente da realizada pelo Instituto Paulo Freire, se trata de uma avaliação que visa atender aos interesses gerencialistas do mercado, não necessariamente de um processo que considera a necessidade de transformação do espaço escolar, o que pode estar contribuindo para a não efetividade desta avaliação na escola.

Como já mencionado, quem realizava a Avaliação Institucional externa na escola pesquisada e na rede municipal era o Instituto Paulo Freire, posteriormente, em 2016 (*sic*), foi realizado um acordo com a Rede Parceira, que passou a assumir essa função. Na análise documental realizada não se encontrou registros da data de início dessa avaliação pela rede parceira.

Conforme Osasco (2018-2019ab), as avaliações institucionais realizadas pela rede parceira encontram-se aliadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e dispõe dez competências necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nas escolas de EI (e demais etapas da Educação Básica). No referido documento, tais competências podem contribuir para que as crianças possam desenvolver as aprendizagens essenciais que todas elas devem desenvolver nessa etapa escolar indispensável para a vida no século XXI conforme segue,

[...] articulamos as dimensões da avaliação institucional as dez competências gerais, [...] definidas a partir dos princípios éticos, estéticos, e políticos, assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...], e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI. (OSASCO, 2019b, p. 8)

As competências gerais que se encontram descritas nos documentos são as seguintes: Conhecimento; Pensamento crítico e criativo; Repertório Cultural; Cultura digital; Comunicação; Trabalho e projeto de vida; Autoconhecimento e autocuidado; Argumentação; Responsabilidade e cidadania; Empatia e cooperação. Embora as dez competências estejam

descritas nos documentos não se evidencia como elas são avaliadas pela rede parceira tampouco pelos docentes. Acredito que cada criança tem um tempo diferente para desenvolver suas “competências”, e que a escola de Educação Infantil deveria estar voltada para garantir os direitos das crianças. Entendemos assim que considerar a garantia dos “direitos de aprendizagem” (BNCC), e os direitos das crianças à expressão, aos cuidados, à convivência, a brincadeiras e demais direitos sobrepõem-se à necessidade de avaliação de competências.

Consideramos que numa avaliação comprometida com direitos humanos “[...] as crianças não podem ter suas respostas manipuladas pelos adultos e muito menos serem discriminadas ou expostas a situações vexatórias a partir de seus anúncios ou denúncias.” (VICENTE, 2021, p. 53). A autora ressalta que nesse processo, escutar as crianças é indispensável, considerá-las como sujeitos com postura ética culmina na aprendizagem entre adultos e crianças num fazer democrático e participativo, pois não há verdades absolutas.

Nos anos de 2018 e de 2019 foram avaliadas pela rede parceira 85 escolas de EI, sendo 36 Creches, 9 EMEI e 40 CEMEI, também, 141 escolas de Educação Básica EF de 1º a 5º anos e EJA, sobre as quais não nos aprofundaremos aqui por não ser objeto do nosso estudo. Todas essas escolas foram avaliadas ao mesmo tempo pela Rede Parceira. A natureza da pesquisa realizada pela empresa avaliadora foi de cunho quantitativo e objetivou “[...] proporcionar indicativos que permitam planejar ações frente às necessidades e expectativas de todos os envolvidos no processo educativo, avançando [...] na qualidade da educação municipal” (OSASCO, 2018a, 2019a, p. 19). Cada segmento, conforme descrito no documento, foi convidado a participar da avaliação externa conforme o fragmento a seguir: “[...] foram convidados a participar do estudo gestores, professores, funcionários, alunos e familiares, pertencentes às escolas municipais da prefeitura de Osasco” (OSASCO, 2018a, 2019a, p. 20).

Para a avaliação das 5 dimensões, por segmento, alguns aspectos foram considerados. Na dimensão aprendizagem considerou-se a participação em formações, o uso de novos conhecimentos na prática e o interesse em se aprimorar. Na dimensão participação foram considerados a presença nas reuniões de liderança, o estímulo para participar dos segmentos da escola, implantação dos projetos e a participação efetiva. Na dimensão comunicação considerou-se a ética e a transparência, o incentivo à participação e a articulação das diversas áreas. Na dimensão Relacionamento foram considerados a cordialidade, o diálogo, a cooperação e a comunicação com as famílias e crianças. Na dimensão ambiente escolar

considerou-se o espaço físico, adequação do espaço e a manutenção. Todos os questionários foram compostos por 15 questões para cada segmento estudado.

Ao observarmos os questionários aplicados aos docentes, por exemplo, disposto no Anexo B, percebemos que eles não contemplam questões diretamente voltadas a como os docentes notam o desenvolvimento dessas aprendizagens nas crianças, não há perguntas voltadas para a escuta das crianças, apenas questões atinentes ao relacionamento dos docentes com as crianças. Não existe no questionário nenhuma pergunta direcionada à prática pedagógica proposta, dirigida e acompanhada dessas ações, mas sim, perguntas sintéticas voltadas para a formação e a utilização dessa prática pedagógica. Inclusive, as perguntas são fechadas, permitindo apenas uma resposta alternativa. Notou-se, ainda, que com relação ao PPP, principal documento norteador da AI, disposto para ser avaliado na Dimensão ambiente escolar, a indagação volta-se para como as gestoras em sua atuação e estímulos contribuem para o engajamento dos professores com o Projeto Eco Político Pedagógico (PEPP) da escola.

Importa falar que para o corpo docente foram propostas apenas 3 questões para avaliar a Dimensão aprendizagem, 6 questões para avaliar a Dimensão Relacionamento, 1 pergunta para avaliar a dimensão comunicação e 4 questões para avaliar a Dimensão Ambiente escolar. Entende-se assim, que a maior preocupação da AIE da rede parceira volta-se mais para os aspectos relacionais e o ambiente escolar, possivelmente desprivilegiando as questões de aprendizagem indispensáveis para a qualidade da oferta dos serviços prestados nas escolas de EI.

Nota-se no documento que o número de perguntas relacionadas diretamente à criança e aos adultos, comunicação, participação e aprendizagem, são limitadas, cabendo uma indagação: é possível a avaliação de uma dimensão tão complexa com apenas uma pergunta? Entendemos que não de maneira efetiva, pois outros aspectos que envolvem a aprendizagem segundo a LDB, a BNCC e os IQEI, consideram a criança como centro das práticas escolares e propostas pedagógicas, portanto, ambos os processos devem considerar os direitos das crianças enquanto sujeitos da escola, da sociedade, da história, da cultura. Entendemos assim que, para propor quaisquer ações pedagógicas ou de cuidados na escola visando a qualidade, as crianças e os seus direitos de se expressar, entender o mundo e reconstruí-lo de modo peculiar à infância e ao seu desenvolvimento, deveriam ser o centro de direcionamento das AI e do próprio PPP. A criança se torna o centro de direcionamento das AI e propostas pedagógicas quando almeja-se garantir-lhes, por meio desses processos, os direitos que lhes são indispensáveis e assegurados pela legislação vigente, principalmente o direito de participar das AIP e de serem ouvidas.

Já para os funcionários da escola esse número diminui ainda mais, na Dimensão Relacionamento são propostas apenas 5 perguntas, na Dimensão Participação apenas 3 questões, na Dimensão Ambiente escolar apenas 1 pergunta, na Dimensão comunicação e na Dimensão aprendizagem apenas 3 questões cada uma (Anexo C). O questionário de AIE direcionado aos gestores da escola contemplam apenas 3 questões para cada uma dessas 5 dimensões, conforme Anexo A.

Embora o documento traga em seu texto que objetiva a qualidade da educação, evidencia-se que a AIE está voltada mais para a questão quantitativa de ranqueamento e mensuração dos dados. Para tanto, a rede parceira realiza a disponibilização de um quadro de avaliação geral de cada segmento na rede e na escola, também dispõe de três gráficos quantitativos por segmento, onde um deles evidencia a classificação da escola, por segmento, diante do mesmo segmento frente às outras escolas de EI da rede em cada dimensão avaliada e dentro da escola. O segundo gráfico apresenta a porcentagem das médias em cada uma das cinco dimensões por ano (2017 a 2019) e o terceiro gráfico dispõe a média de cada segmento dentro da rede diante de outras escolas o que podemos identificar nos quadros a seguir:

Quadro 5 – Média geral de satisfação docente na escola e na rede

Análise geral
Os professores da CEMEI X têm uma satisfação geral, com uma média de 78,0% situando-se acima da média geral do município que é de 64,9%.
Embora em 2019, os indicadores tenham apresentado uma leve redução nos níveis de avaliação em relação a 2018, se manteve alta a soma dos resultados Excelente, Muito Boa e Boa.

Fonte: Osasco (2019a, p. 68). Adaptado pela pesquisadora.

Observando o Quadro 5, notamos que há a disposição das médias de classificação geral dos professores da escola diante dos demais professores das outras escolas de EI da rede, apresentando média de 78,0%, cerca de 13,1% acima dos demais professores da rede que apresentaram média de 64,9%.

Ao observarmos a “autonomia” que a Gestão escolar oferece aos docentes conforme se evidencia em suas falas (que discutiremos mais adiante) pode-se supor que os dados são relevantes de se considerar, porém as vozes das funcionárias demonstram que em alguns momentos do processo possivelmente há “manipulação” dos dados, ou “maquiagem”, entretanto, entende-se que somente estendendo esse estudo futuramente poder-se-á confirmar ou refutar tal hipótese.

No Quadro 6, representando o gráfico da Rede Parceira, dispõe as médias do segmento docentes por dimensão em relação aos demais docentes da rede também por dimensão.

Quadro 6 – Média de avaliação por dimensão: classificação do segmento docente na rede e na escola pesquisada

Dimensão aprendizagem: A média geral das escolas situa-se em 69,4%. No entanto, segundo os professores, na CEMEI X a média da dimensão aprendizagem ficou em 76,5%.
Dimensão relacionamento: A média geral das escolas situa-se em 72,8%. No entanto, segundo os professores, no CEMEI X a média da dimensão relacionamento ficou em 83,3%.
Dimensão ambiente escolar: A média geral das escolas situa-se em 53,7%. No entanto, segundo os professores, na CEMEI X a média da dimensão ambiente escolar ficou em 72,0%.
Dimensão comunicação: A média geral das escolas situa-se em 65,8%. No entanto, segundo os professores, na CEMEI X a média da dimensão comunicação ficou em 78,0%.
Dimensão participação: A média geral das escolas situa-se em 71,6%. No entanto, segundo os professores, na CEMEI X, a média da dimensão participação ficou em 80,3%.

Fonte: Osasco (2019b, p. 69). Adaptado pela pesquisadora.

Observa-se no Quadro 6 que, em relação aos docentes das demais escolas da rede, os professores da escola pesquisada apresentaram média acima em todas as dimensões, demonstrando o ranqueamento das escolas por meio da AIE. Podendo esses dados evidenciados gerar competição e disputas se não forem utilizados da forma correta e para fins de autoavaliação.

Com relação à aprendizagem entendemos que seria necessário contemplar os direitos das “crianças bem pequenas e pequenas” no intuito de verdadeiramente contemplá-los na AIE (ou interna caso seja implementada na escola), pois infere-se que sem o reconhecimento das reais necessidades e direitos dessas crianças não seria possível melhorar a qualidade da escola e da prática pedagógica. Aqui cabe a necessidade do “reconhecimento da criança como sujeito potencial e capaz”, apontado por Agleide Vicente de Jesus (2021) em sua dissertação de mestrado.

O Quadro 7 demonstra os resultados das médias de avaliação dos docentes da escola na dimensão comunicação-ano, apresentando oscilação de médias.

Quadro 7 – Médias comparativas da avaliação dos docentes por ano na dimensão comunicação

2017	2018	2019

78,1%	68,5%	77,3%
-------	-------	-------

Fonte: Osasco (2019b, p. 99). Adaptado pela pesquisadora.

Observando os quadros apresentados nesta seção do estudo, podemos inferir que, se esses resultados fossem devolvidos a tempo para os docentes, poderiam ser melhor aproveitados, pois nota-se que a média da comunicação dos docentes é boa, mas poderia melhorar. Entendemos como boa comunicação aquela que de acordo com Paulo Freire permite o diálogo entre o comunicante e o comunicado, permitindo a participação de todos os atores da escola expressarem-se com autonomia e criticidade. É importante ressaltar que a disposição dos quadros apresentados é citada somente para demonstrar a forma de avaliar as médias (análise *swot*) e dispor os resultados no documento para que os profissionais da escola possam se utilizar desses dados para melhorar a qualidade dos processos na escola.

5 A PESQUISA E SEU UNIVERSO

Esta seção tem por objetivo retomar os problemas, objetivos e hipótese da pesquisa, apresentar a metodologia proposta, além de caracterizar a escola investigada – universo do estudo e os sujeitos participantes e realizar a análise dos dados evidenciados nos questionários.

5.1 PROBLEMAS, OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA

Esta investigação teve por objeto a Avaliação Institucional Externa em um Centro Municipal de Educação Infantil de Osasco, São Paulo, e teve por objetivo geral compreender como o processo de avaliação institucional externa tem contribuído para qualificar o trabalho da Creche. Foram objetivos específicos dessa pesquisa os seguintes: Verificar o que os docentes, funcionários de apoio e gestores dessa escola entendem e têm a dizer sobre a avaliação institucional, também saber o que as famílias pensam sobre a avaliação que ocorre na escola e como participam dela.

A problemática parte de três grandes questões:

1. Como as Avaliações Institucionais Externas (AIE) são desenvolvidas em um CEMEI do município de Osasco?
2. Quais são os procedimentos de análise dos resultados e como se dá o *feedback* da AIE nessa escola?
3. Há discussão coletiva e participação efetiva dos atores envolvidos no processo nas ações de Gestão da escola?

Parte-se da hipótese de que a forma de condução do processo de Avaliação Institucional Externa, realizado na escola estudada, dificulta a transformação das práticas escolares e a percepção dos atores da escola acerca das melhorias obtidas a partir dela.

Considerando-se a recente inserção da Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os poucos trabalhos científicos encontrados sobre essa temática demonstram a necessidade de compreensão e de investigação do tema proposto nessa pesquisa e justificam a relevância deste estudo.

A opção pela escolha do direcionamento da pesquisa à Creche decorre dos poucos trabalhos e pesquisas sobre Avaliação Institucional Externa nesses espaços escolares.

5.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização da presente investigação é de natureza qualitativa e desdobrou-se em três momentos distintos e interligados, sendo o primeiro momento destinado à pesquisa bibliográfica, o segundo momento à análise documental e o terceiro momento à aplicação e análise de questionários conduzidos através do serviço *Google forms*, direcionados à população investigada. A pesquisa bibliográfica nos permitiu analisar alguns dos principais trabalhos científicos que tratam do tema investigado revestindo-os de grande importância frente ao levantamento de dados atuais e relevantes.

Optou-se pelo tipo de pesquisa de cunho qualitativa descritiva. O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu por meio da investigação acerca do objeto deste estudo, embasada na pesquisa científica com autores na área da AI e na EI, análise dos documentos da escola, a saber o PPP do ano de 2019 e a AI dos anos de 2018 e 2019, também a legislação municipal e a federal. Importa falar que durante o ano de 2020 o PPP da escola ainda não estava pronto, o que nos levou à necessidade de analisar os documentos dos anos citados.

Para a coleta de dados dessa pesquisa, utilizamos alguns instrumentos, a saber: 1 - Questionários *on-line* realizados por meio de formulários do *Google Forms*, para os gestores, funcionários, docentes e as famílias, considerando o período de pandemia de Covid-19 e em decorrência de a escola estar disponibilizando atendimento ainda remoto. 2 - Análise dos documentos citados anteriormente e da literatura acerca da AI.

Lüdke e André (2015) evidenciam que, para a realização de uma pesquisa em educação, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito deles.

Para fundamentar a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2015) se reportam aos autores Bogdan e Biklen que elucidam cinco características como estruturantes deste tipo de pesquisa:

1. A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 11)

Dessa forma, foram organizadas algumas questões relevantes para nosso estudo, que foram aplicadas por meio de questionários direcionados a quatro públicos específicos (gestoras, docentes, mães representantes do segmento famílias e funcionárias), cada um desses questionários foi composto por 9 a 14 questões. Direcionamos 13 perguntas para as gestoras, 10 questões para as mães/famílias e 14 questões para as professoras, e, também, 9 questões para as funcionárias do apoio. Esse público constitui-se como amostras da população da escola investigada, proporcionando melhor coleta de dados.

Os questionários foram organizados de forma semiestruturada para os 4 diferentes sujeitos do estudo. Segundo Maia (2020, p. 18), os questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes [...] sendo classificados em estruturado ou semiestruturado de acordo com as questões elaboradas. Utilizamos o questionário semiestruturado por flexibilizar a criação de um roteiro de perguntas. Porém,

[...] para elaborar o questionário é preciso saber bem as características da amostra respondente. Por exemplo, se forem pouco letradas, não pode ser um questionário muito elaborado [...] nenhuma questão do questionário deve ser em vão. Todas têm uma finalidade. Cada uma tem um propósito e se recomenda agrupar as questões pelos objetivos pretendidos [...] (MAIA, 2020, p. 20).

Reitera a autora que é necessário sempre se ter clareza do que se pretende saber, para que está fazendo tal pergunta, e, principalmente, o que as perguntas tem a ver com o objetivo da pesquisa. As perguntas apresentam várias características, entre elas, optamos pelas questões para levantamento das opiniões e conhecimento dos sujeitos.

Ao optar pelo uso do questionário o pesquisador deve levar em consideração que:

A linguagem deve ser clara, sem siglas e palavras ambíguas [...] evite expressões técnicas na área do pesquisador ou coloquiais demais que podem ser incompreensíveis ou ofensivas ao participante. A instrução de preenchimento deve ser bem clara para não dar dúvida ao respondente, principalmente se ele for responder longe do pesquisador [...] é recomendável dizer ao participante que não se trata de uma prova, uma avaliação, mas sim um levantamento de opinião [...]. (MAIA, 2020, p. 22-23)

Utilizamos a análise de dados conforme propõem Lüdke e André (1986), sobre os documentos analisados e as respostas dos questionários *on-line (Google forms)* realizadas nessa pesquisa. De acordo com as autoras:

[...] a análise dos dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

As referidas autoras nos levam à compreensão de que a análise dos dados pode se dar em diversos momentos do estudo, considerando-se os instrumentos utilizados na pesquisa (documentos, entrevistas, literatura, outros), porém tende-se a ser melhor estruturado e formal após a coleta dos dados. Nesse sentido Lüdke e André afirmam que

[...] depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42)

As categorias construídas conduzirão o pesquisador a melhor organizar e analisar os dados coletados na pesquisa. Lüdke e André (1986, p. 45) ressaltam que “[...] em uma análise é preciso saber argumentar a respeito dos dados que surgem na pesquisa”, de modo que o pesquisador os confronte com sua hipótese e concepções e os dados evidenciados e, desta maneira, possa distanciar a sua própria concepção dos dados levantados evitando o empobrecimento da pesquisa.

5.3 QUESTIONÁRIOS: ESPAÇOS DE AUTONOMIA PARA FALAR

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa se deu por convite verbal, pois na época, início de 2020, a pandemia do Coronavírus ainda não havia chegado à fase do isolamento social, portanto, havia atendimento presencial na escola estudada facilitando o contato com os sujeitos dela. Após o convite verbal encaminhamos para cada um dos sujeitos participantes a carta convite (Anexo A) explicitando o objeto do estudo, os objetivos da pesquisa, a confidencialidade da mesma, bem como a não obrigatoriedade das respostas deles ao questionário aplicado.

Importa lembrar que os sujeitos do estudo foram escolhidos aleatoriamente entre os profissionais ou familiares de crianças que frequentam a Creche há pelo menos 3 anos. De início convidamos 4 docentes, 4 funcionárias, 4 famílias, 3 Gestoras e 4 funcionárias do apoio, porém somente 2 sujeitos de cada segmento aceitou o convite.

Por consequência da pandemia, em meados de fevereiro do mesmo ano houve a necessidade de adaptação da proposta pedagógica para o ensino remoto, assim, eu⁷ e os demais sujeitos tivemos que ficar em *home office* sendo necessário adaptar o instrumento de coleta de dados, que, de início, seria entrevista semiestruturada, para os questionários *on-line*.

Após a elaboração dos questionários, entrei em contato com os sujeitos via *WhatsApp*, meio pelo qual também se realizou o envio dos questionários para cada um dos sujeitos, individualmente, combinando com cada sujeito o prazo de uma semana para a devolutiva das respostas.

A opção pelo questionário *on-line* se deu por conta da facilidade dos sujeitos em respondê-los, também por proporcionar maior autonomia nas suas falas, não havendo interferências da pesquisadora conforme afirma Maia (2020). Os questionários também me possibilitaram agrupar perguntas de acordo com os objetivos propostos neste estudo, permitindo levantar as categorias de análise.

5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A pesquisa foi desenvolvida segundo as seguintes categorias de análise:

- Percepção dos sujeitos sobre a Avaliação Institucional externa realizada pela Rede Primavera;
- Comunicação e o *feedback* dos resultados;
- Gestão democrática;
- Autoavaliação institucional como processo democrático.

O estabelecimento dessas categorias ocorreu levando-se em consideração os objetivos desse estudo, evidenciado através da estruturação apriorística dos questionários (perguntas), considerando-se os temas emergentes e comuns na pesquisa aliados a recorrência das respostas dos sujeitos investigados, após análise dos questionários *on-line* com base no referencial teórico que versa sobre a Avaliação Institucional Externa e Autoavaliação Institucional Participativa como processo democrático, além das referentes às práticas dialógicas no contexto das escolas de Educação Infantil como exercício da boa comunicação

⁷ A utilização do pronome “eu” refere-se à atuação docente da pesquisadora na rede municipal.

entre adultos, famílias (e crianças) e os profissionais da escola. Dessa forma, seguem descritas as categorias elencadas.

Percepção dos sujeitos sobre a Avaliação Institucional Externa realizada pela Rede Primavera: Entendemos como “percepção dos sujeitos sobre a AIE realizada na escola pela rede parceira,” a consciência de todos atores da escola sobre a AIE e a identificação acerca desse processo no espaço escolar investigado.

De acordo com o dicionário Michaelis *on-line*, a percepção pode ser definida como: “1 - ato ou efeito de perceber; 2 - Capacidade de distinguir por meio dos sentidos ou da mente; inteligência. 3 - Representação mental das coisas; 4 - qualquer sensação física manifestada através da experiência.” (PERCEPÇÃO, 2022).

Segundo Freire (1983), quando os sujeitos tomam consciência da realidade política, cultural e social, conseguem perceber o seu lugar como sujeitos de direitos e autônomo na sociedade, passando a agir criticamente nela. Concordamos com o autor que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2018, p. 108).

Ao abordar a Avaliação Emancipatória, Saul (2008, p.18) busca nas obras de Paulo Freire o entendimento de que “[...] falar de avaliação é falar de gente, saberes, práticas e compromissos”. A concepção emancipatória adotada pela autora concorda com o que propõe Freire, e acredita no valor emancipador dos atores escolares, diante de uma avaliação como processo que leva o homem (crianças, adolescentes, jovens e adultos), que envolvido com a escola “[...] por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (SAUL, 2008, p. 21).

Vale ressaltar que, embora a autora esteja tratando especificamente da avaliação da aprendizagem, notamos proximidade com a autoavaliação institucional, visto que considera todos atores escolares, que envolvidos com o processo qualitativo de ensino, primam pela conscientização e emancipação das crianças, adolescentes e jovens para os quais se destinam o ensino. Nesse sentido, infere-se que é necessário a qualquer tipo de avaliação (de ensino ou institucional) possibilitar a percepção dos atores sobre suas finalidades de transformação das práticas, conduzindo-os à consciência crítica e à participação nesses processos.

Para Saul (2008, p. 21), “[...] a concepção de conscientização, conforme definida por Paulo Freire, constituiu-se em uma ideia geradora fundamental para a construção desse paradigma, pelo entendimento de que o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipatória.” Entendemos que, conscientizados, os atores da comunidade

escolar (internos e externos) envolvidos com a autoavaliação institucional poderão contribuir com a busca por melhorias na escola e na proposta pedagógica.

Para Lück (2012), na condução dos processos de AI, a comunidade escolar tem maior percepção sobre a realidade da escola, conhecendo suas demandas imediatas e as de longo prazo, o que contribui para a sua participação nos processos de discussão e proposições de ações, conjuntas e negociadas, para sanar os problemas evidenciados e fortalecer os pontos positivos da escola. Ao citar Lao-Tsé, a autora afirma “[...] aquele que conhece os outros é sábio. Aquele que conhece a si mesmo é iluminado” (LÜCK, 2012, p. 46).

Soares (2011) ao relatar alguns estudos e práticas de ensino educomunicativos já realizados por diversos projetos (internacionais e nacionais), afirma que essas práticas contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, uma vez que esses através do uso contínuo dos recursos das mídias *on-line* (internet, *Ipads*, *sites* como *facebook*, e outros) passam a ter melhor percepção dos problemas sociais, políticos, culturais e locais, passando assim a contribuir para a melhoria desses espaços.

De acordo com o documento “Avaliação no contexto escolar: vicissitudes para a (re)significação de concepções e práticas”, para se compreender o conceito de qualidade é necessário considerar o entendimento “[...] dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da escola e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola.” (SÃO PAULO, 2020, p. 108).

Infere-se que todos os atores da comunidade escolar devem ter uma visão ampla da organização escolar, quer seja nos aspectos infraestruturais, relacionais, condições de trabalho, formação, prestação de contas, proposta pedagógica, entre outros. Entendemos que essa percepção pode contribuir para maior envolvimento e comprometimento da comunidade nas ações da escola.

Comunicação ou feedback dos resultados: entendemos como comunicação dos resultados a forma como são disponibilizados os resultados da AIE. Consideramos que o ato de comunicar implica troca de transmissão, escuta e discussão sobre os resultados do processo. De acordo com Soares (2011), a “boa comunicação” favorece a dinâmica dos espaços escolares, pois contribui para maior engajamento dos jovens e adolescentes nas práticas educativas. Citamos a referida passagem pois entendemos que ela pode alcançar as crianças pequenas e suas famílias nas Creches (e Pré-escolas) visto que são para os atores infantis que são construídas as intenções das propostas pedagógicas no âmbito escolar, e de acordo com a literatura e normativas legais tratadas nesse estudo, essas escolas também buscam alcançar as necessidades das famílias por espaços seguros e qualitativos para a

educação de seus filhos, daí a necessidade de compreender como se dá a comunicação na escola estudada e como possibilitar mudanças nela.

De acordo com o dicionário Michaelis *on-line* entende-se por comunicação “a ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta.” (COMUNICAÇÃO, 2022). Entendemos, porém, que a boa comunicação não deve ser conduzida de modo que somente eventualmente se permita o diálogo, mas permitir o diálogo e a troca comunicativa e participativa sobre o objeto tratado, no caso das AIE, dos seus resultados.

O dicionário Michaelis *on-line* define a palavra diálogo da seguinte maneira: di-á-lo-go (sm)

Conversação entre duas ou mais pessoas. [...]

3. Conjunto de palavras trocadas pelos personagens de uma obra de ficção (filme, peça teatral, romance etc.) [...] 5. Troca de ideias, opiniões etc., que tem por finalidade a solução de problemas comuns; comunicação. (DIÁLOGO, 2022)

Observando-se a referida passagem do dicionário citado, é possível identificar que a comunicação não se faz de modo unilateral e, sim, bilateral, onde os atores envolvidos no processo podem dialogar, produzir diálogo, espaços de trocas de informações onde ambos sujeitos, informante e informado, podem se comunicar, analisar, refletir e negociar objetivos, resultados e outros, indo ao encontro com o que afirma Saul (2008, p. 22), que ao citar Paulo Freire, reitera:

[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor sem o ato de ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser e transformar o mundo que caracteriza o mundo [...] é compromisso histórico [...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo [...]

Nota-se na referida passagem que a “boa comunicação”, ou comunicação dialógica conduz a troca de informações entre dois sujeitos, o que exige ação e reflexão sobre as práticas e a consciência histórica de direitos. Direitos dos sujeitos (homens) de conscientemente agir sobre “as coisas” e transformá-las.

Entendemos que assim sendo, ao pretender-se comunicar resultados das avaliações institucionais externas e internas nas escolas de Educação Infantil, considerar-se-á possibilitar a comunicação dialógica como indispensável para a transformação pretendida.

Segundo Paulo Freire, na sua obra *Comunicação ou extensão*, o sujeito “aprendente” somente toma consciência do que lhe é comunicado/ensinado quando existe a possibilidade de sua escuta e diálogo para com os “ensinantes” (fazendeiros). Para o autor, a boa comunicação possibilita o desenvolvimento da consciência, da criticidade e da autonomia dos aprendentes (campesinos) (FREIRE, 1983).

Entendemos ser indispensável a prática da boa comunicação nos espaços escolares infantis, visto que, por serem espaços coletivos, poderiam buscar primar pela qualidade das práticas educativas voltadas para crianças ainda muito pequenas.

Entendemos por Educomunicação a educação aliada à comunicação, e esse processo, especificamente na AIE, como a facilitação na divulgação dos seus resultados frente à troca dialógica já tratada na categoria “Comunicação dos resultados”. Aqui compreendemos a comunicação como desdobramento essencial da Educomunicação e facilitadora, portanto, da ação-reflexão sobre os resultados desse processo que poderia ser conduzido para a conscientização dos diversos atores da escola frente às possibilidades de transformar as práticas já existentes na proposta pedagógica e no interior da unidade escolar investigada (e demais escolas de EI).

Considerando-se que a educação, conforme preconiza a CF de 1988, é direito público subjetivo e inalienável, não podemos enquanto profissionais da escola de EI e pesquisadores desconsiderar o âmbito político da escola, tampouco desconsiderar suas finalidades de acesso e permanência das crianças pequenas a uma escola de qualidade defendida pelos autores e Leis referenciados nesse estudo.

Entende-se, porém, que a qualidade da educação das crianças pequenas nas Creches e Pré-escolas é um construto negociado no interior dessas escolas, portanto, engloba direitos históricos, culturais e sociais e é nesse sentido que Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Bondioli (2004) nos remetem à necessidade de transformar os espaços das escolas de EI em “fóruns de debates” coletivos, primando para a negociação da qualidade das propostas pedagógicas e as práticas escolares com todos os agentes dos vários segmentos dessas escolas.

Observando-se as proposições dos referidos autores, compreendemos uma aproximação com a Educomunicação nos espaços escolares infantis, pois esta é uma ciência que também propõe compreender a comunicação nos níveis interpessoal e grupal e também no nível organizacional e massivo. Soares (2011, p. 51) afirma que

[...] o que está na escola deve ‘fazer sentido’, ajudando a resolver problemas relevantes na vida real. Em termos ideais a ação pedagógica deveria

favorecer a convivência sustentável, a participação social produtiva, o que levaria em última instância, à empregabilidade, à construção da cidadania e à democracia.

Reitera o autor que ainda são poucos os educadores que fazem aproximação entre a “comunicação, as suas linguagens e as tecnologias”, como se a comunicação fosse distante da educação, permanecendo, por muitas vezes, restrita à didática ou como recurso esporádico utilizado pelos docentes. Soares realiza breve crítica sobre a nova reforma do Ensino Médio, convocando os responsáveis por essa reforma política a considerarem que a educação não se distancia das práticas sociais, culturais, históricas e midiáticas, de modo que se deve atentar para a inserção da Educomunicação no currículo enquanto disciplina interdisciplinar, que conduza os “jovens” à participação consciente e crítica na sociedade. Sugere o autor que o currículo não desconsidere as experiências e o tempo juvenil e seja um “[...] instrumento de integração e articulação dos conhecimentos com a vida cotidiana, interdisciplinar, valorizando, dessa forma, a aprendizagem significativa e a formação de pessoas com capacidade de aprender continuamente e de atuar de modo transformador” (SOARES, 2011, p. 52).

Nota-se nas proposições de Soares aproximação com nosso objeto de estudo, uma vez que se pretende buscar nas escolas de EI possibilitar e estimular, através desse estudo, a comunicação dialógica entre a prática de AIE realizada na escola e a comunidade escolar, de modo que se busque construir um “lugar” de trocas, experiências, debates, anseios e desejos por uma qualidade no ensino das crianças atendidas naquele espaço, considerando-se que, as demandas (problemas) por melhorias somente podem evidenciar-se claramente na discussão/comunicação dos resultados, na proposição de uma proposta pedagógica participativa, perfeitamente negociável, e no acompanhamento (necessário) dessa avaliação uma vez que pretende-se revisitar a prática intuindo transformá-la.

Importa lembrar que as proposições da Educomunicação descritas por Soares (2011) condizem com as colocações de Freire (1983, 2018) e de Saul (2008), que nos remetem a grande importância da comunicação dialógica que considera os direitos e a história dos indivíduos. Dessa maneira, observa-se que a Educomunicação pode favorecer os espaços de discussão sobre as AIE e as AI no interior das Creches e escolas de Educação Infantil, contribuindo para a conscientização de seus atores frente à qualidade do ensino almejada.

Autoavaliação institucional como processo democrático: entendemos por avaliação institucional como processo democrático aquela que volta-se para o engajamento e à participação dos diversos atores da comunidade escolar, internos ou externos. Consideramos

atores internos os profissionais diretamente ligados à escola (professores, funcionários, gestores, famílias e crianças) e externos os atores da sociedade que, em geral, podem participar dessa avaliação (membros das Secretarias de educação, dos setores da saúde, dos direitos da criança, entre outros) que precisam ser convidados a discutir coletivamente as demandas da escola por meio da AI.

Tratamos de explicitar o conceito de autoavaliação institucional na seção 4, restando-nos aqui compreender como esse processo pode ser considerado democrático. O dicionário Michaelis *on-line* descreve a palavra democrático como “1. Relativo à democracia; 2. Que respeita a liberdade de expressão: o antiautoritarismo; [...] fig. que está ao alcance do povo.” (DEMOCRÁTICO, 2022).

Moraes (2014), Lück (2013), Bondioli (2004) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem a condução do processo de autoavaliação institucional como democrático, pois contemplam discussões coletivas, participativas e decisões colegiadas sobre a qualidade da escola que se pretende alcançar. Reiteram os referidos autores que promover a qualidade do ensino para crianças pequenas nas Creches e Pré-escolas é possível por meio da negociação que se estabelece entre os diversos atores da comunidade escolar, portando de forma democrática.

Moraes afirma que “[...] a gestão de uma escola consiste em não só administrá-la como também planejá-la: ambos os atos, numa gestão pautada em princípios democráticos, podem ser aperfeiçoados mediante a participação de seus sujeitos” (MORAES, 2014, p. 84).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, tratados nesse estudo, contribuem para esse entendimento construindo um paradigma de qualidade possibilitado pela comunicação dialógica no interior das escolas de EI, orientando para a necessidade da prática da Gestão Democrática, onde todos os atores, direta ou indiretamente ligados à escola, são convidados a participar das discussões sobre a qualidade do ensino e da própria escola, sendo, portanto, incluídos nas discussões e negociações da proposta pedagógica e nas decisões sobre elas a fim de se alcançar a qualidade do ensino e dos espaços de educação para as crianças.

Entendemos que o objeto das AIP é o de transformar as práticas escolares de modo que se possibilite alcançar a qualidade do ensino proposto em cada escola de EI, sendo assim, defendemos a prática de Autoavaliação Institucional Participativa como um processo democrático. Tal processo, como já tratado anteriormente, embasa-se nos estudos de Lück (2012), nos IQEI, nos estudos de Moraes (2014) e Popp (2015) que demonstram a efetividade dessa avaliação nas escolas de EI como processo democrático facilitador das melhorias na qualidade da educação das crianças.

Campos (2020) no documento “Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil”, afirma que, a partir de 2000, cresceu no país o número de escolas públicas e privadas que tem se utilizado da proposta de AIP devido à crescente demanda pelo acesso das crianças às Creches e escolas de Educação Infantil. Ressalta, porém, que os governos municipais, estaduais e federais, bem como os pesquisadores da área da EI necessitam dar maior atenção às situações dessas escolas, que muitas vezes não possuem as condições mínimas para a oferta da qualidade que promova o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, para a autora, seria indispensável elaborar e fortalecer as políticas públicas voltadas para as crianças pequenas, definindo e cobrando ações de controle por meio das avaliações sistematizadas ou externas, ressaltem-se as que não pretendem avaliar o desenvolvimento infantil e, sim, as instituições de EI.

Ainda, segundo a autora, atualmente, cerca de 8,7 milhões de crianças e bebês são atendidos nas escolas brasileiras, portanto “[...] é importante argumentar em favor da necessidade de se contar com dados mais precisos sobre os efeitos de diversos fatores que afetam o desenvolvimento infantil nas condições específicas do contexto brasileiro, tanto no ambiente da família, como no ambiente das creches e escolas” (CAMPOS, 2020, p. 910). E é nesse sentido de sistematização e acompanhamento dos dados reais da qualidade das Creches (e Pré-escolas) que achamos importante o SAEB. Trataremos, a seguir, de caracterizar o universo dessa pesquisa.

5.5 UNIVERSO DA PESQUISA

Esta investigação foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Osasco, São Paulo. A escolha dessa escola justifica-se por ser uma instituição que contempla Creche e Pré-escola lócus privilegiado para o desenvolvimento da qualidade da educação de bebês e crianças, que apesar da existência de uma Avaliação Institucional externa na unidade, percebeu-se que nem sempre ocorre o *feedback* dessas avaliações, tampouco discutem-se ações conjuntas para o enfrentamento de possíveis fragilidades que se possam evidenciar no processo educativo, minimizando sua efetividade.

A escola localiza-se na região central do município e atende crianças de classes média, baixa, e alunos de uma área livre (comunidade) que fica próxima à escola. O bairro possui boa infraestrutura, com moradias horizontais e verticais, várias igrejas, mecânicas de automóveis, supermercados, lojas variadas, posto de saúde, áreas de lazer e cultura, várias linhas de ônibus

urbanos e interurbanos, linha da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), feiras livres, padarias, escolas públicas e privadas.

A escola é construída em alvenaria e está em bom estado de conservação. Possui onze salas de aula, uma sala de professores, duas salas de direção, uma sala de coordenação, uma secretaria, recepção, uma cozinha, uma lavanderia, um pátio coberto, dezesseis banheiros, dois televisores do tipo LCD, cinco televisores de tubo, sete aparelhos de DVD, cinco computadores, três impressoras, uma horta, um bebedouro com água tratada, um filtro de água gelada, duas geladeiras, três freezers. Possui boa quantidade de livros infantis e didáticos, brinquedos usados, brinquedos novos, sete murais, onze lousas, onze prateleiras em aço inox e dez armários de aço.

A escola funciona em dois turnos com duas opções de horário, parcial e integral, por nível de escolaridade. A modalidade de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) somente atende em turno parcial, no período matutino ou vespertino; a modalidade Creche atende em turno parcial e integral, as duas turmas parciais frequentam o período matutino ou o vespertino, enquanto as turmas integrais permanecem na escola por cerca de 10 horas por dia, sendo que 1h30 minutos é destinada para a soneca.

O período matutino da EMEI é composto por duas salas de Jardim e duas salas de Pré I, o período vespertino compõe-se de duas turmas de Jardim e duas turmas de Pré I. A Creche, que é o foco de nossa pesquisa, contempla nove turmas de Maternal I, sendo três dessas turmas parciais atendidas no período da manhã, três no período da tarde e três integrais. Há nove turmas de Maternal II, sendo três dessas parciais atendidas no período da manhã, três no período da tarde e três integrais. A escola atende 355 alunos, sendo que 83 alunos com idade entre 2 e 3 anos e 82 alunos com idades entre 3 e 4 anos, 188 alunos da Pré-escola com idades de 4 a 5 anos.

Existem na escola três parquinhos, um bosque, duas áreas livres no exterior da escola cimentadas e uma área livre coberta no interior da escola, onde são desenvolvidas atividades dirigidas ao lazer.

Cada turma regular da EMEI possui uma professora que se responsabiliza pelas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala e cada turma da Creche possui duas professoras que são responsáveis por desenvolverem as atividades dentro e fora da sala, pois não há professores auxiliares. As crianças deficientes laudadas são acompanhadas por uma Estagiária de Inclusão apenas no parque, no refeitório e no banheiro. São vinte e quatro professoras de Creche e doze de EMEI, sendo que duas delas são auxiliares. É importante destacar que, a

partir de 2020, a Creche recebeu quatro professoras Módulo⁸ totalizando, atualmente, 28 professoras. A escola possui duas diretoras, uma coordenadora, três estagiárias de inclusão, duas estagiárias de secretaria. Há três funcionárias do apoio, três merendeiras, três funcionárias contratadas pelo Programa Osasco Trabalho – POT.

Não se observa sistemática de formação dos professores que são selecionados para participarem de cursos promovidos pela Secretaria de Educação em rodízio. Durante o período da pandemia a prefeitura, por meio da Secretaria da Educação, contratou a Rede Primavera também para ministrar cursos de formação continuada para os professores. Os cursos promovidos contemplaram todos os docentes das Creches, EMEI e EMEF e eram obrigatórios, visto que as presenças no trabalho seriam computadas a partir do *login* de cada professor no *site* diariamente. A empresa, além de avaliar a escola, passou a “formar” os docentes e a produzir material pedagógico para as crianças (apostilas, jogos, vídeos) evidenciando a característica gerencialista.

A gestão da escola está voltada para uma gestão autocrática, os relacionamentos entre os docentes, a direção, a secretaria, os funcionários e as merendeiras são relativamente bons, entretanto, não há discussão com o coletivo da escola a respeito das decisões a serem tomadas nem um plano de ações discutido coletivamente a partir da avaliação externa que é realizada pela Rede Primavera. A escola ainda não possui um regimento interno, embora haja um regimento oficial que serve para todas as escolas do município. A equipe técnica acompanha o trabalho docente sempre que possível e busca apoiá-lo quando requisitada para seu bom desempenho. Há um bom relacionamento entre a supervisão e a gestão da escola, semanalmente a supervisora visita a escola e acompanha os trabalhos dos docentes e os projetos da rede além de trazer instruções e procedimentos a serem cumpridos pela escola. A escola possui pouca autonomia para organizar seus projetos institucionais e sempre segue as orientações da supervisão e da secretaria de educação. Não se observa autonomia da escola para tomar decisões, nem discussões colegiadas para resolução ou discussão de problemas enfrentados. Os órgãos colegiados existentes na escola são a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Gestão Compartilhada (CGC).

O relacionamento docente com os pais é muito bom, a gestão escolar, sempre que possível, os atende individualmente, porém o contato maior ocorre nas quatro reuniões de pais e professores, que poderiam objetivar a discussão das fragilidades que a escola apresenta, sendo realizadas durante o ano todo apenas quatro reuniões gerais com a gestão da escola.

⁸ Professora Módulo: é a docente que atua na escola como as professoras adjuntas ou auxiliares. Não possuem turma e sempre que necessário (faltas e licenças) cobrem as professoras regentes de turma.

A escola possui um sistema externo de Avaliação Institucional que é realizada uma vez ao ano pela rede parceira (Rede Primavera) contratada pela Prefeitura Municipal de Osasco. As respostas ao questionário da avaliação externa, de cada segmento, são encaminhadas à Secretaria de Educação para análise dos dados, porém, essa análise é realizada pela rede parceira por meio de aplicativo próprio, *Excel* e do software SPSS (versão 21.0, SPSS Inc., Chicago, IL), propondo-se um retorno dos resultados no ano subsequente. Quando os resultados são retornados à escola, no ano seguinte, são apresentados os dados positivos da avaliação externa realizada, porém, em consequência da burocratização dos dados, impossibilita que as gestoras abram espaços para uma discussão acerca desses dados e, principalmente, dos pontos frágeis apresentados.

A partir do ano de 2019, em decorrência da aprovação do Plano de Carreira no Município, os professores passaram a ser avaliados em seu desempenho para embasar a sua promoção horizontal e vertical, considerando fatores como pontualidade, comprometimento com a escola e com os projetos, trabalho pedagógico desenvolvido, assiduidade e formação profissional e acadêmica, essas notas são aferidas pelos próprios docentes (autoavaliação do desempenho) e pela direção escolar.

O PPP é organizado e desenvolvido pela direção escolar, sendo que cada grupo de professores das turmas, por segmento, Maternal I, Maternal II, Pré I e Jardim, desenvolvem um planejamento coletivo anual para ser acrescentado no PPP, seguindo as instruções da Secretaria e contribuindo dessa forma para a sua consecução.

Não existe sistemática de levantamento de informações para o diagnóstico da escola que deveria embasar o PPP. Muitas vezes os resultados da Avaliação Institucional externa realizada no ano anterior não chegam há tempo de serem consideradas no Projeto Político que é elaborado todo ano.

A escola encaminha os alunos com deficiência laudados para o Atendimento Educacional Especializado no polo da região no contraturno, e, na escola, eles são acompanhados em momentos específicos como parque, refeitório, bosque e passeios por estagiárias de inclusão e se houver necessidade em sala de aula.

Em consequência do estilo de Gestão adotado, não se observa na escola prática de gestão participativa, pois a sistemática de tomada de decisões é assumida pela equipe gestora de acordo com as orientações da SME que quase sempre burocratiza as propostas pedagógicas instrumentalizando-as em demasia, o que diminui a autonomia das gestoras. Não se observa, também, sistemática de acompanhamento, controle e avaliação das ações que essas decisões geram.

Considerando-se que quem realiza a avaliação externa é a Rede Parceira, não ocorre reflexão conjunta sobre os resultados dessa avaliação que permita a organização de um plano de ação para reorientar os trabalhos com o investimento da comunidade escolar visto que não confere autonomia e participação integral da Gestão escolar no processo.

Assim, não existem ações voltadas para autoavaliação institucional Interna autônoma, participativa e democrática.

5.6 SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os sujeitos desse estudo são 2 gestoras, 2 professoras da Creche, 2 mães representantes das famílias das crianças da modalidade Creche, 1 merendeira e 1 profissional do quadro de Apoio (Quadros 8 e 9).

Quadro 8 – Caracterização funcional dos sujeitos: profissionais da escola

Função	Gestora 1	Gestora 2	Professora 1	Professora 2	Funcionária 1	Funcionária 2
Tempo de atuação profissional	Atua há 29 anos na Gestão escolar, 8 desses anos na escola selecionada; Atuou por 9 anos (anteriores ao seu ingresso na Gestão) na docência.	Atua há 10 anos na Gestão escolar, 7 desses anos na escola selecionada. Atuou 27 anos na Educação Infantil.	Atua na docência há 6 anos no município, 3 desses anos na escola selecionada; Está exercendo a Gestão escolar em outra unidade há 4 meses.	Atua há 6 anos e 7 meses no município e na escola selecionada.	Trabalha há cerca de 11 anos na escola selecionada.	Trabalha há cerca de 11 anos na escola selecionada.
Formação acadêmica	Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Direito Educacional	Pedagogia; Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial.	Pedagogia; Pós-graduações <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia e MBA em Gestão Escolar.	Pedagogia; Possui Pós-graduações <i>lato sensu</i> em Ensino Lúdico; Metodologia do Ensino da Arte; Educação Especial com ênfase em Deficiência	Cursa o 3º ano de Pedagogia.	8º ano (incompleto)

Função	Gestora 1	Gestora 2	Professora 1	Professora 2	Funcionária 1	Funcionária 2
Situação Funcional	Efetiva	Efetiva	Efetiva	auditiva.		
						Contratada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 9 – Qualificação dos sujeitos: famílias

Sujeitos	Formação acadêmica	Profissão	Tempo que utiliza os serviços da escola
Família 1	Superior incompleto em Pedagogia	Gerente de loja	3 anos
Família 2	Superior completo em Recursos Humanos	Assistente de operações	3 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção discorremos sobre o PPP da escola e, posteriormente, sobre as vozes dos sujeitos da pesquisa. Iniciando pelas vozes das professoras, buscamos analisar o que elas entendem sobre a avaliação institucional externa realizada na escola pela Rede Parceira e o que tem a dizer sobre as contribuições dessa avaliação para a melhoria da qualidade da escola. Ainda, saber como esses sujeitos percebem a Gestão escolar mediante a comunicação e a discussão dos resultados desse processo.

Posteriormente, discorremos sobre as vozes das Gestoras buscando analisar o que elas entendem por avaliação institucional e autoavaliação institucional, também como elas notam o papel da Gestão escolar frente a esse processo, e se avaliação externa realizada na escola traz melhorias para essa.

Prosseguimos discorrendo sobre as vozes das famílias, buscamos analisar sua compreensão acerca da avaliação externa realizada na escola e suas contribuições para a qualidade do ensino. Por fim, essa seção busca analisar as vozes das funcionárias do apoio sobre essa avaliação, como é sua participação no processo e se o processo contribui com a melhoria do ensino na escola.

6.1 O QUE DIZ O PPP DA ESCOLA PESQUISADA SOBRE A AIE

De acordo com a LDBEN, os Projetos Políticos-Pedagógicos se constituem em importante documento, norteador das práticas e propostas escolares e deve ser elaborado de forma coletiva e democrática, onde os professores devem participar efetivamente. Porém, ao analisarmos o PPP da escola investigada notamos que ele é organizado e desenvolvido pela direção escolar, sendo a participação dos docentes considerada tímida, uma vez que cada grupo de professores das turmas, por segmento, Maternal I, Maternal II, Pré I e Jardim, desenvolvem planejamento coletivo anual, para ser acrescentado no PPP, seguindo as instruções da Secretaria, contribuindo dessa forma para a sua consecução. São os docentes também que organizam as rotinas diárias de suas turmas que são apresentadas nesse documento.

Muito embora, já em sua introdução, o PPP nos informa que as avaliações institucionais anteriores foram discutidas com o coletivo da escola em momentos de formação, conforme segue: “O resultado da Avaliação Institucional, foi discutido e analisado com o grupo de professores e funcionários e também com o grupo de trabalho (GT),

constituído para esse fim. [...]” (OSASCO, 2019a, p. 3), não se pode observar na prática diária essas discussões, tampouco há nessa escola Grupos de Trabalho colegiados para fins de discussão das AI, conforme descrito para essa finalidade, uma vez que não se observa nesse documento descrição concreta ou profunda do “possível GT”, composição de membros, funções, objetivos e formas de atuação e das tomadas de decisões. Embora a organização do PPP esteja à cargo da Gestão escolar, entendemos que as gestoras cumprem as normativas dos organismos superiores a escola, sua autonomia gestora fica condicionada à SME.

Não encontramos nesse documento propostas de discussão colegiada com os vários atores da escola, tampouco métodos pelos quais foram ou são realizadas tais discussões. Sabemos, porém, que na 1^a Parada Pedagógica do ano de 2019, foram compartilhados gráficos por meio de televisão sobre os resultados da avaliação de 2018, onde houve apenas a divulgação dos dados dos pontos fortes encontrados. Não havendo naquele momento discussão sobre os pontos frágeis evidenciados, porém, há que se considerar as diversas demandas burocráticas da escola aliadas à “formação pedagógica” desenvolvida no referido dia podem ter atrapalhado a condução do processo pelas gestoras, sendo necessário investigação mais aprofundada dessas discussões.

Sob a ótica da gestora 2, responsável pela elaboração do PPP, partindo dessa discussão “realizada”, “[...] percebemos que conseguimos avançar em algumas dimensões e em outras tivemos uma queda nas notas. Por isso, o grupo estabeleceu planos de ação para que neste ano de 2019 consigamos melhorar cada vez mais.” (OSASCO, 2019a, p. 3). Importa ressaltar que as **notas** referidas pela Gestora se referem às notas aferidas pela Rede Parceira (doravante tratada pela sigla RP) às 5 dimensões avaliadas na escola e da escola na rede. Trazidas para esse documento por meio dos quadros FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), decorrentes da metodologia de avaliação utilizada pela RP.

Porém, o PPP da escola não evidencia, tampouco demonstra, o que é tal avaliação, nem como ela é realizada e para que fins serve, sendo necessário que a pesquisadora buscassem na internet, e também em entrevista com a Gestora 2, tais informações. Na página 29 desse documento é apresentada suscintamente a seguinte descrição: “Tendo por base a devolutiva da Avaliação Institucional de 2018, segue os resultados finais de todos os segmentos da Avaliação Institucional/2018 na tabela abaixo [...]” (OSASCO, 2019b, p. 29). Apesar de não constar informações sobre o tipo de AI no documento, nos foi possível identificar alguns dados relevantes que nos permitiu compreender que a RP realiza a AI externa na escola estudada, e nas demais escolas de Educação Infantil municipais. Seria indispensável que a RP desenvolvesse processos de capacitação profissional para toda a comunidade escolar de modo

a permitir compreensão e apropriação sobre a AIE realizada por ela, e que contribuísse para que as gestoras e docentes conhecessem os pressupostos que embasam tal avaliação utilizando-os no PPP da escola para que todos e todas tenham acesso ao que é e para que fins serve esse processo e que fortaleçam as práticas gestoras.

Por meio dessa avaliação a empresa levanta dados qualitativos e quantitativos das cinco dimensões tratadas na escola (relacionamento; participação; ambiente escolar; aprendizagem e comunicação). Por meio dessa análise é possível que os atores institucionais e a comunidade conheçam como está a qualidade da escola e do ensino que vem proporcionando, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Quadro de Resultados finais da Avaliação das 5 Dimensões

DIMENSÃO RELACIONAMENTO				
Gestores	Professores	Funcionamento do apoio	Famílias	Alunos
Excelente/muito bom: 100% Bom: 0 Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 82,6% Bom: 17,4% Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 84,6% Bom: 15,4% Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 93,3% Bom: 6,7% Regular: 0 Ruim: 0	
DIMENSÃO PARTICIPAÇÃO				
Gestores	Professores	Funcionamento do apoio	Famílias	Alunos
Excelente/muito bom: 100% Bom: 0 Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 78,3% Bom: 17,4% Regular: 0 Ruim: 4,3%	Excelente/muito bom: 76,9% Bom: 23,1% Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 85,4% Bom: 13,3% Regular: 0 Ruim: 0	
DIMENSÃO AMBIENTE ESCOLAR				
Gestores	Professores	Funcionamento do apoio	Famílias	Alunos
Excelente/muito bom: 100% Bom: 0 Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 65,3% Bom: 21,7% Regular: 0 Ruim: 13%	Excelente/muito bom: 84,6% Bom: 15,4% Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 87,3% Bom: 12% Regular: 0 Ruim: 0,7%	
DIMENSÃO APRENDIZAGEM				
Gestores	Professores	Funcionamento do apoio	Famílias	Alunos
Excelente/muito bom: 100% Bom: 0 Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 65,3% Bom: 30,4% Regular: 0 Ruim: 4,3%	Excelente/muito bom: 25% Bom: 50% Regular: 0 Ruim: 25%	Excelente/muito bom: 91,4% Bom: 7,3% Regular: 0 Ruim: 1,3%	
DIMENSÃO COMUNICAÇÃO				
Gestores	Professores	Funcionamento do apoio	Famílias	Alunos

Excelente/muito bom: 100% Bom: 0 Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 56,6% Bom: 39,1% Regular: 0 Ruim: 4,3%	Excelente/muito bom: 84,6% Bom: 15,4% Regular: 0 Ruim: 0	Excelente/muito bom: 74,7% Bom: 20% Regular: 0 Ruim: 5,3%	
--	--	---	--	--

Fonte: Dados extraídos do PPP (OSASCO, 2019a, p. 29-30).

O Quadro 10 aponta dados em porcentagem sobre o que os atores escolares investigados, gestores, professores, funcionários do apoio e familiares, entendem ser excelente ou muito bom, bom, regular ou ruim, aferindo esses critérios, com base nas respostas dos sujeitos tratadas por porcentagem, notas que vão de 0 a 100%, de acordo com a análise *swot* realizada pela RP. Vale ressaltar que quando não aparecem dados isso se deve ao fato de que nenhum sujeito avaliou o segmento naquele indicador quanto a qualidade.

Como se pôde notar no documento, não existe sistemática de levantamento de informações para o diagnóstico da escola que deveria embasar o PPP vigente. Muitas vezes, os resultados da Avaliação Institucional externa realizada no ano anterior não chegam há tempo de serem considerados no documento do ano corrente, já que o PPP é elaborado todo ano conforme previsto na LDB, para que, a partir deste documento, se possa tratar as fragilidades da escola. Conforme se pôde observar, somente no ano de 2019 foram “discutidos” e mostrados os resultados da AI de 2018 aos professores e funcionários, nesse momento os resultados não foram discutidos com as famílias e crianças, visto que, fora realizado na Parada Pedagógica de formação docente.

Em consequência do estilo de Gestão adotado, não se observa na escola prática e gestão participativa, pois a sistemática de tomada de decisões é assumida somente pela equipe gestora que tem como dificultador manter organizado os documentos pedagógicos, os administrativos, administrar os profissionais da escola, a dinâmica diária com rotinas definidas e não definidas (ocorrências e outros) e gerir, ao mesmo tempo, uma Creche e uma Pré-escola. Porém, entendemos que a Gestão escolar encontra-se com a autonomia gestora limitada, pois é subordinada à SME. Não se observa, também, sistemática de acompanhamento, controle e avaliação das ações que essas decisões geram, pois, quem deveria criar um órgão colegiado para tal finalidade é a SME e a RP, visto que são os proponentes da AIE, e a eles caberia tal competência.

Observando as notas atribuídas pelas gestoras da escola, percebe-se que foi o único segmento da escola que obteve 100% de aprovação em todas as dimensões, indo ao contrário do que se observa no dia a dia da escola diante das vozes dos sujeitos estudados. Isso está registrado no próprio documento, que evidencia decisões unilaterais, e nas próprias

proposições dos sujeitos (que veremos adiante) de que não há, de fato, participação efetiva dos vários segmentos da Creche (e Pré-escola) nas decisões da escola. Levando-se em consideração que os demais segmentos apresentaram quedas nas notas de 2017 a 2019, evidencia-se que, possivelmente, pode estar ocorrendo manipulação de dados ou “maquiagem” dos mesmos no segmento gestor, talvez devido a adoção do discurso da qualidade tratado pelos autores estudados até aqui. Como relata Dahlberg, Moss e Pence (2003), esse discurso está tão arraigado na sociedade que torna-se imperceptível aos indivíduos e à comunidade escolar notá-lo na sua prática.

Quando pensamos em Planos de Ações, ao observarmos os dispostos no PPP observa-se que não há discussão para a sua elaboração, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Plano de Ação para as fraquezas apresentadas no quadro FOFA (ações da Gestão escolar) – Dimensão Ambiente escolar – Segmento: professores

FRAQUEZAS (Pontos negativos)	- Necessidade de reforma no prédio escolar - Troca/reposição de mobiliário
OBJETIVO (Fim que se deseja atingir)	- Proporcionar um ambiente agradável e bem-estar aos alunos, professores e funcionários
ESTRATÉGIAS (Quais as ações)	- Levantar fundos através da festa junina - Estabelecer parcerias com pais de alunos e familiares de funcionários
META (Porcentagem)	50%
PERÍODO (Início: dia/mês/ano) (Termino: dia/mês/ano)	01/08/2019 a 20/12/2019
RESPONSÁVEIS (Colocar os nomes)	Gestora 1 Gestora 2
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Observação dos resultados alcançados

Fonte: Osasco, 2019a, p. 31. Adaptado pela pesquisadora.

O Quadro 11 constitui-se parte do fragmento do Plano de ações geral que é realizado e proposto pelas gestoras, sem discussão com o coletivo de docentes, mas embasadas nas respostas que esses profissionais e os demais atores da escola deram para as perguntas avaliativas da RP. Dessa forma, há no PPP, também, a existência de Planos de ação (FOFA) para as dimensões avaliadas identificadas como sendo as que mais apresentam fragilidades, tais como o ambiente escolar e a comunicação, mas somente para os funcionários e para os docentes. Não existem planos para as famílias mesmo que, como vimos no Quadro 1, apresentem também essas fragilidades. Entende-se que ainda que as fragilidades por parte das famílias sejam menores que as encontradas no segmento professores e funcionários seria

importante haver esses planos para elas também, visando à melhoria da qualidade na comunicação e no ambiente escolar e nas outras dimensões. Observa-se ainda a necessidade de os Planos de Ação serem reorientados para contemplar a escuta e as vozes infantis de modo a respeitar as necessidades das crianças e seus direitos de participação e ao seu exercício político na AIE ou avaliação interna considerando suas reivindicações.

Embora encontramos esses dados nos documentos da escola, temos consciência de que a proposta da RP para a condução do processo de AIE e a ausência de formação pela SME e RP para a prática do processo dificulta a realização dos debates e discussões acerca das demandas e necessidades que a escola apresenta, as gestoras podem se ver “impedidas” de realizá-las, visto que a consciência e a adoção de quaisquer tipo de avaliação institucional (interna e externa) demanda comprometimento dos proponentes dessas propostas de modo que a gestão escolar tenha subsídios para desenvolvê-la de forma participativa e democrática.

6.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA DO MUNICÍPIO DE OSASCO

Este estudo nos permitiu constatar que a única proposta de Avaliação Institucional Externa (AIE) na atualidade desenvolvida em Osasco deu-se a partir do ano de 2016, pela Rede Primavera (RP) e que ainda não existe processos de autoavaliação institucional no município. A AIE empregada é composta de sete dimensões que são avaliadas por meio de respostas a questionários impressos direcionados a quatro públicos, as famílias, os professores, os funcionários e os gestores. Ocorrendo uma vez por ano, sendo que cada um desses públicos recebe questionários próprios direcionados à análise da instituição (qualidade do ensino, espaço físico, materiais, comunicação, proposta de ensino, gestão e mobiliário).

Nota-se, porém, que não há sistemática de discussão com o coletivo da escola quanto aos dados coletados, tampouco há um *feedback* célere das informações, dificultando assim a proposição de planos de ação coletivos e participativos, interferindo na qualidade da comunicação, que aparentemente é dificultada, pois não havendo espaço para o diálogo e para as trocas de informações acerca da qualidade do ensino ofertado e da própria instituição, haverá pouca contribuição dessa avaliação para a criação e a efetivação dos planos de ação e das metas que se propõe “tratar”. Seria importante que a RP e a SME tomassem consciência da necessidade das discussões dos dados das AIE, permitindo que a escola se torne um fórum de debates coletivos conforme propõe Bondioli (2004). Ressalte-se que investimentos na Avaliação da escola são precisos e poderão contribuir para a melhoria da escola e das práticas de Gestão democráticas.

Também notou-se nessa avaliação que são poucas as dimensões que se propõe serem avaliadas, pois não se percebe na proposta uma dimensão específica para tratar dos processos educacionais ocorrentes na Creche. Não há clareza nem divulgação do acompanhamento do desenvolvimento das crianças pequenas de modo que, havendo necessidade de mudanças para melhoria na qualidade, fica dificultado o desenvolvimento de Planos de Ação e metas efetivas. Há que se ter uma preocupação com os dados colocados no PPP que deveriam ser participativos e discutidos com o coletivo da escola numa busca compartilhada destinada à melhoria da escola e do ensino ofertado, isso posto, tenho consciência de que há a necessidade de formação específica de autoavaliação e avaliação institucional (conforme já dito), pelas instâncias proponentes, pois a prática participativa depreende entendimento sobre as finalidades desses processos aliados as práticas de gestão democráticas incutidas na legislação brasileira vigente.

Entende-se, porém, que a burocratização da avaliação institucional e a sua realização por agentes externos à escola, por vezes, impede que a gestão da escola disponibilize esses espaços de discussão, assim, defendemos a busca por uma proposta de autoavaliação institucional participativa que possa ser criada pela própria escola junto aos seus profissionais, mas, também, pode-se utilizar a proposta já existente dos IQEI, que é ofertada pelo MEC a todas as escolas de EI.

Considerando-se que quem realiza a avaliação externa é a empresa Rede Parceira, não ocorre reflexão conjunta sobre os resultados dessa avaliação que permita a organização de um plano de ação conjunto e contínuo para reorientar os trabalhos, visto que a forma de condução do processo pela RP, bem como da demora na sua organização, impossibilita o trabalho efetivo das gestoras e das profissionais da escola.

Assim, não existem ações voltadas para autoavaliação institucional Interna autônoma, participativa e democrática. Ao observarmos as proposições dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil e as dos Indicadores para a Educação Infantil Paulistana para a realização de autoavaliações institucionais nas escolas de EI, é possível notar que o modelo de avaliação institucional realizado no município de Osasco se distancia muito da proposta, que, além de prever a organização e a participação colegiada envolvendo todos os segmentos da unidade escolar, os setores da sociedade, da educação e outros, deve ser realizada de maneira participativa e dialógica, permitindo a construção de documento real que evidencie as demandas de cada escola desse segmento educacional dos municípios que adotam a proposta de AIP e que, também, possibilite seu acompanhamento de modo a permitir elencar e tratar o plano das ações elencadas durante a primeira etapa da sua consecução, até que sejam sanados

ou dirimidos os pontos frágeis detectados e se efetivem os pontos positivos encontrados no PPP da escola. Também há distância entre a prática de AIE e as proposições de AIP que buscam contemplar a participação das crianças, quer seja por meio de registros de suas atividades quer seja por meio da escuta de suas falas, “reconhecendo-as como sujeitos de direitos” conforme trata Vicente (2021) em seu estudo.

Entende-se assim, que a proposta de AI do município de Osasco poderia ser melhor efetivada e alcançar a qualidade da Educação Infantil se pudesse ser melhor compreendida por toda a comunidade escolar e seus resultados fossem céleres, de modo a trazer para a escola, gestores, professores e funcionários, o levantamento e os dados evidenciados, no mesmo ano em que foi e será realizada. Porém, é necessário que o município encoraje suas escolas de EI a realizarem propostas de autoavaliações institucionais, pois, por meio dessas avaliações, as escolas poderão se conhecer e reconhecer suas limitações podendo, junto à comunidade escolar, buscar saná-las. Também poderão construir propostas autônomas para potencializar os Planos de Ações elencados pelas famílias, pelos docentes, pela Gestão e por membros da Secretaria e da sociedade. Tais planos poderão se tornar mais efetivos visto que ou foram ou serão construídos coletivamente, registrados da mesma maneira, levados para o PPP e consultados periodicamente pelos envolvidos no processo permitindo a tomada de decisões para sanar as fragilidades encontradas.

É notada a importância da Avaliação Institucional externa realizada pela Rede Parceira pelos dados coletados nos anos investigados, porém, comprehende-se que sua efetivação na prática somente seria possível se estivesse aliada a uma proposta de autoavaliação institucional das escolas. As escolas de EI, por sua vez, poderiam utilizar melhor os dados coletados nas avaliações realizadas pela rede parceira se pudessem contemplar as propostas sugeridas para um Plano de Ações a ser construído por elas de forma negociada, abarcando espaços de voz, de escuta e de diálogo. Também, se buscassem acompanhar toda a proposta pedagógica desde as Creches até as Pré-Escolas permitindo-se identificar o quanto a escola avançou frente às Ações propostas. Ainda, se pudessem contemplar o acompanhamento colegiado, participativo e dialógico de todos os segmentos da escola, tratando assim, suas fragilidades e potencializando seus pontos positivos, pois, uma proposta de autoavaliação deve permitir que a escola caminhe rumo à prática da gestão verdadeiramente democrática.

Percebe-se que há a necessidade de que a escola, internamente, sensibilize seus profissionais, famílias e agentes do poder público quanto à AIE e à Autoavaliação Institucional, compartilhando informações sobre o que é cada uma destas avaliações, suas possibilidades de transformação das práticas escolares, mas, principalmente, sobre a

necessidade de se utilizar as informações colhidas, externamente, pela rede parceira aliando-as aos processos de autoavaliação institucional, facilitando o processo coletivo e participativo nos debates das demandas escolares, tanto as mais urgentes quanto as de longo prazo, possibilitando as práticas da gestão democrática propostas na LDB e nos IQEI.

Vale ressaltar que seria indispensável que essas avaliações (internas e externas) considerassem as vozes das crianças, escutando-as e possibilitando sua participação no processo, visto que, atualmente, a criança é um sujeito de direitos e que esses devem ser garantidos e não negligenciados.

6.3 AS VOZES DAS PROFESSORAS

Respeitando-se o período de pandemia, adaptamos os métodos de investigação dos sujeitos professores à modalidade remota, seguindo as orientações governamentais e do Ministério da Saúde. Dessa maneira, foi realizado um questionário *on-line*, via *Google Forms*, contendo 14 questões abertas relativas a AIE.

Para a compreensão da percepção das docentes investigadas (docente A e docente B), sobre a AI, desenvolvemos um questionário contendo 14 questões relacionadas a esse processo. Tais questões foram recortadas do questionário *Google Forms* e distribuídas em quadros, por questão avaliada, conforme Quadro 12:

Quadro 12 – Percepção das docentes sobre o que entendem por AI

Pergunta 1: O que você entende como Avaliação Institucional das escolas?
Docente A: Entendo que seja a avaliação que todos os membros da escola: funcionários, professores, pais e alunos fazem para avaliar a escolar e sua gestão.
Docente B: São um conjunto de campos tanto da prática educacional, quanto da rotina escolar que passam por critérios julgados pela comunidade escolar como um todo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por meio das respostas das duas participantes nos foi possível identificar que ambas entendem ser uma avaliação que envolve toda a comunidade escolar (famílias, alunos, professores, gestores e funcionários), visando avaliar a escola – gestão escolar e a educação. Entretanto, nota-se que há a necessidade de que se trabalhe na escola, por meio de formações docentes, informações concretas sobre o que representa a AI, para que fins serve e como a escola pode se beneficiar desses processos. Remontando a Lück (2012), a escola produziria melhoria da qualidade das práticas se todos seus atores conhecessem de fato as AI e colocassem em prática os dados dessa avaliação. Ao observarmos os IQEI, comprehende-se

que os docentes, funcionários, familiares e o poder público conseguem debater as autoavaliações institucionais porque o processo anterior a sua efetivação nos espaços escolares constou da sensibilização e conscientização de toda a comunidade escolar e agentes da sociedade sobre a importância da AI.

Quadro 13 – Frequência de ocorrência das AI realizadas

Pergunta 2: Como e em qual frequência ocorre a Avaliação Institucional na sua escola?
Docente A: Acontece anualmente.
Docente B: Todos os anos. Com uma certa demora para que os dados cheguem aos professores para apreciação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à frequência de desenvolvimento dessa avaliação (Quadro 13), ambas as docentes, A e B, afirmam ocorrer anualmente, porém, a docente B ressalta a demora do *feedback* dos dados coletados e tratados para os docentes, de modo que eles possam apreciá-los/compreendê-los. Nota-se na resposta dessa docente a importância do *feedback* e da discussão dos resultados das avaliações realizadas na escola. Lembrando Lück (2012), o *feedback* é indispensável para que se possa ter clareza sobre as fragilidades e os pontos fortes dessas avaliações, de modo que os atores escolares possam criar um plano de ações para tratar tais fragilidades e efetivar os pontos positivos.

Quadro 14 – Das dimensões avaliadas na escola

Pergunta 3: Quais dimensões são avaliadas pela avaliação externa?
Docente A: Organização, limpeza, comunicação e participação
Docente B: Não me recordo muito bem quanto às dimensões avaliadas, pois não a fazemos há dois anos seguidos devido a pandemia mundial de Covid-19.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação às dimensões avaliadas na escola (Quadro 14), a docente A relata serem avaliadas 4 dimensões: organização; limpeza; comunicação e participação, demonstrando não reconhecer na íntegra as 5 dimensões propostas para a avaliação no documento que também contempla Ambiente escolar, Relacionamento e Aprendizagem escolar. Já a docente B, demonstra não recordar especificamente quais dimensões são avaliadas em decorrência da não realização dessa avaliação já há dois anos devido à pandemia, porém, em 2020 houve uma

avaliação por meio de formulário eletrônico do tipo *Google Forms*, pois a pesquisadora o respondeu enquanto docente dessa mesma escola. Relembrando a proposta de autoavaliação institucional dos IQEI, para se ofertar a qualidade dos processos escolares é necessário que todas as dimensões da escola sejam avaliadas coletivamente, entende-se assim que, principalmente os professores devem conhecer cada uma das dimensões que compõem a escola e que são avaliadas nesse processo, do contrário esses profissionais possivelmente podem deixar de contribuir efetivamente para a transformação das fragilidades que podem surgir em determinadas dimensões da escola.

Quadro 15 – Das fragilidades apresentadas na escola

Pergunta 4: Quais são as fragilidades da avaliação externa, feita pela rede parceira, apresentadas na escola?
--

Docente A: Não sei.

Docente B: Muito documentalista, algo apenas para arquivo. Sem a real fundamentação, que seria a mudança da prática educacional para uma melhoria constante.
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação às fragilidades encontradas/reconhecidas na AIE (Quadro 15), a docente A demonstrou não saber quais são, enquanto a docente B demonstra ser estritamente burocrático, tendo-a como algo a ser arquivado. Acrescenta a docente ser um processo não fundamentado na transformação do processo educativo. Analisando as respostas das docentes A e B, pode-se inferir que ambas docentes possivelmente desconhecem as fragilidades levantadas pela AI externa, pois a RP não realizou o *feedback* dos resultados há tempo das gestoras tratarem, compartilharem e discutirem os mesmos com os profissionais da escola.

Importa ressaltar que a voz da docente B correlacionada a “real fundamentação” do processo de AIE corrobora nossa identificação de que há a necessidade de que a RP e a SME desenvolvam capacitações aos docentes e gestores da escola sobre a avaliação desenvolvida na escola (e na rede).

Os IQEI, a LDB (1996), Lück (2012), Campos (2013) demonstram a necessidade da Gestão democrática da escola, nesse sentido, compartilhar conhecimentos sobre esse processo de avaliação da escola de EI poderia trazer subsídios aos docentes para que pudessem utilizá-los, junto à comunidade escolar, para atingir os princípios da qualidade na educação possibilitada pela AI. Porém, entendo que é necessário o redirecionamento do processo de AIE realizado pela rede parceira pela própria SME intuindo melhorias na sua condução e

democratizando a gestão dos dados e a prestação de contas (*accountability*), pois, assim, a empresa estaria exercendo seu compromisso social para com a escola pública e a sociedade.

Quadro 16 – Da participação das docentes na discussão da avaliação

Pergunta 5: Você participa de discussões sobre os dados da avaliação externa e dos planos de ação a respeito desses dados?
Docente A: Tem reunião geral com os professores para discutir a avaliação da escola.
Docente B: Sim, mas não acredito que sejam discutidos com a devida importância, e não são levados à prática como deveriam.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à sua participação nos processos de discussão sobre os dados da avaliação externa e dos planos de ação propostos para a melhoria da qualidade na escola (Quadro 16), a docente A respondeu haver uma reunião geral com os docentes para a discussão da avaliação da escola, porém, a docente B diz que apesar de haver reuniões para “discutir” os dados coletados, ela não acredita que sejam discutidos com a devida importância e tampouco são levados à prática como deveriam. Ambas as docentes (A e B) preferiram não emitir opiniões sobre a AIE realizada pela rede parceira. Ao observarmos a fala da docente B, nota-se que não há uma discussão aprofundada dessas avaliações, corroborando nossa hipótese de que somente são compartilhados os dados quantitativos positivos.

Dessa forma, ficam dificultadas as possibilidades de, coletivamente, discutirem-se os pontos frágeis detectados nas AIE indo contra o que se prega no “discurso das Leis” e orientações dos pesquisadores da infância que apontam para a necessidade de discussões coletivas e participativas das demandas escolares. Essas discussões conjuntas conduzem aos apontamentos e sugestões do coletivo de atores envolvidos na avaliação que embasarão os Planos de Ação da proposta pedagógica. Seria importante que a escola estudada realizasse o *feedback*, as discussões e o acompanhamento de suas AIE, pois o documento de registro das avaliações realizadas em 2018 e 2019 trazem informações relevantes, quantitativas e qualitativas sobre todo o processo, indicando pontos frágeis a serem tratados. Entretanto, tenho consciência que isso somente será possível se houver o comprometimento e investimentos da SME e da RP proponentes da avaliação das escolas no município.

Moraes (2014) nos traz importante reflexão sobre as posturas verticalizadas, ainda muito presentes nas escolas de EI, principalmente por parte de gestores que “carregam” consigo a concepção tradicional e histórica de poder. Para o autor, quando se privilegia as práticas autoritárias no ambiente escolar, a participação e a democracia ficam impossibilitadas, e, quando surgem, restringem-se aos escritos nos documentos das Leis e

normas mantendo-se restritas muitas vezes ao discurso mercadológico. Por esse motivo o autor reitera que há a necessidade de romper com tal “discurso”, colocando-se em prática os princípios da Gestão democrática e participativa. Para tanto, a SME necessita estar comprometida com a amplitude de questões que requerem a atuação prioritária da gestão da escola, conforme dito anteriormente, e que impossibilitam muitas vezes aos espaços e tempos participativos e dialógicos no interior da Creche estudada, dessa forma há que se disponibilizar condições de trabalho e formação aos gestores e professores, inclui-se aí a possibilidade de contratação de monitores de sala, visto que os docentes trabalham sem suporte para, por exemplo, saírem das suas salas para um diálogo sobre a AIE com as gestoras, pois, sem um adulto para monitorar sua turma, isso torna-se impossível.

Quadro 17 – Do tipo de processo dos resultados de discussão da avaliação

Pergunta 6: Como é o processo de discussão sobre os resultados da avaliação externa?
Docente A: São apresentados os dados obtidos na avaliação e depois são discutidas maneiras de melhorá-los
Docente B: [...] no ano seguinte recebíamos o documento para análise em grupos e verificar que pontos poderiam ser melhorados no desenvolvimento do trabalho educacional para este ano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Não se notou na fala das docentes que tipo de discussão das avaliações institucionais acontece (Quadro 17), tampouco como se dá a sua condução e quem participa desse processo. Demonstrando que, possivelmente, não haja discussão coletiva, tal como propõe os IQEI e indicam os autores estudados, que afirmam que todos os atores da comunidade escolar deveriam participar desse processo pois seria esse o momento crucial para o levantamento das demandas escolares, das necessidades das crianças, dos docentes e das famílias que deveriam ser considerados nos planos de ação a serem propostos.

Analisando as falas das docentes e o que é proposto no PPP para o plano de ação, percebe-se que as Metas, as Ações e a construção do referido documento são construídas e de responsabilidade das gestoras. Observando ainda a prática docente vivenciada pela pesquisadora (3 anos e 10 meses) nessa escola, não se notou tal discussão coletiva, mas sim apenas apresentação de dados quantitativos. A fala da funcionária 1 (que trataremos posteriormente) reitera nossa percepção, pois, segundo ela, em quase 11 anos de trabalho nessa escola, nunca participou ou vivenciou na prática tais discussões.

Vicente (2021, p. 65) concorda com esse entendimento colocando que

[...] a escola não está apartada da sociedade, é nela que as pessoas podem e devem tanto exercer quanto se fortalecer enquanto cidadão na luta por direitos, aprendendo a escutar e refletir sobre o ponto de vista do outro, para juntos chegar a um consenso coletivo, princípio da Gestão democrática.

Entendemos assim que almejando alcançar a qualidade das práticas educativas e dialógicas os docentes precisam ser ouvidos, terem espaços de voz nas discussões que se fazem necessárias para que possa, junto ao grupo, se fortalecer e exercer seus direitos à expressão e à participação decisória. Tal entendimento contribuiria para o exercício da verdadeira Gestão democrática e participativa.

Quadro 18 – Dos avanços produzidos pela avaliação

Pergunta 7: Você nota avanços nos processos educacionais e de gestão possibilitados pela Avaliação Institucional externa? Quais?
Docente A: Poucos.
Docente B: Percebi poucos, sendo muitas vezes cobrada mais uma mudança de postura dos professores com relação ao trabalho desenvolvido em sala. No mais, tudo permanecia quase sempre no mais do mesmo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos avanços nos processos educacionais e na gestão (Quadro 18), possibilitados pela AIE, ambas as docentes avaliam serem poucos os avanços identificados. A docente B nos diz que muitas vezes incide mais sobre a postura do docente em sala de aula acerca de seu trabalho. Observa-se pela fala das docentes que a AIE aparentemente produz poucos avanços. Talvez se os dados fossem discutidos “(feedback)” com elas e com a comunidade escolar como um todo, poderiam ser melhor trabalhados para a busca das melhorias necessárias à qualidade da escola, conforme afirmam os autores estudados, exercendo-se a prestação de contas como compromisso social.

As colocações das docentes confirmam o que dizem os autores estudados ao registrarem que as AIE carregam um “discurso” redentor para as escolas de EI, como se as leis dessem conta de transformar as práticas educativas. Porém, eles afirmam, conforme já dito, que não basta o escrito no papel, é necessário mudança de postura na Gestão escolar e na Gestão dos sistemas de ensino que viabilizem as práticas democráticas e participativas no seio dessas escolas, o que implica formação, comprometimento, exercício de direitos, discussão, reflexão e negociação da qualidade envolvendo todo o coletivo de atores direta ou indiretamente ligados à escola nas AI, que busquem garantir às crianças os seus direitos.

Quadro 19 – Sobre a escola possuir instrumentos de autoavaliação

Pergunta 8: A escola possui instrumentos de Autoavaliação Institucional?

Docente A: Sim.

Docente B: Sim, mas acredito que são superficiais ainda.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à escola possuir um instrumento de autoavaliação institucional (Quadro 19), ambas as docentes (A e B) responderam que a escola possui um, na avaliação da docente B esses são superficiais. Porém, após análise documental e da legislação municipal e considerando a nossa atuação docente na Creche, nos é possível afirmar que a escola não possui ainda a autoavaliação institucional, possivelmente as docentes podem ter confundido o instrumento de avaliação do desempenho docente⁹ realizada na escola a partir de 2019, com autoavaliação institucional¹⁰. Percebe-se nas respostas das docentes que elas possivelmente desconhecem na integralidade o processo de autoavaliação institucional. Seria necessária formação continuada que contemplasse processos de avaliação da escola, de modo a trazer o conhecimento indispensável a esses profissionais que são extremamente importantes nesses processos, uma vez que, são eles que vão elaborar as propostas pedagógicas e discutir coletivamente, as demandas escolares para a melhoria da qualidade na escola.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), conforme já dito, nos remetem ao entendimento de que os discursos das AIE produzidas pelos governos e empresas de assessoria “pedagógica” conduzem à inconsciência dos atores escolares sobre os reais objetivos dessas avaliações, levando-nos a adotarmos tal discurso contemporâneo, não identificando, assim, que o que elas buscam são resultados alcançáveis e incontestáveis.

Nesse sentido, os profissionais da escola e as famílias a aceitam como correta e justa, porém para os autores, as práticas escolares mantendo-se enraizadas nesse discurso não são mudadas, haja vista que inconsciente e historicamente vimos colocando em prática os determinismos do mercado e sobrepondo-os aos direitos das crianças (e famílias) quer seja ao ensino, ao exercício político, à convivência social, à participação nas decisões e nas avaliações da escola.

Vale lembrar o que já mencionamos anteriormente, que os autores reconhecem que essas avaliações não precisam ser descartadas e tampouco se pode fazê-lo, porém, podemos verdadeiramente nos comprometer com as crianças e com a escola, privilegiando os aspectos

⁹ A avaliação do desempenho docente é aquela que o docente se autoavalia e também é avaliado pela gestão da escola.

¹⁰ A autoavaliação da escola é a que permite aos atores da comunidade escolar avaliar a instituição em sua totalidade.

qualitativos sobre os quantitativos e os valores humanos e sociais, a cultura e a história de cada uma delas.

E é nesse sentido que os autores estudados ressaltam a importância de que cada escola de EI implemente seu próprio processo de autoavaliação na concepção democrática e participativa.

Quadro 20 – Sobre as diferenças entre autoavaliação e avaliação institucional externa

Pergunta 9: Quais as diferenças que você vê entre avaliação institucional externa e a autoavaliação institucional? Você já participou de algum processo de autoavaliação institucional?
Docente A: Vejo pouquíssima diferença, sim já participei.
Docente B: Sim, mas como ressaltei anteriormente, são poucas mudanças no emprego dessas avaliações, acaba tornando-se muito burocrático, sem efeito prático.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ambas as docentes, A e B, reconhecem haver diferenças entre AIE e autoavaliação institucional (Quadro 20), porém, nenhuma delas conseguiu descrever quais são as diferenças existentes entre essas avaliações. Ambas afirmam terem participado de processos de autoavaliação institucional, mas não identificaram quando e onde. As colocações das docentes remetem à necessidade de formação continuada na temática das avaliações da escola e outras formações.

As práticas de “formação em serviço” não são empregadas no município de forma abrangente a todos docentes, ficando, por vezes, a cargo desses profissionais buscarem sua formação continuada de acordo com seus próprios interesses. A exemplo das formações promovidas pela rede municipal, citamos as que chegam à escola estudada, porém passam por sorteio contemplando duas a três docentes de cada segmento (Creche ou Pré-escola), sendo essa uma prática usualmente empregada no município de Osasco. Há cursos livres na plataforma do Repositório da SME, porém, por serem de livre escolha e terem poucas vagas por curso, nem todos docentes conseguem participar.

Entendemos que, por conta do enorme número de docentes e crianças nas Creches e Pré-escolas, podem conduzir a tal prática. Infere-se aqui que as prioridades ali naquela municipalidade voltam-se para as práticas gerencialistas, onde atender o maior número de crianças por unidade escolar sobrepõe-se às demandas formativas e democráticas, implicando quase sempre nas práticas descaracterizadas de atendimento aos direitos das crianças. Entendemos, porém, que as gestoras da escola seguem as orientações da SME frente à organização e gestão da escola, estando, pois, subordinadas às demandas dos organismos superiores a elas e, sozinhas, não conseguem mudar tais práticas.

Considero de extrema importância a formação docente para a implementação e condução das avaliações institucionais, bem como de autoavaliações da escola corroborando com os autores estudados, pois somente a partir do conhecimento das potencialidades de transformação das práticas de ensino possibilitadas por essas avaliações será possível rumar para uma qualidade negociada. Também considero que o governo municipal precisa estar comprometido com essa qualidade, tendo consciência de que as crianças precisam ter garantidos os seus direitos. Somente com engajamento, comprometimento, investimento e participação nas AIE e AIP aquele governo poderá direcionar as políticas públicas para essa finalidade.

Segundo Vicente (2021), é necessária a promoção de “formação adequada aos profissionais”. Ao citar os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil e os documentos de lei anteriores a esses, a autora ressalta que essa indicação dos mesmos provém das contínuas “[...] lutas pelos direitos dos bebês e crianças à educação de qualidade, planejada por profissionais qualificados, visando o desenvolvimento integral destas crianças [...]” (VICENTE, 2021, p. 66).

Entende-se assim que os professores qualificados e com a adequada formação tanto podem transformar as práticas escolares como podem pôr em prática uma avaliação voltada para a criança e seus direitos. Não é mais possível que o governo municipal e a gestão escolar se distanciem desse entendimento, haja vista que o fazendo dificilmente exercerá as práticas democráticas, participativas e compromissadas com os direitos das crianças.

Quadro 21 – Sobre os resultados da avaliação institucional externa

Pergunta 10: Como você vê os resultados da avaliação institucional externa que ocorre na escola?
Docente A: Vejo que a autoavaliação institucional produz menos resultados que a externa
Docente B: Vejo que são necessárias mais ações em vista dos resultados obtidos. Que eles sejam apreciados como um contexto global, sem foco apenas no profissional, mas no grupo, que sejam criadas mudanças conjuntas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se na colocação da docente B que há uma preocupação por parte da mesma para com a questão do uso correto dos dados coletados para uma possível transformação das práticas escolares que poderiam vir a acontecer na escola se fossem realizadas discussões e a partir da percepção do coletivo da escola se propusessem a acontecer (Quadro 21). Acreditamos que por meio do plano de ações o grupo deveria elencar de forma negociada. As colocações das docentes indicam que possivelmente não exista acompanhamento do processo de AI da escola, evidenciam ainda que o *feedback* não ocorre celeremente e as discussões que

ambas disseram anteriormente existir na escola de fato não existem ou ocorrem de forma sintetizada e fragmentada, o que interfere na sua percepção das melhorias que tal processo pode vir a possibilitar na escola.

Percebe-se na colocação das docentes um distanciamento das colocações das gestoras da escola que afirmam que as discussões coletivas das AIE acontecem naquela instituição. Reafirmando as respostas das funcionárias de apoio (que trataremos posteriormente) de que não há discussão participativa sobre as avaliações da escola com todo o grupo de atores dela. Reitero aqui minha colocação anterior que as gestoras possivelmente não deem conta de gerir e ao mesmo tempo “formar” os docentes, sendo necessário maior investimento da SME na formação profissional e na reorientação da AIE, também que estimule a implementação de processos de Autoavaliação da escola.

Quando os autores estudados colocam as AIE, indicam que, embora tenham caráter mensurador ou mercadológico, elas fornecem um conjunto de dados sobre o sistema de ensino que privilegia o seu acompanhamento e monitoramento, sendo seus resultados divulgados amplamente para todos (famílias, educandos, professores, gestores e sociedade).

Os autores estudados nos remetem à necessidade de que a escola precisa acompanhar e monitorar o processo de AIP, conforme dito anteriormente, e, para que isso aconteça, a construção de órgãos colegiados, envolvendo integrantes dos vários segmentos da escola, contribuirá para tal feito.

Também consideram que a responsabilidade socioeducacional e a prestação de contas (*accountabilit*) contribuem para que a comunidade escolar conheça e se esforce para a promoção da formação das crianças (alunos) enquanto princípio e valor “orientadores das ações de todos” (LÜCK, 2012, p. 62). De acordo com a autora

A avaliação institucional serve, pois, à própria natureza social do trabalho educacional e, portanto, à necessidade dos participantes da comunidade escolar de prestar contas da responsabilidade social que assumem ao decidirem atuar na escola. Trata-se de uma condição imprescindível para o atendimento com qualidade dos direitos das crianças [...] (LÜCK, 2012, p. 62)

Infere-se que não basta avaliar a escola e seus resultados, mas, acima de tudo, voltar-se para uma avaliação que esteja verdadeiramente engajada com os direitos das crianças, e que através dela se possibilite, ao coletivo de atores da escola, a discussão da proposta pedagógica almejando sempre alcançar o ensino de qualidade a elas. Produzir puramente dados/resultados quantitativos desqualifica os princípios das avaliações institucionais

prescritos nas leis, prejudicando as crianças e os agentes da escola que são impossibilitados de exercer seu direito de participar e conjuntamente negociar as melhorias necessárias na escola estudada e demais escolas de EI.

Quadro 22 – Superar a prática da avaliação institucional puramente descritiva, operativa e quantitativa

Pergunta 11: É possível superar a prática de avaliação institucional puramente descritiva, operativa e de constatação de dados? Como?
Docente A: Sim. Porém é preciso que a Gestão esteja disposta à democracia
Docente B: Sei que ela é empregada desta forma, e isto é muito triste pois como profissional nos vemos atados à mera aquisição de dados para cumprir com parâmetros impostos, mas devo ser sincera que não imagino como isso poderia mudar/melhorar de alguma forma. Parece-me que se tornou algo mecânico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A docente A acredita ser possível superar tal prática, entretanto, nos coloca como necessidade que a Gestão esteja disposta à democratização das práticas, já a docente B nos afirma que a AIE é empregada dessa forma na escola, o que a entristece muito (Quadro 22).

As vozes das docentes indicam que a avaliação externa realizada na escola voltam-se mais para o modelo de avaliação capitalista. Observando as colocações dos autores estudados, notou-se que tal modelo não se preocupa de fato com os direitos das crianças ou com a melhoria do ensino nas Creches e Pré-escolas, embora o currículo da EI e as normativas legais que o permeiam tragam no corpo de seus textos “discursos” para uma suposta qualidade. De acordo com Heloisa Lück, ao privilegiar um querer prestar contas à comunidade sem cumprir com a responsabilidade social “[...] pode não contribuir para a transformação da escola e a melhoria do ensino que promove” (LÜCK, 2012, p. 63).

Também observa-se na colocação da docente A, o que afirma nossos achados no PPP da escola, de que ainda não há um modelo de Gestão Democrática da escola que possibilite à compreensão da importância das transformações que esse processo pode gerar na qualidade dos serviços prestados. Entende-se como Gestão Democrática aquela que possibilita o diálogo, o debate e a discussão da proposta pedagógica, do ambiente escolar, dos materiais humanos e didáticos conforme tratam os autores estudados.

Moraes (2014) reconhece que a dificuldade em se estabelecer a participação dos sujeitos nas escolas provêm dos modelos hegemônicos e da formação dos indivíduos que, por vezes, de forma acrítica, assumem papéis de poder autoritários com relação aos outros, mas reconhece que essas condutas são passíveis a mudanças o que não pode ser desconsiderado.

Afirma Moraes (2014, p. 85, grifos nossos) que “[...] as práticas autoritárias podem interferir negativamente em vários aspectos da instituição, dentre os quais o **clima organizacional**.”.

Compreendemos que o clima organizacional relaciona-se à percepção que os sujeitos tem do seu local de trabalho frente às relações que se estabelecem nesse espaço entre os variados sujeitos da escola.

Entendemos também que as escolas de EI são espaços que por abrigarem e educarem crianças ainda muito pequenas e em desenvolvimento, precisam de um clima propício às relações estabelecidas nas suas convivências. Vicente (2021) indica que nessas escolas é necessário um clima amoroso, respeitoso, dialógico e acolhedor de modo que as crianças se sintam protegidas e integrantes daquele espaço.

Compreende-se assim que um clima autoritário, verticalizado e antidemocrático prejudicaria o desenvolvimento das crianças, desconsiderando os seus direitos de proteção e de expressão, bem como prejudicaria o engajamento da equipe escolar que possivelmente se veria coagida a seguir o modelo de avaliação prescrito sem cogitar questioná-lo.

Quadro 23 – Sobre possíveis mudanças ocorridas através da avaliação institucional

Pergunta 12: Na sua opinião a avaliação externa produziu mudanças na escola em 2018 e 2019? Dê exemplos.
Docente A: Não.
Docente B: Não vejo mudanças reais, mudanças mais palpáveis na prática dentro da escola, acredito que houve sim um esforço por parte de cada indivíduo em sua função para melhorar o desenvolvimento de seu trabalho de alguma forma, mas não de maneira coletiva, intencional e direcionada pelos resultados obtidos das avaliações anteriores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a opinião das docentes A e B quanto à produção de mudanças pela AIE realizada na escola nos anos de 2018 e 2019 (Quadro 23), ambas demonstraram não ter notado nenhuma mudança, acrescenta a docente B que não notou mudanças “palpáveis”, tampouco houve integração coletiva frente à proposta pedagógica uma vez que cada profissional, segundo ela, atuou esforçadamente para desenvolver seu trabalho, porém sem direcionamento das AIE anteriores. Entendemos que quando utiliza o adjetivo “palpáveis” a docente se dirige às mudanças concretas e visíveis.

Analisando a percepção das docentes A e B, nota-se que há no processo de condução dessa avaliação da escola a necessidade de uma abertura à participação real e efetiva, de modo que os docentes (e demais atores da comunidade escolar) possam realmente participar das decisões da escola.

As angústias e proposições da docente B evidenciam que essa avaliação necessita ser “desburocratizada” e posta em prática para os fins que serve, ou seja, a melhoria dos processos de gestão e ensino. Demonstram também que a AIE não serve de parâmetro para a proposta educativa da escola, uma vez que os seus resultados não são utilizados como norteadores da prática.

Quanto às mudanças possibilitadas no emprego dessas avaliações na e para a escola, a docente A diz não notar mudanças enquanto a docente B ressalta que, são poucas mudanças advindas desse processo que, para ela, torna-se muito burocrático (documentação/papel) e sem efeito prático. Confirma-se aqui as considerações dos autores tratados anteriormente, de que o escrito, seja lei ou seja proposta pedagógica, muitas vezes não saem do papel.

6.4 AS VOZES DAS GESTORAS

A pandemia nos levou a adequar os instrumentos de pesquisa, atendendo às orientações para impedir a propagação da Covid-19, dos governos Federal, Estadual e Municipal, bem como do Ministério da Saúde, elaboramos um questionário no serviço *Google Forms*, contendo 13 questões abertas e obrigatórias acerca da AIE para identificar a percepção das gestoras sobre esse processo.

Para a verificação e análise da percepção das gestoras da escola sobre a AIE, realizada na escola, foram elencadas 13 questões, por meio das quais nos foi possível identificar os seguintes achados.

Quadro 24 – A percepção das gestoras sobre a AI

Pergunta 1: O que você entende por Avaliação Institucional?
Gestora 1: Avaliação Institucional, é aquela que avalia a escola como um todo, ou seja, todas as dimensões: relacionamento, comunicação, ambiente escolar, aprendizagem, etc, fornecendo desta forma, subsídios para melhoria da escola/Educação.
Gestora 2: É um processo que existe nas escolas públicas e privadas, que tem por finalidade avaliar essas instituições, visando uma reflexão coletiva para um melhor desempenho das mesmas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Discursivamente, essas gestoras demonstram terem se apropriado da linguagem esperada de acordo com as suas funções dentro da escola, entretanto, parece que desconhecem as finalidades da AIE e, principalmente, os procedimentos que devem assumir quando de posse dos resultados (Quadro 24). Dahlberg, Moss e Pence (2003) e também Moraes (2014) confirmam essa nossa interpretação.

“A psicologia do desenvolvimento e a qualidade ainda são regimes discursivos dominantes, os quais continuam a dominar o entendimento das pessoas sobre a primeira infância e as instituições dedicadas a essa fase da vida.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 139). Para os autores, as AIE são permeadas e conduzidas por ambos os processos, ofertando a ideia de “tranquilidade” e “objetividade” desconsiderando as questões históricas e sociais das crianças. As colocações dos autores confirmam os discursos das gestoras e o nosso entendimento de que ambas aderiram, diga-se, sem contestar tal discurso. Entretanto, é crucial dizer que compeendo as limitações das gestoras mediante a sua autonomia na escola, pois esse discurso é proveniente da gestão municipal e da SME que o assume e o emprega nas escolas da rede por meio da RP e suas avaliações.

Importa ressaltar, conforme já mencionado, que tais avaliações precisam considerar, principalmente, os direitos das crianças a terem uma escola e um ensino que lhes respeite e contribua para que elas tenham condições tanto de se expressarem e se posicionarem, quanto de se desenvolverem no seu tempo e, dignamente, tenham sua cultura, história e o papel político respeitados e considerados.

Nota-se a necessidade de aprofundamento de ambas as gestoras sobre a amplitude dessa avaliação de modo a tomarem consciência do âmbito político e social que o mesmo contempla, principalmente quanto às mudanças possibilitadas por essa avaliação na qualidade do ensino, facilitando assim possíveis transformações nas atuais práticas do uso dos dados da avaliação externa realizada na escola pela Rede Primavera. Considera-se necessárias a sensibilização e a conscientização acerca dos processos de AI, quer sejam os externos quer sejam os internos (autoavaliação). Tal necessidade precisa ocorrer partindo das próprias gestoras subsidiadas e estimuladas pela SME e RP que necessitam reorientar a avaliação realizada, pois é nítido que esses agentes não tem se utilizado da proposta destas avaliações para a melhoria da qualidade do ensino e da própria escola, visto que para que a qualidade seja posta em prática necessita ser negociada com o coletivo de atores escolares, conforme proposta de Anna Bondioli (2004), Moraes (2014) e Vicente (2021).

Quadro 25 – Entendimento das gestoras sobre o papel da gestão na AI

Pergunta 2: Como você vê a relação entre gestão escolar e a avaliação institucional?
Gestora 1: É uma relação direta, pois através dos resultados de uma avaliação institucional os gestores têm uma visão panorâmica dos pontos frágeis e dos pontos fortes da escola, e é através do gestor, com suas articulações, (projetos e ações) que fomentará toda equipe escolar para melhorias nos aspectos frágeis detectados na avaliação institucional.
Gestora 2: A Avaliação institucional é um excelente instrumento de ajuda aos gestores. É através dela que podemos tomar as decisões assertivas para a continuidade do processo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que as gestoras 1 e 2 veem uma relação direta e indispensável do Gestor escolar com a AIE (Quadro 25), sendo esse processo o responsável por trazer-lhes dados que ajudarão nas ações a serem tomadas. Porém, ao observarmos a LDB quando dispõe sobre a gestão democrática e as práticas de AI propostas nos “Indicadores”, evidencia-se nas colocações dos sujeitos (professoras e docentes) que há a necessidade de reorientação da prática atualmente utilizada pelas gestoras no processo de condução e recondução da avaliação externa realizada pela Rede Primavera. O próprio documento “Avaliação Institucional” apresentado pela empresa destaca a necessidade de discussão coletiva para as tomadas de decisões frente às fragilidades detectadas, entretanto este estudo nos permitiu notar que as decisões não são discutidas com o coletivo escolar, mas, sim, transmitidas, e partem quase sempre das decisões da gestão escolar em atendimento às proposições da SME por um movimento vertical que caminha de cima para baixo.

Entende-se que a tomada de consciência das gestoras sobre a importância do seu papel de condução participativa frente aos processos de AIE e futuramente internos (visto que a escola ainda não possui tal prática) possibilitaria os lugares de voz, discussões e proposições de todos atores envolvidos no processo, promoveria a efetiva e almejada qualidade desse espaço e de seus serviços. Porém, corroboro que, para que isso se concretize na prática, é necessário que a SME e o governo municipal invistam em formações acerca do processo, e principalmente, reorientar toda a prática de condução da AIE, viabilizando o entendimento e o comprometimento de todos os profissionais da escola com a melhoria da proposta pedagógica proveniente da avaliação da escola.

Heloisa Lück (2012) afirma que a AI é um processo que está a serviço da Gestão escolar participativa e democrática, pois é por meio da Gestão que se constitui o trabalho de organização da escola, envolvendo a “[...] orientação e a mobilização de esforços e recursos escolares para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível para que os alunos tenham experiências escolares de qualidade [...]” (LÜCK, 2012, p. 28).

Infere-se que a AI constitui-se importante processo para auxiliar os gestores de EI a identificarem o que funciona e o que precisa ser melhorado na escola. Importa lembrar que tal avaliação, segundo Lück (2012), parte da compreensão da concepção do ensino adotado pela escola. O que nos leva a afirmar que é indispensável à gestão escolar conhecer a AI.

Moraes (2014, p. 95) afirma que, na condução do processo de AI “[...] os participantes devem assumir o compromisso de fazer da avaliação um fecundo processo de aprendizagem,

de crescimento social e de melhoramento institucional.” Nota-se a importância que os gestores da escola de EI (e demais atores da escola) tem frente à proposição e condução do ensino das crianças pequenas. No Quadro 26 tratamos a percepção das gestoras da escola investigada acerca das contribuições da AIE.

Quadro 26 – Percepção das gestoras sobre a AIE e suas contribuições para a escola

Pergunta 3: Como você vê a avaliação institucional externa que é realizada pela rede parceira? Quais são as contribuições dessa avaliação para a escola?
Gestora 1: No segmento que sempre atuei (Educação Infantil), temos apenas uma avaliação externa que acontece anualmente na rede. Ela nos permite ter uma visão global de todas as dimensões dentro da escola e de toda a rede. Através dos resultados apresentados nesta avaliação, elencamos os pontos frágeis e estabelecemos diretrizes para sanar esses pontos que demonstram fragilidade. É esta a contribuição da AIE
Gestora 2: Já há alguns anos temos essa parceria que elabora e aplica a avaliação institucional anualmente, acredito que colabora bastante para o conhecimento do trabalho realizado na escola e ainda da escola dentro da rede municipal. Para que se tome os devidos caminhos com mais segurança.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Analizando a recorrência das colocações de ambas as gestoras notou-se estas desconhecem as finalidades e os procedimentos do processo de AIE na íntegra, ou seja, não conhecem como ocorre tal processo, não participam da elaboração dos instrumentos e desconhecem como utilizar os dados levantados democraticamente para a melhoria do ensino e da qualidade da escola, já que os resultados não são discutidos coletivamente, mas apenas informados para a comunidade escolar. Embora a gestora 2 afirme reconhecer que tal processo contribui para a melhoria da escola e que pode contribuir para que se busque os devidos caminhos, não se nota em que sentido, o ensino ou os insumos humanos e materiais poderiam indicar os caminhos para prosseguir, já que não há discussão sobre esses possíveis ou potenciais caminhos. Retomando as proposições dos “Indicadores” e de Lück (2012) é possível afirmar que antes mesmo de almejar identificar o “caminho” a ser seguido é indispensável a sensibilização dos diversos atores escolares, incluindo a gestão, e conhecimento sobre os processos de AIE e internos. Possivelmente, elas não se veem como partes integrantes do processo, posto que cabe à rede parceira à elaboração e condução da Avaliação além de que parece que elas veem a avaliação realizada pela rede parceira como parâmetros para que conheçam a posição da escola pesquisada em relação às demais escolas do sistema de ensino de Osasco.

Infere-se que há no município uma diretriz de ranqueamento por meio da AIE. A exemplo do que entendemos como ranqueamento, Dahlberg, Peter Moss e Pence (2003, p. 18) nos trazem importante contribuição, para os autores nos últimos anos

[...] temos testemunhado a dominância cada vez maior de um capitalismo global desregulado e cada vez mais volátil, o qual prioriza a competição, os mercados e a lucratividade – provido por desigualdades crescentes entre vencedores e perdedores no mercado [...]

As colocações elencadas pelos autores nos remetem à AIE realizada na escola estudada como uma avaliação competitiva voltada para o modelo de avaliações externas amplamente difundidas no país (e no mundo) pelo capitalismo, um regime político que desconsidera os valores humanos e sociais, priorizando o lucro, os resultados e a competitividade. E é pensando nisso que reafirmamos que urge a SME reorientar a prática de avaliação realizada pela RP e investir na escola e em seus profissionais.

Os indicadores, Moraes (2014), Popp (2019), Lück (2012) defendem que as AI colaboram para a melhoria na comunicação entre a comunidade escolar, o comprometimento com o ensino pelos envolvidos no processo, a formação dos profissionais da escola, a transformação das práticas e a melhoria na qualidade do ensino. Entende-se assim a importância de que os gestores conheçam o processo de AI e suas finalidades frente a proposta de ensino e da escola. No Quadro 27 trataremos da atuação dos gestores na AI.

Quadro 27 – Como a gestão comprehende sua atuação junto à comunidade escolar para realização da AIE

Pergunta 4: Que papel representa o gestor e demais atores da comunidade escolar frente à realização da avaliação institucional externa?
Gestora 1: Numa gestão democrática, todos representam papel protagonista, pois todos exercem atividades fundamentais para o bom andamento da escola e da aprendizagem das crianças.
Gestora 2: Papel importantíssimo, pois são essas pessoas que realizam essa educação diariamente dentro da escola e que tem de fato propriedade para responder a mesma.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observando as posições de ambas as gestoras, percebe-se que elas discursivamente ressaltam a importância dos diversos atores escolares nos processos de AIE, afirmam também que a Gestão escolar é igualmente importante neste processo, entretanto, é possível identificar que o “papel de sensibilizador, mediador e condutor” frente aos processos realizados na escola, especialmente por se tratar de avaliação externa, poderiam ser vivenciados pelas gestoras, na prática cotidiana da sua função se tanto a SME quanto a RP lhes permitissem, pois os autores estudados até aqui demonstram que a proposta de Avaliação Institucional, externa ou interna, tem o gestor como facilitador que democrática e participativamente

conduz tal processo almejando a melhoria da qualidade da escola e do ensino prestado, entretanto não é o que se observa na realidade vivenciada na escola.

Os indicadores, Popp (2019), Moraes (2014), Lück (2012), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Vicente (2021), registram a ideia de que todos os atores da comunidade escolar precisam participar do processo de AI, pois são os maiores interessados na melhoria da qualidade das práticas escolares. Para os autores não basta saber o que é, tampouco se prender nos prescritos pelas leis que regem as escolas de EI, ou ainda, simplesmente responder questionários de coleta de dados, há que se comprometer verdadeiramente com a questão política, social e cultural das crianças e famílias para se colocar em prática seus direitos a terem ensino de qualidade, e é nesse sentido que os gestores dessas escolas possuem papel de grande importância nas AI.

Esses autores ressaltam inclusive a importância da participação efetiva das crianças nesse processo, de modo que se possibilite sua atuação política diante das decisões a serem tomadas.

Entendemos, porém, que esse “fazer” não é fácil e requer a adoção do compromisso para com os direitos das crianças de se expressarem e terem liberdade para colocar suas necessidades na pauta das discussões da AI, uma vez que são para elas que precisam ser direcionadas as propostas de ensino com qualidade. Entendo que, para que se transforme verdadeiramente as práticas escolares, o governo municipal por meio da SME necessita repensar a qualidade “pregada” e alicerçar a escola e seus atores sobre a importância da democratização dessas, uma vez que a educação é um direito público e, como tal, necessita ser repensada e direcionada para os fins que serve.

Não notamos nas vozes das gestoras as falas das crianças ou a importância das crianças no processo de AIE corroborando com o próprio documento “Avaliação Institucional” que desconsidera a participação infantil no processo. Entende-se que o próprio modelo de avaliação e condução da proposta de AIE por ser de domínio e construção da Rede Primavera pode não permitir que a comunidade escolar inclua as vozes e as reivindicações das crianças neste processo. Vicente (2021) afirma essa necessidade, seu estudo revela que as crianças precisam participar politicamente das avaliações da escola de EI, reconhecendo esse espaço como construídos para e por elas, onde suas experiências são protagonizadas e respeitadas.

Quadro 28 – As fragilidades identificadas pela gestão na AIE

Pergunta 5: Quais são as fragilidades encontradas? Como superá-las?
--

Gestora 1: As fragilidades são apresentadas na avaliação. Para superá-las, são feitos planos de ação envolvendo todos os segmentos da escola, principalmente aquele que está mais frágil.
Gestora 2: Presença mais efetiva dos pais dentro da escola é uma das fragilidades encontradas. Procuramos superar essa fragilidade trazendo os pais para atividades internas, festas, comemorações, reuniões interessantes, participação da rotina escolar juntamente com os nossos alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar a fala da Gestora 1 sobre a superação das fragilidades, observa-se que ela reconhece a existência delas, mas não as identifica com clareza (Quadro 28). Observou-se que ela comprehende a necessidade de elencar planos de ações coletivos com os diversos atores da escola, porém, ao observarmos o disposto no PPP da escola, nota-se que são as gestoras as únicas responsáveis pelos Planos de Ação, indo contra as proposições dos “indicadores” que reiteram a necessidade de discussão coletiva e participativa frente às tomadas de decisão das fragilidades encontradas no processo e a proposição de tais planos.

Observando-se a fala da Gestora 2 quanto à superação das fragilidades encontradas, sobre a ausência de muitos pais na escola, a mesma relata que para superá-la os pais são inseridos no contexto escolar por meio de reuniões, festas e outros, mas não se evidencia a inserção dos familiares nas discussões da AIE realizada pela RP, o que seria crucial para se buscar inseri-los nas discussões das fragilidades encontradas na escola, bem como dos pontos positivos detectados, seguindo as proposições dos Indicadores e de Lück de modo a contribuir com a criação dos Planos de Ação que possibilitem a melhoria na qualidade do ensino oferecido. Para Moraes (2014), a participação dos familiares em festas ou correlatos não garante que eles conheçam e deem sugestões sobre o que precisa ser melhorado na escola. Uma Gestão Participativa implica envolver o coletivo da escola, sobretudo os pais e as crianças na elaboração de propostas que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, conforme já mencionado, a SME e a RP precisam reorientar as práticas de AIE e também capacitar toda a comunidade escolar sobre avaliação externa realizada, sobre a autoavaliação (a ser implementada) e ao processo democrático e participativo de todos os envolvidos com a educação das crianças.

Quadro 29 – Os pressupostos que fundamentam a AIE, segundo as gestoras

Pergunta 6: Quais são os pressupostos que fundamentam a Avaliação Institucional externa realizada pela “Rede Primavera”?
Gestora 1: A Avaliação Institucional é realizada através de uma parceria contratada pela Secretaria de Educação, para que realize esse processo de uma forma igualitária para todas as unidades e que é aplicada ao mesmo tempo.
Gestora 2: Não tenho informação sobre essa Rede Primavera.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto aos pressupostos que fundamentam a AIE da rede parceira, as Gestoras 1 e 2 parece desconhecê-los (Quadro 29). Observa-se que mais uma vez as gestoras se veem fora do processo, realizam trabalho burocrático que possivelmente seja exigência da Secretaria de Educação do município. Observa-se ainda que o fato de ser uma parceria contratada as coloca fora do processo, não deixando que elas assumam posição de liderança na condução da avaliação externa. Elas não se veem como agentes sensibilizadores desse movimento, já que não elaboram os instrumentos e apenas viabilizam condições para que os questionários sejam respondidos pela comunidade educativa.

Nota-se que as gestoras da escola não são protagonistas do processo, apenas cumprem ordens do sistema central, remontando a necessidade de ressignificação, pela SME, da atuação autônoma das gestoras da escola como indispensáveis e cruciais para a efetividade da AIE e das transformações da escola advindas desse processo.

Quadro 30 – Entendimento das gestoras quanto a AIE ser uma autoavaliação

Pergunta 7: Você considera que a Avaliação Institucional externa é um processo de Autoavaliação Institucional? Justifique.
Gestora 1: Sim, desde que seja uma avaliação real, com questões pertinentes e que realmente os envolvidos na comunidade escolar possam responder sem dificuldades de interpretação.
Gestora 2: Sim, pois é um momento onde todos os componentes envolvidos de todas as unidades param para refletir, analisar e colocar no papel o que de fato aconteceu durante o ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tanto a resposta da gestora 1 quanto a da gestora 2 (Quadro 30) demonstram que ambas podem estar confundindo a AIE com a autoavaliação, confirmado o que dissemos anteriormente, de que é necessária a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre ambos os processos e a discussão democrática e participativa de todos os atores escolares, permitindo, desta forma, que identifiquem as diferenças e as ambiguidades destas avaliações. Compreendendo que é a partir das concepções e pressupostos dos processos de avaliação institucional democrática e participativa que a escola poderá seguir um caminho eficaz, pois, para transformar as práticas é necessário compreender os objetivos e a natureza de ambos os processos para promover a qualidade das práticas escolares. Daí a importância do nosso projeto de intervenção que ainda está em processo de elaboração que propõe um guia para utilização das escolas que torne bem claros os conceitos fundamentais da autoavaliação institucional (interna) e suas relações com as avaliações externas feitas por parcerias e com as avaliações em grande escala.

Quadro 31 – Possibilidades de superação da prática fragmentada de AIE

Pergunta 8: É possível superar a prática de avaliação institucional externa puramente descritiva, operativa e de constatação de dados? Como?

Gestora 1: Acredito que sim, afinal, tudo muda, tudo se aperfeiçoa.

Gestora 2: Sim. Com relatos espontâneos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Analizando as respostas das Gestoras 1 e 2 (Quadro 31) nota-se que, possivelmente, elas não identificam a AIE como sendo prática puramente descritiva e para constatação de dados, elas consideram a avaliação institucional externa como necessidade burocrática sem consciência de que o processo é fragmentado e não oferece propostas práticas que sejam incorporadas ao currículo escolar ou ao PPP e, principalmente, não percebem que essa avaliação está diretamente ligada à qualidade do ensino e à proposta pedagógica da escola. Essa não identificação implica a incompreensão das gestoras sobre os objetivos de autoavaliação da escola. Seria essa segunda proposta que aliada à primeira contribuiria para mudar a prática fragmentada, uma vez que haveria o envolvimento efetivo e real de todos os atores da escola, de membros da sociedade e das secretarias de educação que coletivamente tomassem as decisões assertivas para promover as mudanças na escola e consequentemente nas práticas escolares.

Não consideramos a proposta de avaliação institucional externa eficaz da maneira como tem sido realizada na escola pesquisada nem tampouco torna-se eficiente para as demais escolas de EI do município, porque ela não considera a participação democrática e as discussões coletivas nas decisões da escola, desconsidera, principalmente, uma real participação das famílias e das crianças nesse processo.

Entendemos que esse modelo de avaliação pode privilegiar o ranqueamento e a disputa entre as escolas, gestores e docentes causando-lhes um mal-estar. Porém, por ser no momento o único instrumento de avaliação das escolas infantis (e de educação básica) no município, a gestão da escola alicerçada pela SME e da RP poderia transformar a prática de condução do processo facilitando a participação política dos atores escolares, pois, de acordo com os autores estudados, a participação consciente e crítica da comunidade escolar nos processos de avaliação da escola de Educação Infantil devem considerar a cultura local, a história e a participação social de cada um dos envolvidos na escola. Moraes (2014) confirma que a avaliação institucional participativa pode produzir a qualidade social da educação, que seja compreendida como um direito humano e “um bem público” que permita o exercício de

outros direitos humanos. Segundo o autor, conforme já dito “da qualidade social, ninguém pode ser excluído.” (MORAES, 2014, p. 79).

A AIE também contribuiria com dados qualitativos sobre a qualidade da escola e da proposta de ensino, possibilitando conhecer as fragilidades para saná-las. Essas avaliações devem possibilitar a construção da qualidade internamente, ou seja, na qualidade do ensino e não simplesmente nos números ou classificação da escola no sistema ou na rede conforme estimula a SME.

Quadro 32 – Compreensão das gestoras quanto as transformações geradas pela AIE

Pergunta 9: Você considera que a Avaliação institucional externa promove transformação na realidade da escola? Exemplifique.
Gestora 1: Sim, após a análise do resultado da avaliação institucional com todos os segmentos é que montamos o PPP que dará um norte ao trabalho a ser realizado.
Gestora 2: Sim. Acredito. Quando você se apropria do resultado final da AIE, onde percebe os pontos de fragilidade da escola, os planos de ação para sanar essa fragilidade é imediata. Ações estas que devem contar no projeto político pedagógico da escola. por exemplo: detectou-se que a Comunicação está falha na escola, estabelece-se então, atividades (planos de ação) para que essa comunicação melhore.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ambas as gestoras reconhecem que os processos de AIE realizados na escola pela Rede Primavera contribuem para a melhoria da escola, principalmente por seus resultados serem a base de construção do PPP, o que é preponderante (Quadro 32). Porém, ao observarmos os “Indicadores” notamos que as possibilidades de transformação das práticas são muito mais amplas, o “discurso” gestor não demonstra indicativos de conhecimento dessa amplitude de transformações na prática diária propiciadas pelas AIE. A consciência da gestão e da comunidade escolar acerca dessas possibilidades seria crucial para o bom andamento dessa avaliação e o uso de seus resultados para reorientar as práticas, daí a importância do respaldo da SME e da RP diante da capacitação da comunidade escolar e investimento do município na avaliação da escola.

Os autores estudados advogam prática conjunta de negociação da qualidade no ambiente escolar e a prática da AI (interna), levando-nos a concluir que a discussão coletiva e os acordos “construídos” e negociados pelo coletivo de atores da escola vão permitir a transformação das propostas educativas. Por outro lado, as AIE contribuem trazendo os dados quantitativos e qualitativos sobre a qualidade da escola, podendo ser utilizados nas discussões internas para a melhoria da escola.

Os autores afirmam que tais processos podem gerar mudanças nas próprias práticas de gestão da escola, que podem tornar-se democráticas e participativas, permitindo que os agentes envolvidos no processo de AI possam decidir, conjuntamente, como utilizar os resultados obtidos na AIE para melhorar a qualidade do ensino e da escola. Também nos colocam como possibilidades, mudanças nas políticas públicas tangentes às escolas de EI, uma vez que as secretarias estando envolvidas no processo, juntamente com os governos (municipais, estaduais, federal), utilizarão os dados obtidos para tal finalidade. A AIE ainda permite o monitoramento e acompanhamento do coletivo escolar sugerindo mudanças nos caminhos traçados (ações), bem como a melhoria da qualidade do ensino tornando a escola um agente social que busca melhoria constante.

Quadro 33 – Participação das gestoras em processos de autoavaliação

Pergunta 10: Você já participou como gestora de algum processo de autoavaliação em alguma escola onde tenha atuado?
--

Gestora 1: Sim, já participei.

Gestora 2: Sim, já participei. Todo o tempo que estive como vice-diretora na Unidade escolar, participei, assim como todo o segmento da escola: professores, funcionários, gestores e familiares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se na fala das gestoras o que identificamos anteriormente, de que, possivelmente, elas podem estar confundindo a AIE com autoavaliação, um processo ainda inexistente na rede e na escola (Quadro 33). Os IQEI trazem como proposta de autoavaliação institucional um modelo de proposta totalmente diferenciado dos modelos de AIE, pois os processos de AI devem ser conduzidos no interior da escola pelos próprios agentes dela, privilegiando as práticas democráticas e participativas nos debates acerca das demandas da escola.

Considerando-se tal “confusão”, reitera-se a necessidade de sensibilização sobre os processos de AI e AIE com toda comunidade escolar. Vale a pena ressaltar que quando citamos os processos de “sensibilização” remetemo-nos à necessidade de formação e capacitação de todos atores da escola sobre essas avaliações (externas e internas), de modo a permitir-lhes compreender que ambos os processos estão diretamente ligados aos direitos das crianças (e famílias) a terem um ensino e cuidados efetivamente qualitativos.

Quadro 34 – Percepção das gestoras quanto a importância de a escola ser autoavaliada

Pergunta 11: Seria importante para a escola esse processo de autoavaliação da escola? Por quê?

Gestora 1: Sim, porque pode implicar em grandes benefícios para toda a comunidade escolar.

Gestora 2: Acho de extrema importância. É um momento em que cada um reflete a sua prática e se auto avalia, tornando-se conhecedor do seu trabalho, sobre a sua própria ótica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ambas as gestoras reconhecem a necessidade de a escola se autoavaliar, observa-se ainda na colocação da gestora 1 que ela possui entendimento de que a autoavaliação institucional possibilita melhorias na escola, podendo beneficiar toda a comunidade escolar (Quadro 34). Este entendimento condiz com as considerações de Lück (2012), Libâneo (2001) e os IQEI. Porém, identificamos nos estudos realizados que o “discurso legal” ou muitos “discursos gestores” se distanciam muito da garantia na prática democrática e participativa nas decisões da escola.

A colocação da gestora 2 indica reconhecimento de que através desse processo é possível aos atores da comunidade escolar refletirem sobre suas práticas e beneficiarem-se delas. Porém, evidencia-se nas colocações das docentes e das funcionárias do apoio (que trataremos mais adiante) que a prática democrática e participativa das AIE realizadas na escola não condiz com a prática dessa avaliação, o que também se pode afirmar levando-se em consideração a proposta de avaliação externa de autoria da rede parceira. Conforme já mencionado, esse processo não possibilita a participação efetiva da comunidade escolar. Por esse motivo concordamos com os autores estudados quanto a efetividade da AIP.

Vicente (2021, p. 67) ao tratar dos indicadores confirma que “[...] o documento define a escola como um espaço de partilhar responsabilidades, trabalho em conjunto e dimensão da gestão democrática [...]. Nota-se que não basta à escola de EI avaliar/quantificar dados, mas, sim, assumir o compromisso com vidas infantis e com os seus direitos e com “olhar voltado aos processos e práticas” no trabalho com crianças pequenas que lhes garantam qualidade nos serviços prestados a elas.

Quadro 35 – Percepção das gestoras sobre como promover a eficácia da AIE?

Pergunta 12: Como a avaliação externa poderia ser utilizada com maior eficácia pela escola?

Gestora 1: Através de avaliação semestral, acredito que os trabalhos poderiam ser ainda mais eficazes

Gestora 2: Realizando a análise dos resultados dessa avaliação com toda equipe escolar para gerar ações com o objetivo de sanar os pontos frágeis identificados na avaliação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se na fala da Gestora 2 a proposição que mais se aproxima da proposta de autoavaliação institucional, porém notou-se que há a necessidade de aprofundamento acerca

de todos os benefícios que esse processo pode gerar na escola, incluindo-se aí a proposta coletiva, participativa e democrática (Quadro 35). E, também, que se construísse avaliação que se propusesse contínua, revista, analisada, transparente e posta em prol da qualidade dos serviços prestados à comunidade, principalmente às crianças e aos bebês.

Entendemos que a AIP não se realiza de forma fragmentada e sem discussão coletiva como a AIE realizada na escola estudada. A Proposta da AIP pretende ser contínua e rediscutida em diversos períodos do tempo da avaliação, permitindo aos envolvidos nela a revisitação, o acompanhamento e a recondução (caso necessário) dos Planos de ação para que se alcance transformar as práticas de ensino negociadas no PPP, daí a importância da comunicação e a participação de todos na avaliação ou autoavaliação institucional da escola.

O documento “O uso dos indicadores da qualidade na educação na construção e revisão de planos de educação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 31) registra que:

A avaliação nos termos concebidos pela coleção Indicadores é um processo permanente de acompanhamento e (re)avaliação das propostas acordadas coletivamente. A principal função de uma avaliação permanente não é apontar sempre os problemas, mas avaliar se as ações propostas estão alcançando os resultados esperados, com vistas a retroalimentar o Plano de Educação.

Assim, comprehende-se que ao possibilitar a participação de todos os atores da comunidade escolar nas discussões e proposições do ensino que se pretende alcançar, coletivamente, abre-se espaços para que a “melhoria” seja negociada, aproximando o coletivo escolar da qualidade almejada e perfeitamente alcançável. Há que se considerar, entretanto, as vozes infantis, as vozes dos professores, as vozes dos funcionários do apoio e as vozes dos familiares nesse processo.

Quadro 36 – Observação das gestoras frente às mudanças possibilitadas pela AIE

Pergunta 13: A avaliação externa produziu mudanças na escola em 2018 e 2019? Dê exemplos.
Gestora 1: Sim. Embora tenha sido um ano que houve muitas trocas de professores durante o decorrer do ano e também de funcionários, conseguimos mudanças. Na comunicação e ambiente escolar, por exemplo.
Gestora 2: Sim, conseguimos aproximar mais os pais da escola, através de festas, reuniões, comemorações, apresentações etc., dentre outras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto às possíveis mudanças que a AIE produziu na escola nos anos de 2018 e 2019 (Quadro 36), a Gestora 1 disse que ocorreram mudanças, indicando a aproximação com as

famílias como algo positivo. A Gestora 2 afirma ter ocorrido outras mudanças que considerou importantes. Nota-se aqui que, embora tímidas, ocorreram mudanças, indicando que ambas as gestoras têm certa consciência de que esse processo pode gerar mudanças na escola. Porém, acreditamos que o processo necessita ser trabalhado em parceria com a Rede Parceira e a SME, trazendo subsídios à escola quanto a como utilizar efetivamente os dados levantados, ou seja, possibilitando o *feedback* e a discussão dos dados com o coletivo da escola.

Observa-se, porém, conforme já dito, que a simples presença dos pais na escola não é sinônimo de participação nas decisões escolares. A gestão da escola junto à comunidade escolar precisa assumir o compromisso com a AIE (e futuramente com as AI internas) de modo a reunirem-se em prol dos direitos das crianças, debaterem e decidirem coletivamente, criando-se dessa forma aproximações com os “fóruns de discussão” segundo Anna Bondioli (2004). Temos consciência de que para que ocorra essa mudança de postura é indispensável a chancela e investimentos da SME e do governo municipal nas avaliações da escola, tomando a priori o compromisso com a garantia dos direitos das crianças na escola estudada (e demais escolas de EI da rede).

A escuta das vozes das crianças seria indispensável na avaliação da escola, pois a participação delas é essencial nesse processo, uma vez que são elas o centro da ação educativa afirmado pelos documentos e pela literatura estudada no decorrer deste estudo. Nesse sentido, Moraes (2014, p. 282) afirma que:

A busca por essa qualidade convoca a todos no engajamento pelo direito dos infantes [...] na quebra do silêncio e da passividade frente as políticas que, muitas vezes revestidas de concepções progressistas, não se estabelecem pela ausência de ação e de adesão de atores, especialmente os institucionais.

Entende-se, porém, que a burocratização da avaliação institucional por vezes impede que a gestão da escola disponibilize esses espaços de discussão, percebe-se a necessidade de uma proposta de autoavaliação institucional autônoma e participativa que pode ser criada pela própria escola, conforme já mencionado, junto aos seus profissionais, mas, também, pode-se utilizar a proposta existente dos IQEI, que é oferecida pelo MEC a todas as escolas de EI e iniciar esse processo internamente com todos os atores da comunidade escolar.

6.5 AS VOZES DAS FAMÍLIAS

Em consequência do período de pandemia, nos foi necessário adaptar os instrumentos de investigação e pesquisa com as famílias. Nesse sentido, utilizamos um questionário *on-line* elaborado no serviço *Google Forms*, contendo 7 questões abertas e 3 questões fechadas, obrigatórias, sobre a AIE e a percepção das famílias frente a esse processo e seus possíveis benefícios.

Quadro 37 – Tempo em que as famílias se utilizam dos serviços da Creche

1. Há quanto tempo você utiliza os serviços educativos da escola para seu/s filho/s?
Família 1: 4 anos
Família 2: 4 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Analizando a fala das famílias sobre a AIE buscamos levantar seu entendimento, modos de participação, tempo em que se utiliza dos serviços da Creche e se notam mudanças na prática educativa e no espaço escolar (Quadro 37). Nesse sentido, ao serem questionadas sobre a quantidade de tempo que se beneficiam dos serviços prestados pela escola à suas crianças e a elas, notou-se que ambas as famílias, 1 e 2, tem filhos devidamente matriculados na Creche já há cerca de quatro anos. Pode-se inferir que o tempo de utilização dos serviços da Creche pelas famílias estudadas indicam confiança na escola e reconhecimento de que o ensino ofertado é relativamente bom.

Quadro 38 – O entendimento das famílias acerca da AIE

2. Como você entende a Avaliação Institucional externa realizada na escola?
Família 1: Ótima
Família 2: Um modo de entender um pouco mais sobre como tem sido o ensino das crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação ao entendimento dessas famílias sobre a AIE, realizada na escola, a família 1 a qualificou com um adjetivo. Nota-se na fala da família 2 maior compreensão sobre a AI da escola, enquanto a família 1 possivelmente possa desconhecê-la (Quadro 38). Entretanto, ressalta-se a importância das possibilidades de melhoria contínua dos serviços prestados.

Observando-se as colocações de ambas as famílias sobre as AIE da escola, reitera-se a necessária adoção de uma avaliação (interna) própria da escola. Para Agleide Jesus Vicente (2021, p. 74) a proposta de AIP conduz à ressignificação e reorientação da prática, assim, para a autora

A avaliação ganha um aspecto formativo, em que seus autores constroem o conhecimento e o conceito de qualidade para aquele território em parceria, numa relação dialógica, considerando suas fragilidades e potencialidades em uma proposição horizontal, que valoriza a escuta de todos os sujeitos desse processo, estabelecendo uma reflexão contínua de construção e qualificação das práticas educativas onde harmonizam o PPP da unidade através da construção do plano de ação e do acompanhamento.

As considerações da autora nos remetem à importância da AIP nas escolas de EI, visto que é uma avaliação que busca escutar a todos, além de promover a formação dos atores da comunidade escolar acerca do processo e de se dar de maneira horizontal, não verticalizada. Infere-se que, dessa forma, todos passam a ter consciência de que podem contribuir com a proposta pedagógica da escola.

Quadro 39 – Modo de participação das famílias na AIE

3. De que forma ocorre a sua participação nessa avaliação? Como você participa dela? Você é convidado ou convocado? Por quem e como?
--

Família 1: Normalmente sou convidada

Família 2: Convocada pela escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à participação das famílias nessa avaliação frente ao modo como ocorre e qual é a sua participação nesse processo, percebe-se que há ambiguidade de compreensão pelas famílias, sobre quem comunica (Gestão) e como ocorre a comunicação sobre a ocorrência de tal processo, visto que, enquanto a família 1 diz ser convidada, a família 2 diz ser convocada pela escola (Quadro 39).

Assim, retomamos as proposições dos autores estudados sobre a importância da boa comunicação, conforme já mencionado. Para esses autores as práticas dialógicas contribuem para que todos os atores da escola tenham a mesma compreensão e conhecimento sobre a avaliação externa (e interna) e, principalmente, sobre os objetivos que elas propõem e a potencialidade de transformação das práticas escolares, o que requer formação sobre o processo antes mesmo de implementá-lo. Tal formação contribui para o conhecimento e maior envolvimento dos atores escolares que serão convidados e não convocados a contribuírem com a avaliação da escola.

Quadro 40 – Liberdade das famílias para registro de respostas na AIE

4. Você tem liberdade para avaliar a escola registrando suas próprias respostas ou há intervenção de
--

alguém nesse processo? Descreva
Família 1: Sim, há liberdade.
Família 2: Sim, tenho liberdade para registrar minhas respostas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando questionadas sobre terem liberdade para avaliar e responder com suas próprias respostas ou se há intervenção de alguém nesse processo, tanto a família 1, quanto a família 2, afirmaram ter liberdade para responder autonomamente as perguntas avaliativas (Quadro 40). A liberdade proporcionada às famílias na avaliação da escola demonstra que, embora seja uma AIE, os direitos desse segmento de opinarem e darem suas próprias respostas sem intervenção dos agentes escolares são preservados, indicando que a AIE privilegia, de certa forma, a integralidade das respostas de alguns dos participantes do processo, o que condiz com o prescrito por Lück (2012) para avaliação realizada pelos atores da comunidade escolar.

Importa lembrar que, embora consideramos que possa haver certa integralidade nas respostas das famílias, não podemos desconsiderar as ponderações dos autores estudados de que é possível haver “manipulação” de dados. Porém, pensando na AIE da escola, mais especificamente no segmento família, não temos dados suficientes para comprovar que isso acontece nesse processo. Seríamos muito ingênuos se tentássemos fazê-lo.

Quadro 41 – Convocação ou convite para discutir os resultados da AI?

5. Você é convidado a participar com o coletivo da escola para discussão dos resultados da Avaliação Institucional? Quando e como?
Família 1: Até presente data, não fui convidada.
Família 2: Sim, comunicado pela escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já quando questionadas sobre se há participação com o coletivo da escola para discussão dos resultados da AIE, notou-se diferenças nas respostas das famílias (Quadro 41). Nota-se assim que não há de fato participação efetiva das famílias nas discussões sobre os resultados dessas avaliações, visto que a participação deveria ser um processo no qual convidados e representantes das variadas famílias que se utilizam dos serviços da Creche, efetivamente participassem dele questionando, discutindo, propondo e tratando das demandas escolares de modo a, conjuntamente, contribuírem com a construção dos planos de ação, considerando-se que os maiores beneficiados nesse processo serão os seus filhos e, consequentemente, as próprias famílias.

Os autores estudados confirmam que a participação das famílias é necessária nessa avaliação. Porém, o estudo de Moraes (2014) indica que “[...] a atuação da família ainda está distante do exercício de poder decisório nos rumos das instituições, ainda que os pais indiquem seus desejos”. O autor defende que há necessidade de se romper com a lógica de que “a família não tem nada a dizer sobre a escola”. Ressalta também que mais do que as presenças dos familiares nos festejos escolares, é necessário envolvê-las nas decisões da escola de EI acerca do ensino nela ofertado.

Quadro 42 – A família pode opinar com soluções quanto as fragilidades?

6. Você pode dar opiniões de como superar as dificuldades?
Família 1: Sim
Família 2: Sim, a escola sempre é aberta a opiniões e sugestões

Família 1: Sim
Família 2: Sim, a escola sempre é aberta a opiniões e sugestões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação a poderem dar suas opiniões e sugestões sobre como superar as dificuldades, nota-se na fala de ambas as famílias que, mesmo de forma tímida, as famílias da escola podem opinar sobre os pontos frágeis da escola, e por compor os sujeitos investigados na AIE, suas respostas têm sido consideradas pela rede parceira, haja vista que essa avaliação, como *feedback* para a escola, tem trazido dicas e orientações que podem ser utilizadas nos Planos de Ações e Metas a serem trabalhados pela escola visando a melhoria e a qualidade do ensino ofertado (Quadro 42).

A exemplo das recomendações da Rede Parceira para os dois anos avaliados, constam nos documentos que, para tornar a dimensão relacionamento exitosa frente ao processo educativo, torna-se “[...] imprescindível oportunizar momentos coletivos nos quais possam ser criados e mantidos vínculos entre a comunidade escolar [...] entre a escola e a família.” (OSASCO, 2019b, p. 200), para que sejam estabelecidas interações tanto positivas quanto construtivas entre esses sujeitos (escola/família).

Para a dimensão participação, a rede parceira ressalta haver a necessidade da implantação de “[...] mecanismos reais que possibilitem a participação da comunidade” (OSASCO, 2019b, p. 201), que poderão ocorrer por meio de questionários, reuniões, encontros e relatórios onde “os pontos de vista possam ser discutidos e analisados, em prol de uma melhoria da qualidade da educação oferecida” (OSASCO, 2019b, p. 201). Nesse sentido a escola precisa acolher as famílias e lhes possibilitar a participação efetiva, não imposta ou

decretada, mas entendida como processo coletivo possível de se construir, repensando a cultura da escola e a distribuição de poderes no seio dela. Para tanto, a SME precisa se comprometer e subsidiar tal processo.

Com relação à dimensão ambiente escolar, a rede parceira propõe que os espaços escolares/educativos necessitam ser organizados e reorganizados sempre que houver necessidade, pois a sua organização garantirá a intencionalidade das aprendizagens de forma transparente, também promoverá um ambiente adequado, propiciando o envolvimento das famílias, bem como da comunidade, pois se tornará assim um ambiente de estudos, discussões e de convívio.

Frente à dimensão comunicação, a rede parceira nos coloca a necessidade da utilização de diversos meios e métodos de comunicação, tais como reuniões, comunicados e cartazes, permitindo as famílias se inteirarem dos conteúdos trabalhados e aprendidos pelas crianças (e alunos) de modo a compreenderem as propostas e incentivá-las. Evidencia-se que a boa comunicação e a disponibilização de dados do *feedback* das avaliações institucionais realizadas é crucial para toda a comunidade escolar, incluindo as famílias.

Vale lembrar aqui as corroborações dos autores estudados de que não basta “falar” ou deixar escrito proposições participativas para as famílias, é preciso colocar em prática o que se encontra escrito no papel pois, para se alcançar a efetividade das práticas “[...] na prática avaliativa almejada, trabalha-se com a concepção de que o currículo institucional não é apenas constituído de saberes específicos, senão, também, de experiências e relações que são estabelecidas entre todos os envolvidos [...]” (MORAES, 2014, p. 76).

Entendemos assim, que a escola deve possibilitar a todas as famílias que se utilizam de seus serviços a participação nos processos de avaliação institucional, não de forma fragmentada e verticalizada, mas de forma participativa, promovendo discussões sobre suas finalidades de alcance da melhoria da qualidade do processo educacional.

Ressalte-se que as sugestões citadas anteriormente para o enfrentamento das fragilidades partem da Rede Parceira e não de uma discussão com a comunidade escolar. Compreendo que, para que a escola possa (re)construir o processo já vivenciado, a SME, a RP e o governo do município precisam comprometer-se verdadeiramente com a AIE e a AI, mas, acima de tudo, ter o compromisso com os direitos das crianças e dos bebês.

Quadro 43 – Entendimento das famílias sobre as contribuições da AIE frente a melhoria do ensino?

7. Você acredita que a Avaliação Institucional externa realizada na escola contribui para a melhoria do ensino?
Família 1: Sim
Família 2: Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ambas as famílias, 1 e 2, ao serem questionadas sobre acreditarem que a AIE realizada na escola contribui para a melhoria do ensino, reconhecem essa contribuição (Quadro 43). Inferimos que, embora as famílias estudadas ainda não conheçam na íntegra o que é e para que fins serve a proposta de AIE realizada na escola, elas reconhecem que esta avaliação contribui para a melhoria da qualidade do ensino nela ofertado. Pensando justamente nesse reconhecimento, observa-se a necessidade de implementação de um processo de autoavaliação da escola.

A prática da AIP nas escolas de EI, de acordo com os autores estudados, contribui para que as famílias se inteirem das propostas pedagógicas e das práticas escolares como um todo, estando, pois, conscientizadas, elas passam a participar das decisões da escola. “A família deve ser entendida como definidora de metas da unidade educacional e não uma mera receptora de seus serviços” (MORAES, 2014, p. 250).

Entendemos que a prática de autoavaliação da escola contribuiria para que essas e as demais famílias identificassem as melhorias possibilitadas na escola a partir dessa avaliação. Consideramos que as AIP produzem melhorias na comunicação, no fortalecimento do grupo, na formação crítica dos sujeitos, leva a comunidade escolar a assumir responsabilidades com a proposta educativa e com a escola, conduz a melhoria das práticas e do ensino e contribui para o “empoderamento” de cada envolvido na avaliação.

Quadro 44 – Justificativa das famílias

8. Justifique a resposta acima
Família 1: Avaliações são sempre ótimas para a evolução.
Família 2: Procuram sempre saber o que e como se pode melhorar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando solicitadas a justificarem suas respostas, percebeu-se na fala de ambas as famílias indícios de reconhecimento sobre o poder da AIE, de conduzir a evolução e saber-se

o que precisa ser melhorado, o que considero conhcerem, mesmo que de forma breve, que o processo pode transformar a qualidade do ensino (Quadro 44). Identifica-se, entretanto, que as famílias poderiam ter maior consciência sobre o andamento da escola por meio da AIE e da proposta pedagógica, uma vez que “[...] uma instituição democrática promove a real participação de pais/famílias na vida inteira da escola” [...] (MORAES, 2014, p. 251).

Tal consciência possibilitaria que as famílias identificassem o que melhorou e o que precisa melhorar na escola. Identificando-se o que precisa ser melhorado as famílias poderiam apontá-lo para o grupo envolvido na avaliação para que se discutissem ações para transformá-lo.

Quadro 45 – Avaliação das famílias sobre a qualidade do ensino ofertado na escola

9. Como você avalia a escola quanto à qualidade do ensino?
Família 1: Ótima
Família 2: Ótima

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se na fala de ambas as famílias que a escola possui pontos positivos (Quadro 45). O ensino ao ser considerado “ótimo” indica aproximação com o que dispõe os IQEI, entretanto, podemos inferir que poderia alcançar o padrão de qualidade de excelência prescrito no “discurso” na AIE realizada ali, caso a SME firmasse um pacto com a RP de modo que essa empresa se comprometesse em devolver os dados a tempo para que a escola utilizasse os dados levantados nesta avaliação para proporem, coletivamente, ações de melhoria. Para tanto, observa-se a relevância da implementação de processos de autoavaliação institucional como os IQEI, possibilitando as gestoras ter parâmetros nos resultados da AIE, utilizando-os concomitantemente na avaliação interna à ser criada.

A LDBEN preconiza que a oferta da Educação Básica deve ocorrer a partir de padrões mínimos de qualidade. Para verificar tais processos a referida Lei dispõe que todas as escolas devem ser avaliadas (BRASIL, 1996).

O novo SAEB, previsto para ocorrer de forma amostral com parcelas da população escolar das escolas de Educação Básica a partir de 2021, pretendeu sistematizar as avaliações do rendimento escolar para que os governos possam, a partir deles, implementar políticas públicas para a melhoria da qualidade em todas escolas que compõem a EB, incluindo as de EI. Nesse sentido, consideramos que os dados futuramente coletados pelos governos sobre as

escolas de EI poderão contribuir para a constante melhoria na qualidade dos serviços prestados nessas escolas. Porém, concordamos com a fala de Moraes (2014), de Dahlberg, Moss e Pence (2003), Campos (2013, 2020), Vicente (2021) e Popp (2015), de que não se deve privilegiar somente a mensuração/quantificação de dados usualmente ocorrentes nessas avaliações e que conduzem ao ranqueamento, ao controle, ao determinado pelo mercado e ao individualismo, mas, sim, ter-se a consciência de que as crianças, os professores, os pais, os funcionários possuem direitos de participarem das ações decisórias da Gestão escolar.

A participação das crianças nas avaliações da escola (internas e externas) é crucial, pois, de acordo com Moraes (2014, p. 254)

O não envolvimento de um trabalho de escuta capaz de impactar nos rumos da avaliação institucional – seja pelo posicionamento de profissional que nele não acredita, seja por conta da definição de dimensões mais prioritárias para a prática avaliativa - pode caracterizar um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança ser vista como competente e a ter espaço de participação [...].

O autor nos remete à necessidade de uma avaliação que “escute” as crianças e principalmente não ignore os seus direitos de participar das ações da escola.

Vicente (2021, p. 153) registra algo importante de que na Creche investigada em sua pesquisa

[...] a escuta das vozes infantis constituiu-se como a matéria prima da ação pedagógica e gestão da creche, postura que abre portas, provoca transformações, indaga o mundo, acolhe o outro e sugere caminhos a se percorrer.

Assim, é para elas que as AI devem ser conduzidas objetivando alcançar a participação de todos e a melhoria do ensino por meio de uma “qualidade negociada.”.

Quadro 46 – Aspectos considerados pelas famílias a serem melhorados na escola

10. Em quais aspectos você considera que a escola poderia melhorar? Qual seria a sua contribuição?
Família 1: No método de aula <i>online</i>
Família 2: No método de aula <i>online</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As colocações de ambas as famílias demonstram certa insatisfação com a proposta de aulas *on-line*, decorrente da proposta remota e da adequação curricular à esse período pandêmico, sobre como essas aulas vem sendo conduzidas, algo que sugere-se ser repensado pela escola para o futuro, porém, há que se realizar estudo mais aprofundado sobre quais são as proposições das famílias, de modo geral, para essa finalidade, de modo a identificar as fragilidades demonstradas, podendo construir, se necessário, nova proposta (Quadro 46).

Ao apontarem uma fragilidade da escola, as famílias estudadas demonstram-se preocupadas com o ensino que é disponibilizado pela escola aos seus filhos/as, o que nos leva a advogar a necessária e efetiva participação desse segmento nas discussões do processo de AIE e, futuramente, de AI interna. Entendemos que as vozes das famílias precisam ser ouvidas e consideradas para que se tratem os problemas relacionados à proposta pedagógica, pois são as famílias as maiores interessadas na qualidade do ensino e dos espaços escolares que atendem aos seus filhos.

Os autores estudados demonstram que as constantes lutas por Creches de qualidade para as crianças pequenas e para os bebês, advindas dos movimentos femininos, contribuíram significativamente para a conquista legal desse direito. Esses movimentos foram fortalecidos pela conscientização das mulheres, das mães e da sociedade civil sobre a precariedade dos serviços oferecidos aos seus filhos naquele período, bem como da necessidade das crianças serem reconhecidas como sujeitos de direitos na sociedade.

Nesse sentido, os autores estudados consideram que nas escolas de EI é necessário compromisso efetivo das Secretarias de Educação por meio da Gestão escolar e de seus profissionais para com as crianças, para tanto, suas famílias precisam ter possibilitados espaços de participação efetiva nas AI, uma vez que por meio dessa avaliação se possibilita o exercício político e crítico das famílias como ocorreu no passado, não tão distante, com a luta por Creches ou o que se pode considerar “luta” pelos DIREITOS das crianças à dignidade, ao respeito, à saúde, aos cuidados e à educação.

6.6 AS VOZES DAS FUNCIONÁRIAS DO APOIO

Quadro 47 – Percepção dos funcionários quanto à avaliação externa da escola

1. Como você entende a Avaliação Institucional externa que é realizada na escola pela Rede Primavera?
Funcionária 1: É uma avaliação razoável, essa avaliação é um “boneco” da diretoria.
Funcionária 2: É uma avaliação mais ou menos, acho que muitas perguntas não têm nada a ver com a escola. Perguntas de professores, pois somos da limpeza, sobre os cursos, pois não temos cursos para a limpeza como o curso dos bombeiros por exemplo. Todos da escola deveriam ter esse curso de

primeiros socorros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A resposta da funcionária 1, quanto ao seu entendimento da AIE da escola, revela que ela tem notado que essa avaliação possui certa qualidade, porém ela deixa transparecer na mesma resposta que pode estar havendo “maquiagem” destas avaliações para que a imagem da escola possa ser a melhor possível (Quadro 47). Lück (2012) nos alerta quanto à necessidade de que as avaliações institucionais sejam coesas, verdadeiras e reais, evitando camuflagens que de nada contribuiriam para a melhoria dos pontos frágeis encontrados na escola. Alerta a autora, ainda, que as ações devem ser planejadas conforme as demandas de cada escola, caso exista a prática da camuflagem pouco se poderá fazer para melhorar as fragilidades da escola, uma vez que os planos de ações são elencados com base nos pontos fracos coletados.

Os autores estudados ressaltam que as funcionárias da escola e demais atores da comunidade escolar devem ser ouvidos e ter liberdade para participar dos debates e discussões acerca das AI, visto que todas as dimensões da escola devem ser avaliadas, buscando a melhoria da escola e do ensino oferecido. Dessa forma, a escola deve ser verdadeira e realista nas suas avaliações. Assim, a gestão da escola poderia contribuir para que os debates fossem conduzidos de maneira democrática e participativa, garantindo que as demandas da comunidade escolar fossem elencadas, debatidas e levadas em consideração.

Evidencia-se fragilidade detectada pela funcionária 2, que afirma não existir cursos para o segmento de funcionários do apoio (limpeza), também segundo ela, não existem cursos que deveriam existir e ser contemplados para toda a comunidade escolar, como o curso de primeiros socorros dos bombeiros, evidenciando que, de certa forma, a funcionária comprehende o papel da gestão escolar que poderia promover, subsidiada pela SME, a referida formação para os profissionais da escola seguindo a valorização dos seus profissionais, conforme a LDB dispõe. Vale frisar que compreendo a necessidade de maior envolvimento e investimentos do governo municipal para com a formação profissional em serviço e contínua, entendemos que todos os profissionais da escola necessitam ter as mesmas possibilidades e propostas formativas, de acordo com o segmento em que trabalha, e sem esse compromisso os gestores da escola estudada não conseguem dar conta (sozinhas) de viabilizá-lo.

Vale ressaltar que na fala da funcionária 2 evidencia-se outra fragilidade do processo quando ela coloca a expressão “mais ou menos” para a avaliação da escola e ressalta não tratar dos assuntos de seu segmento (limpeza). Infere-se, assim, que a Gestão escolar, ao

permitir a sua participação nas discussões e decisões da escola, e ao possibilitar formação, em avaliação externa e interna, para todos os atores da escola, contribuirá para o sentido de pertencimento das funcionárias no coletivo escolar.

Entendemos que, independentemente do segmento escolar, todos os sujeitos da escola tem valor e, portanto, direitos de serem contemplados e respeitados nas suas decisões. Assim procedendo, ao incluir os funcionários, as escolas de EI são reconhecidas pelos autores estudados como espaços propícios ao exercício político da comunidade escolar, devendo constituir-se como “fóruns de discussão” da sociedade, pois são escolas que precisam privilegiar a qualidade da educação das crianças pequenas.

Quadro 48 – A participação dos funcionários na AIE

2. De que forma ocorre a sua participação nessa avaliação? Como você participa da avaliação? Você é convidado ou convocado? Por quem e quando?
Funcionária 1: Somos convocados, eu respondo de bom grado o que eu entendo e o que eu faço.
Funcionária 2: A gente é convocada pela diretora senão o bicho pega.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se na colocação da funcionária 1 que ela responde às perguntas das AIE conforme o seu entendimento sobre esta avaliação e sobre a sua função na escola (Quadro 48). Ao recorrermos aos estudiosos citados nessa pesquisa, identificamos que todos os atores da escola precisam ter sua participação no processo garantida e respeitada, pois o objeto principal destas avaliações é promover a melhoria da qualidade do ensino nas escolas de Educação Infantil (e demais escolas).

Ambas as funcionárias, 1 e 2, dizem serem convocadas para a AIE. Ressalta a funcionária 2 certa obrigação e coerção imposta pela gestora. Evidencia-se nas colocações das funcionárias também a prática da gestão autocrática que não sensibiliza, tampouco convida as funcionárias a participarem do processo, ao contrário, as convoca para responderem as avaliações, ou seja, não há liberdade de escolha ou decisão de resposta, haja vista a expressão que utiliza “senão o bicho pega”. Isso nos leva a crer que as respostas às avaliações devem ser condizentes com o que as gestoras querem que elas respondam, indo totalmente contra o que se propõe nos IQEI e na AIE toda a comunidade escolar deve ser convidada a participar da avaliação da escola e ter liberdade de resposta.

Com relação à forma como são requisitadas a participar da AIE, ao relatarem ser “convocadas”, acreditamos que, conforme já dito, se houvesse reorientação das práticas dessa

avaliação pela SME e pela RP e investimentos da secretaria em formação profissional que conduzisse a gestão escolar, a sensibilização/formação da comunidade escolar sobre as AIE, não seria necessária uma “convocação”, pois, entendendo a potencialidade e os objetivos destas avaliações, todos os atores da escola, incluindo as funcionárias, se disponibilizariam para realizá-las sempre que elas ocorressem, mesmo porque, se a rede municipal de ensino seguisse as propostas dos IQEI, orientaria as gestoras a antecipadamente convidar a comunidade escolar e demais setores da sociedade, sensibilizando-os para a futura realização da AI. Por se tratar de uma avaliação externa, a que se realiza atualmente na escola estudada, inferimos que é necessária mudança na postura e condução dessa prática pelo governo municipal, pela SME e a RP.

Quadro 49 – Como as funcionárias percebem ocorrer liberdade de resposta na AIE

3. Você tem liberdade para avaliar a escola, registrando respostas próprias e pessoais ou há intervenção de alguém nesse processo? Descreva.
Funcionária 1: Temos certa liberdade, mas há intervenção da direção questionando as respostas e até já mandaram fazer de novo
Funcionária 2: Tenho certa liberdade para responder o que quero, mas a diretora intervém nas respostas de outras funcionárias, uma vez ela chamou uma de nós que tinha respondido “errado” dizendo “muda essas respostas”, “você tem que responder tudo agora”, a funcionária tinha respondido do jeito dela que ela achava ser o certo que acontece mas chorou, pois teve que responder o que a diretora queria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A colocação da funcionária 1 indica que a liberdade das respostas não ocorre como deveria ser e é proposto pelos autores estudados, ou seja, de maneira democrática e participativa (Quadro 49). Na voz dessa funcionária é possível identificar que as gestoras podem estar “camuflando” os dados dessas avaliações, conforme denuncia Lück (2012), para aparecerem “bem na foto”.

A expressão da funcionária 2 “muda essas respostas” dita por uma gestora corrobora a prática da camuflagem da AIE, o que afirma não colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e da escola, pois não sendo **verdadeiras** quanto as reais demandas da escola, dificilmente os pontos frágeis poderão ser tratados uma vez que, considerados “bons” não serão contemplados nas ações e metas da escola para a busca da melhoria dos processos. Entendemos que os funcionários são cruciais na avaliação da escola, portanto suas vozes têm que ser respeitadas e consideradas, possibilitando a gestão compartilhada dos processos educativos conforme preconiza a LDB e os IQEI.

Nota-se também, nas colocações das funcionárias a existência de práticas autocráticas de Gestão escolar, já que a diretora fez com que uma colega de trabalho refizesse sua avaliação, pois, possivelmente, interferiria nos resultados finais da avaliação, diminuindo as notas e a classificação da escola. Notou-se também a necessidade de respeitar as opiniões da funcionária que respondeu de forma concreta como considerava cada dimensão da escola, entretanto teve que “camuflar suas falas”, vindo a chorar por sentir-se coagida. Reiteramos as propostas dos autores estudados de que a gestão escolar deve privilegiar a participação efetiva de cada um dos atores envolvidos no processo, permitindo e deixando-os seguros para responderem, verdadeiramente, o que entendem estar bom ou ruim na escola.

Osasco (2019b) no documento “Avaliação Institucional” coloca como orientação que os debates participativos poderão contribuir para a formulação de metas e ações para a melhoria dos processos educacionais da escola. Entende-se, assim, que as falas dos diversos atores da comunidade escolar devem ser levadas em conta na sua avaliação. Como indicação o documento traz:

Na escola é necessário implementar mecanismos reais que possibilitem a participação da comunidade, como por exemplo: consulta por meio de questionário [...] nos quais os pontos de vista podem ser discutidos e analisados, em prol de uma melhoria da qualidade da educação oferecida. Neste processo [...] podendo ser necessário repensar a cultura escolar a distribuição de poder no seu interior. Uma vez que a participação não se decreta e não se impõe, ela deve ser entendida como um processo a ser construído coletivamente (OSASCO, 2019b, p. 202).

Assim, mais que sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre a AI, há que se incutir a cultura do respeito às diversidades e ao direito à liberdade de pensamento e expressão preconizada na LDBEN, na CF de 1988 e defendidas pelos autores citados. Nesse sentido, é indispensável que a SME esteja engajada e defenda tais práticas no processo de AIE, contribuindo para que o proposto no documento, citado anteriormente, seja vivificado na escola. Não podemos apontar somente para as gestoras o dever de viabilizar os direitos sociais dos profissionais da escola, pois o serviço de educação pública democrático e participativo requer proposições normativas e comprometimento em acompanhamento e avaliação das AIE realizadas naquela municipalidade, sendo essas ações de competência das instâncias superiores que as realizam, ou seja, ao governo municipal e a SME.

Quadro 50 – Entendimento das funcionárias sob a sua participação na divulgação dos resultados da AIE

4. Você é convidada a participar das reuniões com o coletivo da escola para divulgação dos resultados da avaliação institucional? Quando e como?
Funcionária 1: Não me lembro de terem nos dado um feedback dessa avaliação, nunca em 10 anos e meio houve uma discussão assim
Funcionária 2: A diretora chama a gente na sala dela e divulga os resultados, sempre apontando que a escola ficou entre as melhores. Sempre chama o pessoal da limpeza, da cozinha e da secretaria, mas não chama professores e famílias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao ser questionada quanto ao *feedback* das AIE e a sua participação nas reuniões para divulgação dos resultados destas avaliações, a funcionária 1 relatou não se lembrar de terem lhes dado *feedback* dessa avaliação, demonstrando, não haver, na escola, espaços para debates participativos e colegiados sobre os resultados (Quadro 50). Dessa forma, considera-se que as possibilidades de mudança e melhoria ficam dificultadas, pois o *feedback* dos resultados é indispensável para que a comunidade escolar conheça os pontos frágeis da escola visando saná-los. A LDBEN reitera que a gestão escolar deve ser desenvolvida democraticamente, de acordo com as indicações dos autores citados, de que todos os atores da comunidade escolar, incluindo os funcionários, devem conhecer e participar da proposta de trabalho da escola, quer seja o pedagógico quer seja o de cuidados (práticas indissociáveis), assegurando assim a qualidade do ensino a todas as crianças.

É importante dizer que entendo que essa discussão fica impossibilitada às gestoras por conta da forma de condução do processo pela RP e a SME, visto que não há devolutiva célere dos resultados da avaliação da escola, o que dificulta esse trabalho, uma vez que sem dados não é possível discuti-los. Embora eu frise a proposição dos autores e normas sobre as práticas de gestão democrática, há que se reafirmar que tal prática só é possível caso haja investimentos em formações e na escola, por meio do compromisso dessa prática pelo governo do município e a SME responsáveis pela EI municipal.

Evidencia-se na fala da funcionária 2 que a discussão dos resultados não acontece de forma coletiva e participativa conforme os estudos realizados propõem, embora essa funcionária afirme existir discussão com alguns atores da escola, não é possível identificá-la como prática democrática e participativa, pois prioriza parcelas dos sujeitos da escola. Compreendo, porém, que para uma mudança nessas práticas ocorra a SME precisa participar e investir no processo realizado e, também, possibilitar a AIP a ser criada na escola e na rede.

Quadro 51 – Possibilidade de as funcionárias opinarem sobre as dificuldades

5. Você pode dar opiniões de como superar as dificuldades encontradas?
--

Fucionária 1: Discutimos assuntos da escola, mas não relacionados a essa avaliação
Fucionária 2: A diretora não nos chama para dar essas opiniões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando indagada sobre poder dar opiniões para sanar possíveis dificuldades da escola, a fucionária 1 respondeu que os “assuntos da escola” são discutidos, porém não se referem à avaliação externa (realizadas na escola) (Quadro 51). Entendemos que os “assuntos da escola”, citados pela fucionária 1, são também relacionados à qualidade do ensino e da escola. A propósito, colocamos uma observação corriqueira das escolas de EI. A limpeza e a organização dos espaços escolares são aspectos muito relevantes, pois, caso a escola não esteja limpa e organizada, poderá afastar as famílias dela, visto que elas buscam por espaços de qualidade, limpos e organizados para receberem seus filhos. Nesse sentido, os IQEI nos colocam nove dimensões da escola a serem avaliados, entre os quais se encontra a organização dos espaços da escola. O documento registra ainda que as discussões das várias demandas da escola devem fazer parte do processo de AI, para que se possa evidenciar as fragilidades e buscar saná-las através dos planos de ação.

A resposta da fucionária 2 se aproxima da emitida pela fucionária 1, relatando que a Gestão da escola não as convida para opinarem, demonstrando a necessidade do exercício de uma gestão democrática e participativa conforme preconizam a LDB e os IQEI. Infere-se que tal prática levaria à participação e abertura aos espaços de discussões coletivas onde as fucionárias poderiam ter liberdade de propor, sugerir, considerar, pois fazem parte do coletivo de atores da escola e devem ser consideradas. Entretanto, pensando nessa prática, tenho consciência de que ainda há a necessidade de normas e leis voltadas para a prática de avaliação institucional participativa pelos proponentes responsáveis (governo municipal e SME) para subsidiar as práticas da gestão escolar.

Cabe ressaltar que os proponentes legais da avaliação da escola precisam conscientizar-se do que afirma Moraes (2014), que a participação de todos os agentes que integram a escola na autoavaliação institucional é um fator de impacto para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica. Reitera o autor que a participação de todos não é tarefa fácil, porém necessária.

Quadro 52 – Percepção das fucionárias sobre a contribuição da AIE na melhoria da escola

6. Você acredita que a Avaliação Institucional externa realizada na escola contribui para a melhoria do ensino?
Funcionária 1: Todo ano é a mesma coisa, não acho que contribui não
Funcionária 2: Não vejo. Acho que essa avaliação é só para colocar as diretoras para cima.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a percepção da funcionária 1 quanto às melhorias do ensino possibilitadas pela AIE, a mesma afirma que essa avaliação não contribui (Quadro 52). Moraes (2014, p. 267), referindo-se à avaliação institucional da escola, nos diz que, “[...] é admissível afirmar-se que, com a avaliação, pode-se não chegar ‘a tudo’, mas a alguma coisa, decididamente, se chega [...].

Vale destacar que, as AIE de 2018 e a de 2019, mesmo que tardivamente, trouxeram indicações de melhorias em alguns segmentos da escola que apresentavam fragilidades, como a participação das famílias na escola e a comunicação, que de um ano para outro apresentaram melhora, conforme evidenciou-se nestes documentos e no PPP de 2019. Porém, conforme já mencionado, a simples presença dos pais nas festas e reuniões não lhes garante participação nas decisões da escola, tendendo mais para algo costumeiro ou para “cumprir” (burocracia) numa suposta democracia.

Não distante da resposta da funcionária 1, a funcionária 2 com relação às melhorias advindas das AIE realizadas na escola, afirma não notá-las. Percebeu-se na fala da funcionária 2 que a prática de ranqueamento das escolas de EI no município são prevalentes e levam as diretoras dessas escolas a disputarem os melhores lugares, ou o “podium”, indo ao encontro do que se propõe as AIE que, apesar de trazerem no “discurso” diretrizes engajadas com o processo político da mesma, reforçam o ranqueamento que é o contrário das avaliações internas que buscam alcançar, de forma coletiva e negociada, a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas de EI. Os autores estudados nos remetem à importância das práticas de autoavaliações institucionais participativas que busquem atingir a qualidade social e propostas pedagógicas que privilegiam as crianças pequenas e os seus direitos em contraposição às avaliações mercadológicas.

Temos consciência de que não é preciso descartar a AIE realizada no município, mas revê-la e redirecioná-la, dando as escolas de EI subsídios e investimentos nessas práticas e implementar processos de AIP, corroborando com a autonomia da gestão dessas escolas e potencializando a qualidade do ensino proposto nas Creches e Pré-escolas. Cabe ressaltar que a visibilidade da comunidade escolar sobre as melhorias das avaliações realizadas (e a se

realizar) na escola somente tornara-se possível mediante o *feedback* e da prestação de contas (*accountability*) a ela. Aqui cabe o compromisso do governo municipal, da SME e da RP responsáveis pelas avaliações da escola.

Quadro 53 – Justificativa das funcionárias sobre a contribuição da AIE na melhoria da escola

5. Justifique a resposta que você deu acima.

Funcionária 1: Não vejo mudanças, o andamento da avaliação e do trabalho dentro da escola não demonstram melhoria, parece estático, camouflado

Funcionária 2: Porque elas querem pontuação pra ganhar Ibope, essa avaliação promove muita concorrência. Se a escola tem boa pontuação é bem conceituada na rede.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observando a resposta da funcionária 1, foi possível afirmar que há a necessidade latente de sensibilização e conscientização advindas de formação da comunidade escolar quanto as AI e seus princípios, tanto a externa que ocorre na escola quanto as autoavaliações institucionais sugeridas para serem implementadas (Quadro 53). Notou-se também, em sua resposta, que há “camuflagem” das avaliações e dados conforme ela relatou anteriormente e reitera agora parecer estar parada, apontando para a necessidade de viabilização da SME de normas e formação continuada dos profissionais da escola, voltadas para as práticas de gestão democrática que possibilitem o repensar da cultura da escola, das relações e da distribuição de poderes no seu interior.

Ao analisarmos a resposta da funcionária 2, notamos aproximação com a resposta da funcionária 1 no sentido de a avaliação realizada ser “maquiada”. A funcionária 2 vai mais além dizendo que essas avaliações são utilizadas estritamente para ganhar “Ibope”, o que se subentende ser uma avaliação competitiva e com finalidades de ranqueamento. Porém, tenho consciência de que tal prática é estimulada pelo modelo de avaliação desenvolvida pela RP e pela rede municipal, o que se evidencia nos documentos examinados.

Ao observarmos que a pontuação das escolas as leva à consequente colocação de destaque, assim como de seus profissionais, podemos inferir que a finalidade da AIE realizada no município é de ranqueamento. Embora os resultados obtidos tragam subsídios para a melhoria das escolas avaliadas, o uso que se tem feito desses resultados não tem sido concernente com a potencialidade que essa avaliação tem para produzir mudanças. Não observamos a prática de divulgação desses resultados para a comunidade escolar, de forma que ela se aproprie deles para eleger as suas ações e metas de melhoria na escola conforme se propõe nos IQEI, conforme já mencionado anteriormente, esse compromisso está atrelado ao compromisso do governo municipal e da SME.

Embora no município ainda não existam propostas de autoavaliação institucional, a prática da AIE pode ser melhor aproveitada pelas escolas avaliadas e utilizada de forma conjunta com a autoavaliação da escola (a ser criada e implementada) promovendo, desta forma, a melhoria da qualidade das escolas de EI municipais entre as quais encontra-se a escola estudada.

Quadro 54 – Mudanças produzidas pela AIE na escola segundo as funcionárias

7. A avaliação externa produziu mudanças na escola em 2018 e 2019? Dê exemplos.
Funcionária 1: Não sei o que posso te dizer.
Funcionária 2: Eu não acho, os parquinhos por exemplo ainda precisam ser mudados. As crianças precisam de melhores parques para se desenvolver.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Não se notou na resposta da funcionária 1 indicações de possíveis melhorias realizadas na escola nos anos de 2018 e 2019 (Quadro 54). A funcionária não soube responder essa pergunta.

Conforme dito na seção “caracterização da escola”, esta recebeu brinquedos novos para o parque que foram instalados no ano de 2019 e início de 2020, porém, por conta da pandemia, eles foram pouco utilizados naquele momento, o prédio da escola foi todo reformado no 2º semestre de 2021, recebendo mobiliário, brinquedos, livros e outros. Vale destacar que das constantes indicações das docentes da escola, por meio das suas respostas aos questionários das AIE para reforma e reestruturação dos espaços coletivos, como os parquinhos, as salas de aula, o refeitório, as gestoras buscaram ouvi-las, levando à SME suas reivindicações, vindo, então, a conquistar melhorias significativas para as crianças e para os profissionais da escola. Não desconsideramos a resposta da funcionária, ao contrário, notamos que as funcionárias necessitam conhecer na íntegra e participar efetivamente, tendo liberdade de responder e colocar suas ideias nos processos de AIE ali realizados, pois, mudanças vêm ocorrendo na escola.

Nota-se a grande importância da participação das funcionárias do apoio (e demais atores da escola) nas AIE, pois verifica-se na colocação da funcionária 2 reconhecimento de que os parquinhos são indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Tal colocação indica que, independentemente do segmento de cada profissional da escola, a percepção e o conhecimento se fazem presentes em cada um dos diferentes indivíduos. Reiteramos aqui nossa fala anterior de que a diversidade deve ser respeitada, cabendo à SME por meio dos

gestores escolares, reconhecer as contribuições que cada um pode trazer para a escola, reorientando a avaliação já realizada ali e implementando processos de AIP.

Quadro 55 – Avaliação da qualidade do ensino pelas funcionárias

8. Como você avalia a escola quanto à qualidade do ensino?
Funcionária 1: A qualidade do ensino é boa
Funcionária 2: A qualidade do ensino é maravilhosa, tirando umas e outras (professoras), é ótima tem muitas professoras boas e dedicadas que dão o seu melhor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Analizando a resposta da funcionária 1, sobre como ela observa a qualidade do ensino oferecido pela escola, notou-se que ela considera que o ensino possui boa qualidade, demonstrando que há na escola pontos positivos efetivados na proposta pedagógica e que poderiam melhorar ainda mais se a escola utilizasse os dados da AIE junto a uma proposta de autoavaliação contínua, democrática e participativa com a comunidade escolar indicada pelos autores citados, sendo necessária construção da qualidade conforme propõe Anna Bondioli (2004) (Quadro 55).

Observando a resposta da funcionária 2, identificou-se que ela aprecia e reconhece o ensino desenvolvido na escola, assim como a funcionária 1, reiterando que a escola possui como ponto positivo o ensino oferecido. Também nota-se na sua resposta um ponto frágil, que poderia ser trabalhado a partir das AIE realizadas e autoavaliações (a serem adotadas ali), a funcionária identifica haver professoras na escola que não se dedicam tanto quanto as outras, inferindo-se daí que isso pode estar prejudicando a qualidade do ensino oferecido. Dessa forma, entendemos que seria indispensável a valorização dos profissionais da educação, tal ação precisa ser privilegiada e posta em pauta pela SME. Tendo, pois, formação acerca das AI, possivelmente os docentes poderão contribuir com a melhoria da qualidade da escola e do ensino proposto por ela, uma vez que reconhecendo-a como um dispositivo que necessita ser compreendido como um processo de busca pela garantia dos direitos das crianças e das famílias. Portanto, precisa ser realizado com compromisso social, sendo que o contrário descharacteriza os dispostos nas leis e normas para a educação da primeira infância.

Quanto ao possível “descompromisso” de alguns profissionais da escola citados pela referida funcionária, Moraes (2014) aponta que, por vezes, a instituição normativa (leis, decretos e portarias) ou cobrada dos profissionais da educação, e investimentos na formação docente podem contribuir para que os profissionais se envolvam mais com o processo de AIP.

Afirma ainda que a partir do ano de 2009, no início da tentativa de implementação sistemática das AIP nas escolas de EI do município de Campinas-SP, a participação dos docentes dessas escolas no processo foi remunerada e assim permanece sendo. Também foram estipuladas, pela Secretaria Municipal de Educação, normas orientadoras de modo que ao mesmo tempo “estimulasse” esses profissionais, buscava determinar que participassem das reuniões da comissão de avaliações e, também, no âmbito de suas escolas, cumprissem com a AIP.

Vicente (2021), ao colocar as AIP realizadas a partir do ano de 2019 em São Paulo, afirma que elas contam com a assessoria da Instituição Maria Cecília Solto Vidigal, acontecendo em todas as escolas de EI daquele município. Embora seja uma empresa privada, essa instituição contribuiu para a ressignificação do papel da criança nas AIP, dando lhe voz e o direito de serem ouvida.

Identificamos que a AIP a partir do referido ano passou a fazer parte do calendário dessas escolas, diferentemente de outros municípios e regiões do estado, não são mais propostas voluntárias para aquele município e, sim, obrigatórias. O que corrobora as colocações de Moraes (2014) de que há necessidade de que os sistemas de ensino cobrem das escolas e de seus profissionais os direitos das crianças prescritos nas leis. Ora, se todos os docentes da escola estudada tivessem essa mesma consciência e os mesmos compromissos, possivelmente tornar-se-ia possível um ensino de qualidade social a todas as crianças que são atendidas na escola. Daí a importância do engajamento e das proposições da SME e do governo de Osasco no processo de AIE e AIP.

Quadro 56 – O que as funcionárias acham que precisa melhorar na escola?

9. Em quais aspectos você considera que a escola poderia melhorar? Qual seria a sua contribuição?
Funcionária 1: Relacionamentos, parceria, empatia, comunicação. Eu contribuiria fazendo o meu melhor.
Funcionária 2: O que deveria mudar na escola é o parque das crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A resposta da funcionária 1 sobre os pontos que a escola poderia melhorar demonstrou que os relacionamentos e a comunicação são pontos frágeis, necessários de serem trabalhados, uma vez que para o bom andamento da escola e da proposta pedagógica há que se privilegiar a boa comunicação (Quadro 56). Possivelmente, a funcionária identificou que os relacionamentos e a comunicação na escola não estão bons.

Compreende-se que há a necessidade de a escola trabalhar mais e melhor as dimensões comunicação e relacionamentos, principalmente por se tratar de uma escola voltada para crianças pequenas e que requerem respeito ao seu desenvolvimento para que se preserve a sua integridade. Entendemos que as crianças pequenas demandam o cuidar e o educar indissociavelmente, o que implica a afetividade dos adultos que as cercam e, é visando à garantia da qualidade do ensino que a escola desenvolve para elas, que afirmamos ser indispensável boa comunicação e os bons relacionamentos advindos e possibilitados por ela.

Diferentemente da funcionalidade 1, a funcionalidade 2 demonstra preocupação importante para com as crianças e o desenvolvimento delas, pois, segundo ela, o parque deveria ser melhorado. Observando a disposição da proposta pedagógica da EI conforme a LDBEN, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entende-se que o lúdico e o brincar devem contemplar a proposta pedagógica das escolas de EI, nesse sentido, entendemos que o parque é indispensável para as crianças pequenas. Esses documentos ressaltam que as crianças de 0 a 5 anos de idade devem ser estimuladas nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O artigo 29 da LDB dispõe como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária, assim, seria importante considerar a resposta da funcionalidade, uma vez que os parques podem contribuir para a formação da criança de até 5 anos de idade (BRASIL, 1996).

Moraes (2014) afirma que nas escolas de EI as avaliações institucionais ainda carregam questões de “poder” que podem desqualificar o processo:

Há vozes de “maior” e de “menor” peso nas decisões, pois ainda se constitui um desafio às instituições promover a real e igual valorização daqueles segmentos que, historicamente, foram silenciados na discussão pela qualidade, dentre os quais, por exemplo, os funcionários. (MORAES, 2004, p. 277)

Entendemos que, na busca pela qualidade, sua construção somente será possível se nenhum segmento da comunidade escolar ficar de fora da avaliação da escola.

Após as análises realizadas, identificou-se a necessidade de revisão das práticas da gestão objetivando possibilitar a participação efetiva de toda a comunidade escolar nos processos de AIE de modo que se possa construir uma gestão democrática e participativa. Para tanto, se faz necessário que a SME, por meio da gestão escolar, esteja engajada e comprometida com o papel social que a escola precisa desempenhar. Se faz necessária a transformação das práticas de gestão da avaliação da escola visando a abertura ao diálogo e as

discussões, facilitados pela Educomunicação, sobre as demandas da escola. Também é necessário comprometimento de todos os envolvidos no processo, principalmente o governo municipal e a SME, tendo como interlocutoras as gestoras, com direito de participação das crianças nas avaliações realizadas na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve por objeto a Avaliação Institucional Externa em um Centro Municipal de Educação Infantil de Osasco. O objetivo geral foi compreender como esse processo de avaliação institucional externa tem contribuído para qualificar o trabalho da Creche no cumprimento do seu papel. Quanto aos objetivos específicos dessa pesquisa, tornou-se possível verificar o que os docentes, funcionários de apoio e gestores dessa escola entendem e têm a dizer sobre a avaliação institucional e, também, possibilitou a reflexão sobre o que as famílias pensam sobre a avaliação externa que ocorre na escola e como participam dela.

O estudo realizado nos permitiu confirmar a hipótese de que a forma de organização e condução do processo de Avaliação Institucional Externa realizado na escola estudada dificulta a transformação das práticas escolares e a percepção dos atores da escola acerca das melhorias obtidas a partir dela. A busca de qualidade negociada pela transformação das práticas escolares torna-se dificultada porque ainda não há na rede municipal de educação e na escola uma formação inicial sobre o tema AI que permita a sensibilização e a participação efetiva de toda a comunidade escolar envolvida nesse processo, a qual não conhece suas finalidades e os objetivos e nem pode propor ações para transformar as práticas escolares por meio da participação no processo. O modo de condução da AIE na rede de ensino e na escola não permite que a comunidade escolar participe da sua elaboração, a acompanhe, a monitore, intervenha e mude os rumos traçados nos planos de ação, haja vista que a SME e a RP não devolvem os resultados no mesmo ano avaliado, além disso, ainda não existe na escola um órgão colegiado autônomo e comprometido com o processo para essa finalidade, sendo assim, dificultada a criação de espaços democráticos, dialógicos e participativos dos vários segmentos da escola.

Também constatamos que contribui para dificultar a percepção dos sujeitos da escola a forma de comunicação dos resultados das AIE, que são apresentados tarde (somente no ano posterior a sua realização), sendo apenas comunicados, não havendo reflexão ou discussão coletiva com os diversos segmentos da comunidade escolar sobre tais resultados. Os estudos realizados até aqui demonstram que a AI (interna ou externa) deve possibilitar a efetiva prestação de contas à sociedade, contemplando toda a comunidade escolar. A prestação de contas, por sua vez, não pode restringir-se à estrita divulgação de números ou dados, privilegiando as práticas operativas restritas à mensuração de dados aligeirados, mas necessita estar comprometida com o papel político e social da escola, permitindo clareza

sobre a sua qualidade, quer seja da proposta pedagógica, quer seja da própria escola (infraestrutura, materiais humanos e pedagógicos, relações, práticas). A partir dessa perspectiva, a Gestão Escolar tem potencial para promover na escola espaços de discussão, de modo que se negociem coletivamente as ações propostas para sanar as dificuldades encontradas e para efetivar os pontos positivos detectados. Tal discussão se faz necessária e urgente, o que requer ser incorporada nos textos normativos da SME e do governo municipal, viabilizando a sua prática na escola estudada (e nas escolas de EI), tornando-se efetivos os espaços da Gestão Democrática e Participativa e a distribuição de “poderes” de decisão sobre as demandas escolares.

O estudo permitiu identificar os seguintes achados frente às categorias de análise tratadas: quanto à percepção dos participantes da pesquisa sobre a Avaliação Institucional Externa realizada pela rede parceira, constatou-se que eles não têm compreensão clara sobre esse processo, tampouco conhecem integralmente as finalidades e potencialidades dessa avaliação, o que dificulta a proposição de Planos de Ação, visto que a Avaliação Institucional Externa não é discutida nem elaborada coletivamente e, sim, desenvolvida por uma rede contratada pela prefeitura. Detectou-se também que as gestoras da UE possivelmente não compreendem os pressupostos da proposta realizada pela Rede Primavera e a condução dessa avaliação, assim, pouco podem fazer para acompanhá-la e monitorá-la mudando seus rumos, uma vez que quem elabora, promove e acompanha as avaliações são agentes externos à escola.

Quanto aos processos da Educomunicação e do *feedback* dos resultados, como já dito anteriormente, identificou-se que o diálogo e a participação do coletivo escolar nos planos de ação são dificultados, implicando diretamente na qualidade do ensino na Creche que é objeto primeiro da Avaliação Institucional. Torna-se clara, dessa forma, a necessidade de serem trabalhadas práticas democráticas e participativas normativas e formativas para auxiliar a Gestão escolar de modo que sejam potencializadas pelas práticas dialógicas. Seria indispensável que o *feedback* dos processos de AIE fossem céleres, permitindo aos atores diretamente ligados à escola compreenderem a realidade e as demandas imediatas da escola para que também pudessem “intervir” sobre o processo traçando Planos de Ação negociados para sanar as suas fragilidades.

Há também prejuízo na perspectiva da Educomunicação ou *feedback* dos resultados, pois os resultados da AIE referentes ao ano avaliado chegam à escola somente no ano subsequente, impedindo que os Planos de ação traçados para o ano vigente possam ser acompanhados e monitorados, permitindo mudanças nas “rotas” traçadas. Constatou-se,

também, que usualmente os dados são simplesmente divulgados e não discutidos com o coletivo escolar, implicando na eficácia do processo que poderia ser mais efetivo e real, caso fossem discutidas e negociadas, coletivamente, as ações para sanar as fragilidades encontradas, e principalmente, que fossem criados espaços dialógicos horizontais, partindo da SME e da RP nos quais todos os atores da comunidade escolar pudessem não somente ouvir, mas também serem ouvidos. Importa ressaltar que os resultados das avaliações trazidos pelos sujeitos do estudo (docentes e funcionários do apoio) demonstram características de manipulação de dados por meio das gestoras da escola que, possivelmente, querem levar a escola a uma boa posição (*ranking*) dentro da rede. É necessário que as AIE e os profissionais da educação municipal e da escola estudada estejam verdadeiramente compromissados com essa avaliação, permitindo à Rede Primavera fornecer um retrato real da escola e do ensino realizado nela sem “maquiagem.”.

Já em relação à Autoavaliação Institucional como processo democrático, identifica-se que é urgente implementar na rede municipal de educação e na escola tal processo, pois os estudos da literatura, a legislação e as pesquisas na área elencados neste estudo demonstram a potencialidade da AIP para a transformação das práticas escolares frente à qualidade do ensino e da escola. Também observou-se a necessidade de que ao implantar o processo de autoavaliação interna da escola, sejam consideradas as vozes dos atores dos variados segmentos escolares, incluindo as vozes infantis. É indispensável que as crianças possam participar e serem ouvidas nessa avaliação. Por meio da AIP os diversos atores da escola poderão conhecer e reconhecer a realidade da instituição, podendo intervir na proposta pedagógica (PPP), por meio de discussão coletiva e participativa, vindo a construí-la e reconstruí-la de acordo com a necessidade escolar como uma prática facilitada pela Gestão democrática que considere as vantagens de uma qualidade negociada.

As autoavaliações institucionais participativas são processos realizados pela própria escola, contemplando a participação dos professores, dos funcionários, dos gestores, a participação ativa das famílias, das crianças (e alunos), dos órgãos que se relacionam com a escola (saúde, direitos, assistência social), o que ainda não ocorre, efetivamente, na escola pesquisada. É importante que a SME, por meio da gestão escolar, considere também nesse processo o envolvimento dos representantes da sociedade, de instituições sociais, também dos profissionais da escola, das crianças e das famílias para que se busque alcançar, conjuntamente, a garantia dos direitos das crianças a uma educação de qualidade e que lhes permita participar das decisões a elas direcionadas, respeitando a sua história, a sua cultura e o seu papel político na escola e, consequentemente, na sociedade.

Identificamos nesse estudo que a proposta de Avaliação Institucional realizada no município de Osasco-SP é externa, não sendo realizada pela própria escola. Nesse sentido há distanciamento entre a realidade da escola e os dados evidenciados, uma vez que os responsáveis pelo processo dessa avaliação não fazem parte da escola, tampouco do sistema municipal de ensino. Embora exista esse distanciamento, a Rede Primavera tem trazido dados relevantes para o município, tais como a aferição das sete dimensões avaliadas que podem fomentar olhar perceptivo dos docentes, das famílias, dos funcionários, da sociedade e da própria gestão da escola sobre a qualidade do ensino ofertado. Entretanto, esses dados talvez não sejam fidedignos e não são suficientes para que haja envolvimento e sensibilização de toda a comunidade escolar e, tampouco, para a transformação da realidade da escola para a melhoria efetiva do ensino ofertado, requerendo o compromisso e investimento do governo municipal e da SME com o processo e a divulgação de seus resultados.

Dessa forma, considerar tais dados imprimindo a transparência e informando de maneira eficaz toda comunidade envolvida no processo, pode tornar possível criar e pôr em prática planos de ação efetivos dentro do espaço escolar. Assim, tais dados devem ser compartilhados e discutidos continuamente com os envolvidos no processo, almejando desenvolver a “prestaçāo de contas” à sociedade sobre o trabalho da escola. Ressalta-se, porém, que o *feedback* dos resultados deve ser célere, tão logo a escola obtenha um retorno dessa avaliação, via Rede Primavera e SME.

Notamos nas vozes dos sujeitos investigados (famílias, docentes, funcionários e gestores) que até o ano de 2020, mesmo que de forma tímida, a escola, por meio dessa avaliação, obteve algumas melhorias superficiais, mas ainda é necessária mudança nas práticas da AIE de modo que se possibilitem as discussões coletivas, democráticas e participativas, construindo-se planos de ação negociados, visando maior alcance na qualidade da educação ofertada nessa escola, no município e, também, o compartilhamento das responsabilidades sociais para com a instituição.

É importante ressaltar que em 2021 a escola passou por uma grande reforma possibilitada pelas constantes reclamações das docentes nas respostas aos questionários das AIE sobre o prédio, os materiais e os espaços coletivos (refeitório, banheiro, parquinhos) que foram levadas pelas gestoras da escola à SME, indicando que suas vozes passaram a ser ouvidas. A reforma contemplou as salas de aula, o mobiliário, brinquedos e livros novos para as crianças, além da revitalização e reestruturação dos parquinhos da escola. Tal verificação indicou nossa afirmação de que, embora a avaliação institucional realizada na escola seja

externa, ela contribui, mesmo que de forma paulatina, para mudanças na escola quanto à estrutura física e material.

Torna-se indispensável, porém, que a escola desenvolva seu próprio processo de autoavaliação, uma vez que sua realidade pode ser muito mais fortemente sentida e compreendida pelo coletivo de atores da escola, dentre os quais as famílias e as crianças que dela fazem parte. Não se trata de distanciar ou diminuir a importância da avaliação externa, que julgamos necessária à escola quando possibilita um retrato da sua realidade, de suas demandas e suas fragilidades, mas, sim, de aliar os dados obtidos por meio dela aos dados evidenciados internamente dentro do contexto, da cultura, da dinâmica e da gestão da escola frente à busca pela melhoria efetiva de uma “qualidade negociada”, prevista como indispensável nos documentos, autores e na legislação tratados nesse estudo, principalmente por se tratar de escolas que atendem crianças muito pequenas.

Entendemos que a qualidade somente poderá ocorrer caso seja incutido na comunidade escolar a importância da prática da autoavaliação institucional efetiva, democrática e participativa. Ressalte-se que a qualidade meramente descrita no papel não se cumpre na prática, por outro lado, pode e precisa ser negociada no interior de cada escola de EI pelos diversos atores (internos e externos) compromissados com a garantia dos direitos das crianças.

Os autores estudados são consensuais sobre o fato de que não podemos nos distanciar das práticas já efetivadas como exitosas nas propostas de autoavaliação institucional como as descritas nos IQEI. Propostas como as desenvolvidas no município de São Paulo demonstram a efetividade da autoavaliação institucional participativa nas escolas de Educação Infantil, diretas e indiretas da rede, mostrando que é possível transformar a escola num espaço educomunicativo, gerido pelo coletivo de atores das escolas e contemplando as vozes infantis, primando por garantir-lhes o direito de se expressarem e decidirem o que elas consideram melhor e indispensável para elas mesmas.

Tal aproximação se faz crucial, por se tratar de um processo proposto de início para ser aderido voluntariamente, vindo a tornar-se obrigatório a partir de 2019 e constar nos calendários da rede para as escolas de Educação Infantil daquele município. Entende-se que a partir dos pressupostos desses documentos, torna-se possível transformar as práticas escolares e promover a melhoria dos processos educacionais pela participação de todos os envolvidos com a educação das crianças pequenas e bem pequenas, daí a importância da condução das práticas de Gestão Democrática. Por outro lado, não entendemos esse processo como redentor

das fragilidades encontradas, mas como potencial instrumento que pode melhorar a qualidade do ensino, principalmente nas escolas de Educação Infantil.

As práticas de AIP realizadas no município de Campinas-SP também corroboram as práticas realizadas em São Paulo, tendendo para uma proposta participativa na mesma linha, pois utilizaram os “Indicadores” como parâmetro para a construção do modelo de avaliação das escolas de EI (e EB) adotado pela rede. Naquele município também se culminou com a adesão obrigatória da proposta a partir de 2018, visto que no período anterior a proposta foi realizada de forma voluntária, não obtendo de início adesão de todas as escolas de EI da rede. Com a devida implementação, a AIP passou a ser contemplada no PME e nas leis municipais direcionadas a EI.

A experiência campineira, relatada na investigação de Sandro Ricardo Coelho de Moraes (2014), nos ilumina com seu estudo e corrobora para esse entendimento

[...] há que haver a regulação do sistema em todos os seus níveis, com os devidos pactos estabelecidos, o que pressupõe que os compromissos – e **compromisso social é condição sine qua non** para o desenvolvimento de uma avaliação participativa – e que as responsabilidades sejam assumidas. (MORAES, 2014, p. 277, grifos nossos)

Assim, não nos basta, enquanto profissionais, gestores e pesquisadores da infância, recebermos e deixarmos no papel os “discursos redentores” das avaliações institucionais (externas e internas), e sim, assumirmos postura compromissada e responsável frente às crianças pequenas e ao ensino que lhes propusermos, tendo como indispensável, conforme cita o referido autor, utilizando a AIP como compromisso social da escola.

As práticas de AIP realizadas no município de São Paulo demonstram que essa avaliação contribui para a formação dos profissionais da escola, para maior engajamento desses e das famílias para com a escola e com o ensino ofertado, possibilita também a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo, dando-lhes espaço de voz e de escuta. A proposta também passou a considerar a participação efetiva das crianças e bebês na avaliação institucional, dessa forma a escuta das vozes infantis passou a ser estimulada, convocando à atenção dos profissionais daquela rede municipal de ensino.

Agleide de Jesus Vicente (2021) em seu estudo realizado em um CEI, identificou que as crianças têm capacidade de reivindicar os seus direitos, as suas necessidades e de expressarem de forma verbal ou por meio das artes o que precisam e o que querem para elas. Quando essa prática ocorre, segundo a autora, viabiliza-se e se põe em prática o papel político das crianças, deixando emergir os seus direitos sociais.

Em Osasco observou-se uma AIE que volta-se para o gerencialismo e, dessa forma, privilegia os resultados quantitativos sobre os qualitativos, estimulando o ranqueamento entre as escolas de EI (e de EB) e entre os seus profissionais. A condução do processo dificulta aos gestores e à comunidade escolar realizá-la de maneira democrática e participativa, desconsiderando a escuta dos adultos e das crianças, sendo as crianças as que seriam as maiores beneficiadas por um ensino de qualidade, objeto das avaliações institucionais (externas e internas), desconsideradas nesse processo. Tal desconsideração nos leva a acreditar que a AIE da escola embora descreva “garantir a qualidade do ensino”, na prática a qualidade mantém-se restrita ao documento e às normas que norteiam a proposta pedagógica, ferindo os direitos sociais das crianças de se expressarem e participarem das decisões da escola. Ressalte-se aqui que são pelas crianças e pelo direito delas a terem um ensino de qualidade negociada que são propostas as avaliações institucionais participativas e as avaliações institucionais externas (ao menos no que se encontram nas diretrizes normativas).

Urge, pois, a reestruturação da proposta de AIE realizada na escola investigada e nas demais escolas de EI do município de Osasco, de modo a possibilitar o exercício da gestão democrática da escola, e que se permita que cada unidade escolar do município tenha autonomia na sua condução. Há que se criar órgãos colegiados para o acompanhamento e monitoramento dessas avaliações no âmbito escolar e no âmbito da SME, e que o sistema traga à tona a prestação de contas tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade, permitindo-lhes, além de conhecer o trabalho da escola, propor melhorias a ela e ao ensino ali ofertado.

A SME por meio da Gestão da escola precisa mudar suas práticas de avaliação das escolas, possibilitando o diálogo e a comunicação entre os diversos atores da escola, respeitando-se as práticas democráticas e participativas frente às decisões tomadas, de modo que todos os sujeitos que convivem no espaço escolar sejam respeitados em suas colocações, possuam liberdade para expressá-las e contribuam com ideias e propostas para a melhoria do ensino. Os autores estudados até aqui indicam que não se pode continuar privilegiando práticas de gestão ou de governo autocráticas, centralizadas no poder decisório de alguns em detrimento de outros, mas é preciso distribuir “poderes”, nas avaliações da escola, principalmente os relacionados à qualidade do ensino nas escolas da infância. Tais poderes compartilhados possibilitam aos envolvidos opinar, sugerir, expressar, colocar, propor, ouvir, participar e negociar sobre a qualidade da escola.

Além da AIE, a escola necessita implementar seu próprio processo de avaliação da escola. Tal processo poderá vir a ser produtor de transformação na qualidade do ensino e da

escola se for conduzido seguindo os princípios da gestão democrática e participativa, pois entendemos e defendemos que todos os atores da comunidade escolar, inclusive as crianças, têm direito de se expressar, de propor, de decidir em conjunto, de serem ouvidas, e de exercerem seu papel político na escola (e na sociedade).

Acima de tudo a escola estudada como um todo (e demais escolas de EI) necessita estar compromissada com a qualidade do ensino das crianças pequenas como princípio de dever social da escola e garantia de direitos das crianças e suas famílias, e saber que a qualidade não se restringe ao papel ou aos números, mas precisa ser construída, debatida e negociada pelo coletivo de atores da escola. E é exatamente por isso que é difícil definir qualidade, a polissemia desse vocábulo corroborada pelos autores desse estudo, pressupõe a necessidade da negociação da qualidade do ensino pretendida.

Como forma de intervenção na realidade investigada nos propusemos a construir um “guia prático” de implementação da autoavaliação institucional que está em construção, tão logo seja concluído será oferecido à instituição pesquisada para a sensibilização dos atores da escola sobre a importância da AI.

Importa ressaltar que não considero esse estudo concluído, mas, sim, propício a um novo estudo, mais aprofundado e necessário de continuação num futuro que almejamos ser próximo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. **Educação Infantil – Creches:** atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- AÇÃO EDUCATIVA. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativa de Planos de Educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação Infantil paulistana.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação Infantil:** dos projetos político-pedagógicos à política educacional. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil:** de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BONDIOLI, A. (org.). **O Projeto Político Pedagógico da Creche e sua Avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.** Brasília: MEC, 2013a.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018.** Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 250, de 5 de julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Brasília: MEC/INEP, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de Qualidade e a Qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas-SP, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f592/24e178c4689fdc11b80f04b0fc0cfe4c957.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CAMPOS, M. M. **Avaliação da Qualidade na Educação Infantil:** impasses e perspectivas no Brasil. Revista Pesquisa e Debate em Educação, 2020.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. **Autoavaliação Institucional Participativa em unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo:** Relatório Técnico – 2015. São Paulo: São Paulo/DOT-EI, (2015).

COMUNICAÇÃO. *In:* Michaelisonline. 2022. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL COLETO, A. P. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da Educação Infantil.** 2014. 432 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_273f844b172d8c7d228a9b9287331ffd. Acesso em: 12 mar. 2022.

DEMOCRÁTICO. *In:* Michaelisonline. 2022. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

DIÁLOGO. *In:* Michaelisonline. 2022. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FESTA, M. **Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da cidade de São Paulo.** 2019. 306 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082019-154513/publico/MEIRE_FESTA.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

FREIRE, P. **Comunicação ou Extensão?** Tradução Rosica Darcy. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KATZ, L. “**What can we learn from Reggio – Emilia?** In: Eduards, L. and Forman, G. (eds) *The Hundred Languages of Children*, Norwood, NJ: Ablex, 1993.

LÜCK, H. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Heccus, 2001.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <http://pedroejoaoeditores.com.br/site/questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo-manual-didatico/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MANDELA, N. Lançamento da Mindset Network. Universidade de Wintewatersrand. Joanesburgo. África do Sul, ZA: Mandela/ UWJ, 2003. Disponível em: https://db.nelsonmandela.or/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txts. Acesso em 12 de março de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2006. 17 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Portaria n.º 369, de 5 de maio de 2016**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435#:~:text=Institui%20o%20Sistema%20Nacional%20de,observ%C3%A2ncia%20ao%20disposto%20no%20art.. Acesso em: 13 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 271, de 22 de março de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454. Acesso em: 24 abr. 2022.

MORAES, S. R. C. **Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/SP**: a experiência de três instituições públicas. 2014. Campinas, 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_126b1de31261687bd53192f9976bcc5d. Acesso em: 12 mar. 2022.

OSASCO. **Avaliação Institucional 2019**: Relatório Geral. Osasco, 2019b.

OSASCO. **Avaliação Institucional 2018:** Relatório Geral. Osasco, 2018a.

OSASCO. **Projeto Político Pedagógico 2018.** Osasco, 2018b.

OSASCO. **Projeto Político Pedagógico 2019.** Osasco, 2019a.

OSASCO. **Plano Municipal de Educação 2004/2010:** Referência para elaboração do Plano Municipal de Educação de Osasco. Diretrizes e Metas do Plano Nacional de Educação. Osasco, 2004b.

OSASCO. **Lei nº 3.891, de 19 de julho de 2004.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Osasco: Câmara Municipal/Secretaria Municipal de Educação/Conselho Municipal de Educação, 2004a. Disponível em: <https://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/440755/lei-3891-04>. Acesso em: 13 mar. 2022.

OSASCO. **Resultados da Avaliação Educacional da Rede Municipal.** Osasco: Instituto Paulo Freire, 2011.

PERCEPÇÃO. In: Michaelisonline. 2022. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PIMENTA, C. O. **Avaliações Municipais da Educação Infantil:** contribuições para a garantia dos direitos das crianças brasileiras? 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 670 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/publico/CLAUDIA_Oliveira_PIMENTA_rev.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

POPP, B. **Qualidade da Educação Infantil:** é possível medi-la. São Paulo. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072015-151710/publico/BARBARA_POPP_rev.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

SAUL, A. M. Referenciais Freirianos para a prática da avaliação. **Revista Educação/PUC Campinas**, Campinas/SP, n. 25, p. 17-24, novembro 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/90>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município). **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (Município). **Avaliação no Contexto Escolar:** vicissitudes para a (res) significação de concepções e práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SHULTZ, F. **Tudo sobre Análise SWOT:** o que é e como fazer em sua empresa. Bomcontrole, 2018. Disponível em: <http://www.bomcontrole.com.br/analise/swot/>. Acesso em 21 dez. 2020.

SOARES, I. O. **Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação:** contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SORDI; M. R. L.; BERTAGNA; R. H; SILVA; M. M. A avaliação Institucional Participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cad. Cedes**, Campinas-SP, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/gxfgJfvP5KP6XNF4PNRmRYh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SORDI; M. A. R. L.; LÜDKE; M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 13 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais**: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

VICENTE, A. J. “**Queremos um lugar para brincar em dia de chuva**”: a participação política da criança na autoavaliação institucional da Creche. 2021. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: <https://uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/637>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AÇÃO EDUCATIVA. O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Introdução. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase#introducao>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil#a-educacao-infantil-no-contexo-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Portaria n.º 468, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Portaria n.º 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-981-de-25-de-agosto-de-2016-21907474>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2021.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. Novo Saeb. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.org.br>. Acesso em: 5 set. 2020.

LAURITI, N. C. A educomunicação nos novos cenários do ensino-aprendizagem. In: DELGADO, A. P.; TAURINO, M. S.; LAURITI, N. C.; PESSOA, R. C. M. F. (org.). **Avaliação escolar vários enfoques uma só finalidade:** melhorar a aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

PORTAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICO DE SÃO PAULO [PEBSP.COM]. **Resumo: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana:** Concurso para Coordenadores Pedagógicos SME – PMSP – 2019. São Paulo: PEBSP.COM, 2019. Disponível em: <https://www.pebsp.com/wp-content/uploads/2019/06/01-Indicadores-de-Qualidade-da-Educa%C3%A7%C3%A7%C3%A3o-Infantil-Paulistana.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SABBAG, S. P. Creches: surgimento, evolução e perspectivas. **Revista Presença pedagógica**, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.editoradimensao.com.br>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SOARES, I. O. **Educomunicação um campo de mediações:** Comunicação e a Educação. São Paulo: CCA/ECA-USP. Editora Segmento, ano VII, vol. N. 19, pp. 12-24, set./dez., 2000.

TUSCHI, A. P. C. **A participação da família no processo de avaliação institucional participativa na Educação Infantil.** 2014. 310 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

VIEIRA, M. N. A. Trajetória na Educação Infantil: Concepções de Avaliação Institucional em Documentos Oficiais Brasileiros. **Revista de Educação**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 269-286, 2018. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7032/4230>. Acesso em: 14 mar. 2022.

VIEIRA, M. N. A. **Avaliação Institucional na Educacional Infantil:** percursos formativos. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2464/1/tese_9022_Nilceia%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa%20vers%C3%A3o%20final%20-%20PDF%20-%20%2027.11.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

ANEXOS

**ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**



PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação, na ÁREA DE GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE), realizada na Universidade Nove de julho (UNINOVE) e tem como enfoque A avaliação institucional. Você está sendo convidado para participar como voluntário desta pesquisa que tem como título “Avaliação Institucional em um Centro Municipal de Educação Infantil de Osasco”. Sua adesão não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir ou retirar seu consentimento. O objetivo central deste estudo é identificar como são desenvolvidas as avaliações institucionais no contexto da Educação Infantil de Osasco em relação ao que é proposto pelos documentos oficiais. Considerando o caráter qualitativo desta investigação, optamos pela observação da realidade escolar, análise documental e por entrevista semiestruturada como metodologia de coleta de dados, para a qual agradecemos sua colaboração e disponibilidade. Os dados coletados serão exclusivamente utilizados para efeitos deste estudo, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer tipo de evento, porém seu nome será mentido em sigilo, sendo assegurada a confidencialidade das informações prestadas. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e endereço institucionais da pesquisadora e da orientadora, sendo possível tirar suas dúvidas sobre sua participação nesta pesquisa a qualquer momento.

São Paulo, 25/05/2020

Pesquisadora responsável

Maria Aparecida Mendes dos Santos
Orientadora: Profª Drª Nádia Conceição Lauriti

Participante da pesquisa

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade, São Paulo/SP – Tel: (55)11-26339000

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – GESTÃO ESCOLAR
DIMENSÃO RELACIONAMENTO

1. Você considera que o seu relacionamento com os servidores da Secretaria Municipal de Educação é cordial, onde existe a disposição dos líderes para promover o seu crescimento profissional, com o estabelecimento de uma relação?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

2. Você consegue dialogar com todos que trabalham na escola, resolve os conflitos de maneira cordial, procura ouvir com atenção os professores e funcionários, considerando as opiniões compartilhadas e o clima entre todos é?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

3. Você aprecia o trabalho que desenvolve com os pais e alunos, comunica-se bem com eles, existe muito respeito entre vocês e o relacionamento é?

- 1-Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 7- Não sei

Dimensão Participação:

4. Você participa de reuniões com as lideranças da Secretaria Municipal de Educação para definir as políticas públicas para a educação do município. Como você considera os mecanismos utilizados para garantir a participação de todos os gestores?

- 1- Ruim

- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

5. Sua gestão proporciona a participação democrática de todos os segmentos da unidade escolar de maneira?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

6. Sua participação efetiva e comprometida com a melhoria da educação do município, pode ser considerada?

- 1.Ruim
- 2. Regular
- 3. Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

Dimensão Ambiente Escolar:

7. Você considera o espaço físico da escola adequado para os alunos, funcionários administrativos e professores. Portanto o espaço é?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

8. O espaço da escola é adequado, limpo, organizado, com boas condições de uso, tornando o ambiente escolar?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom

- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

9. A escola apresenta ações de manutenção permanente do espaço físico com uma rotina organizada que você considera

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

Dimensão Comunicação:

10. Você apresenta comportamento ético e transparente na condução do Projeto Eco Político Pedagógico, com atitudes que considera?

- 1 -Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

11- Sua articulação com os servidores da escola para a integração de diferentes áreas é?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

12- Seu incentivo para a participação de todos da comunidade escolar em atividades culturais e esportivas dentro da escola e a divulgação das que acontecem fora da escola?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

Dimensão Aprendizagem:

7- Você participa de formações para o seu crescimento profissional e o conteúdo, a didática dos ministrantes, os materiais utilizados, a carga horária e o local das formações são?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

14. Você consegue aplicar na sua gestão os conteúdos aprendidos nas formações, provocando mudanças na sua forma de gerenciar a sua equipe aplicar sua gestão os conteúdos aprendidos nas formações, provocando mudanças na sua forma de gerenciar a sua equipe e trazendo resultados que considera?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

15- Você considera que o seu interesse em participar de formações para crescimento profissional é?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

**ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL –
PROFESSORES**

Dimensão Relacionamento

1. Você considera que o seu relacionamento com os gestores da escola é cordial, onde existe a disposição dos líderes para promover o seu crescimento profissional, com o estabelecimento de uma relação?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

2. Os colegas de trabalho cooperam entre si, são solidários, você consegue dialogar com todos que trabalham na escola, resolve os conflitos de maneira cordial, se sentindo ouvido e considerado nas suas opiniões e o clima entre todos é?

- 1. Ruim
- 2. Regular
- 3. Bom
- 4. Muito bom
- 5. Excelente
- 6. Não sei

3. Você aprecia o trabalho que desenvolve com os pais e alunos, se comunica bem com eles, existe muito respeito entre vocês e o relacionamento é?

- 1. Ruim
- 2. Regular
- 3. Bom
- 4. Muito bom
- 5. Excelente
- 6. Não sei

4. Você participa de reuniões com os gestores da escola para definir as ações norteadoras da rotina escolar. Como você considera os mecanismos utilizados para garantir a participação de todos?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

5. Os professores são convidados a emitir sua opinião sobre as possibilidades de projetos que poderão ser implantados na escola, com a utilização de instrumentos de comunicação que você considera?

- 1. Ruim
- 2. Regular
- 3. Bom
- 4. Muito bom
- 5. Excelente
- 6. Não sei

6. Você considera que a sua participação nas comemorações, feiras, festas e demais eventos que a escola organiza é?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

Dimensão Ambiente escolar

7. Você considera o espaço físico da escola adequado para seus alunos, funcionários administrativos e professores. Portanto, o espaço é?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

8. O espaço da escola é adequado, limpo, organizado, com boas condições de uso, tornando o ambiente escolar?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

9. A escola apresenta ações de manutenção permanente do espaço físico e dos materiais didáticos com uma rotina organizada que você considera?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

10. Você considera que as informações sobre as atividades que acontecem na escola são divulgadas de maneira?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

11. O estímulo e a mobilização dos gestores geram o comprometimento dos professores com foco centralizado no Projeto Eco Político Pedagógico de modo?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

12. A comunicação entre os servidores da escola é?

1. Ruim
2. Regular
3. Bom
4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

Dimensão Aprendizagem

13. Você participa de formações para o seu crescimento profissional e o conteúdo, a didática dos ministrantes, os materiais utilizados, a carga horária e o local de formações são?

1. Ruim
2. Regular
3. Bom
4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

14. Você consegue aplicar na sua prática pedagógica os conteúdos aprendidos nas formações, provocando mudanças na sua forma de ensinar e trazendo resultados para os alunos que você considera?

1. Ruim
2. Regular
3. Bom
4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

15. Você considera que seu monitoramento quanto a progressão dos alunos e quais são suas principais dificuldades é?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom

- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

**ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL –
FUNCIONÁRIOS**

Dimensão relacionamento

1. Você considera o seu relacionamento com os gestores da escola?
 1. Ruim
 2. Regular
 3. Bom
 4. Muito bom
 5. Excelente
 6. Não sei

2. Os colegas de trabalho cooperam entre si, são solidários e o clima entre todos é?
 1. Ruim
 2. Regular
 3. Bom
 4. Muito bom
 5. Excelente
 6. Não sei

3. Você aprecia o trabalho que desenvolve com os pais e alunos e o clima entre todos é?
 - 1- Ruim
 - 2- Regular
 - 3- Bom
 - 4- Muito bom
 - 5- Excelente
 - 6- Não sei

4. Você participa de reuniões com os gestores da escola para definir sua rotina de trabalho e o encontro é?
 1. Ruim
 2. Regular
 3. Bom

4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

5- Você consegue conversar com todos que trabalham na escola, se sentindo ouvido e considerado nas suas opiniões de maneira?

1. Ruim
2. Regular
3. Bom
4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

Dimensão participação

7- Você considera que a sua participação nas atividades que a escola organiza é?

7. Ruim
8. Regular
9. Bom
10. Muito bom
11. Excelente
12. Não sei

13. Você considera o espaço físico da escola adequado para os alunos, funcionários administrativos e professores, o espaço é?

1. Ruim
2. Regular
3. Bom
4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

14. O espaço da escola é adequado, limpo, organizado, com boas condições de uso, tornando o ambiente escolar?

1. Ruim

2. Regular
3. Bom
4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

Dimensão Ambiente escolar

15. A escola apresenta ações de manutenção permanente do espaço físico e dos materiais com uma rotina organizada que você considera?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

Dimensão comunicação

16. Você considera que as informações sobre as atividades que acontecem na escola são divulgadas de maneira?

- 1- Ruim
- 2- Regular
- 3- Bom
- 4- Muito bom
- 5- Excelente
- 6- Não sei

17. Você é incentivado a participar de reuniões na escola com os demais servidores de forma?

1. Ruim
2. Regular
3. Boa
4. Muito boa
5. Excelente
6. Não sei

18. A comunicação entre os servidores é?

1. Ruim

2. Regular
3. Bom
4. Muito bom
5. Excelente
6. Não sei

Dimensão Aprendizagem

19. Você participa de cursos para o seu crescimento profissional e os cursos são?
1. Ruim
 2. Regular
 3. Bom
 4. Muito bom
 5. Excelente
 6. Não sei
20. Você consegue aplicar no seu trabalho o que aprende nos cursos de maneira?
- 1- Ruim
 - 2- Regular
 - 3- Bom
 - 4- Muito bom
 - 5- Excelente
 - 6- Não sei
21. Você considera seu Interesse em participar de ações para o crescimento profissional é?
1. Ruim
 2. Regular
 3. Bom
 4. Muito bom
 5. Excelente
 6. Não sei

Fonte: Questionários 1, 2 e 3 contemplados na Avaliação Institucional do município de Osasco, 2019