



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

CARLA MATIE DE JESUS EGI

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DOS DADOS
LEVANTADOS**

SÃO PAULO

2023

CARLA MATIE DE JESUS EGI

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DOS DADOS
LEVANTADOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

SÃO PAULO

2023

Egi, Carla Matie de Jesus.

Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: para além dos dados levantados. / Carla Matie de Jesus Egi. 2023.

142 folhas.

Dissertação (Mestrado), UNINOVE, 2023.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Nadia Conceição Lauriti.

1. Autoavaliação institucional participativa. 2. Qualidade negociada. 3. Indicadores de qualidade da Educação Infantil. 4. Projeto Político-Pedagógico.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DOS DADOS LEVANTADOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, avaliada pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 02 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^a. Dra. Nádia Conceição Lauriti – Orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Prof^a Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS/SP)

Membro: Prof^a Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE/SP)

Suplente: Prof^a Dra. Luciana Maria Giovanni (PUC/SP)

Suplente: Prof^a Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (UNINOVE/SP)

SÃO PAULO

2023

Dedico esta pesquisa aos meus pais Yassuo (*in memoriam*) e Genesia por me incentivarem a estudar e sempre dar o meu melhor em todos os empreendimentos da vida. À minha irmã Viviane, mulher forte, decidida e dedicada com quem convivo e aprendo sempre, à Giovanna, filha amada, que me deu a oportunidade de me constituir uma mulher forte, mãe e profissional mais feliz e à minha sobrinha Silvinha que me mantém sempre atualizada e situada sobre as novidades. Dedico também aos bebês, crianças e às infâncias, que me ensinam cotidianamente, combustíveis para minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

À vida, por ter permitido a realização deste trabalho, superar as dificuldades, por me permitir a coragem de persistir nos momentos em que a clareza faltava, e por manter-me fortalecida durante esta caminhada.

Deixo aqui registrado, também, o meu reconhecimento e gratidão à minha filha, Giovanna Yumi Egi Teixeira (meu grilinho falante): sem o seu apoio, compreensão, incentivo e carinho jamais teria conseguido vencer este desafio. Poder contar com o seu lembrete diário “mãe. pára de procrastinar, você precisa escrever sua dissertação”, foi imprescindível para cumprir esta jornada.

À minha família, pelo apoio e força em todos os momentos desta caminhada e pela compreensão da minha ausência mesmo estando presente.

À minha orientadora querida, Prof^a. Dr^a. Nádia Conceição Lauriti, que me atrevo a dizer que foi um encontro de almas. Muito mais do que a relação de orientadora e orientanda, estabelecemos um elo de cumplicidade, parceria e respeito. Suas orientações se destacaram pela sabedoria, estímulos, compreensão e paciência na trajetória deste percurso. Agradeço também pela confiança em mim depositada, por acreditar neste projeto e torná-lo possível; assim, me atrevi a conseguir ultrapassar cada pedra encontrada no meio do caminho.

À professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, por seu incentivo fundamental, a minha gratidão sempre, pela ajuda nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aos professores Dra. Rosemary Roggero, Dra. Marcia Fusaro e Dr. Jason Mafra, os quais tive a honra de participar nas disciplinas que ministraram, aprofundar meus conhecimentos na área de educação e, principalmente, por suas experiências compartilhadas.

Às minhas amigas e amigos, pela parceria, não só por me ajudarem, de alguma forma, na realização deste trabalho, mas, principalmente, por existirem e me acolherem com tanta generosidade e carinho.

À Universidade Nove de Julho, que acreditou em mim para fazer esta trajetória acadêmica, muito diferente de todas as demais experiências acadêmicas, e que se tornou inesquecível para a toda vida.

À Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais - PROGEPE e aos professores do Mestrado em Educação, pelo ensinamento e experiência que contribuíram para minha formação; aos funcionários da Universidade Nove de Julho, pela atenção e assistência.

À Diretoria Regional de Educação pela autorização da pesquisa.

Aos Gestores e Gestoras, educadoras e educadores atuantes na docência e no quadro de apoio, famílias, bebês e crianças participantes desta pesquisa, que gentilmente compartilharam suas ideias, impressões e seu cotidiano.

À cidade de São Paulo, por todas as oportunidades que tive para conhecer e trabalhar na rede, que é parte da minha vida.

À Professora Marta pela inspiração e valorosas contribuições para escrita final da dissertação.

Enfim, quero compartilhar a imensa alegria e o sentimento de superação sentidos neste instante com todos que, ao seu modo, me ajudaram a construir este trabalho.

Gratidão!

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, para participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

(FREIRE, 1997, p.62)

EGI, Carla Matie de Jesus. **Autoavaliação institucional participativa na educação infantil:** para além dos dados levantados. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: análise e usos dos dados levantados em três unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, visando responder a seguinte problematização: De que maneira os dados levantados na autoavaliação institucional são utilizados na Unidade Escolar? Tem-se por objetivo geral compreender de que forma a comunidade escolar analisa os dados levantados na autoavaliação institucional e os utiliza no planejamento das ações visando à qualidade de atendimento dos bebês e crianças. Como objetivos específicos foram elencados: identificar como as unidades utilizam os dados levantados na autoavaliação e como aparecem no PPP; analisar como os dados são utilizados na qualificação do trabalho da unidade; apontar as semelhanças e/ou diferenças na aplicação, bem como na análise e uso dos dados pelas três unidades. Parte-se da premissa que são priorizadas as demandas externas e o que diz respeito ao cotidiano das crianças, potência do instrumento, permanece em segundo plano. O universo da pesquisa é composto por três Unidades de Educação Infantil do Município de São Paulo, sendo um Centro de Educação Infantil Direto, um Centro de Educação Infantil Parceiro e uma Escola Municipal de Educação Infantil. As participantes da pesquisa são uma gestora, uma professora, um representante do quadro de apoio, um representante da família e uma criança (quando há os Indicadores Mirim) de cada Unidade Escolar. Como referencial teórico, destacamos as categorias e respectivos teóricos da qualidade da Educação Infantil: Maria Malta Campos, Anna Bondioli, Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence, Participação e Qualidade Negociada: Anna Bondioli, Paulo Freire, Avaliação Institucional Adilson Dalben, Mara Regina Lemes de Sordi, Egle Becchi, Ana Bondioli, Documentos Oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2008), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015), Indicadores de Qualidade para Educação Infantil Paulistana (2016). A metodologia é pesquisa intervenção de cunho qualitativo com inspiração no método da cartografia e os instrumentos de produção de dados são a observação participante na reunião de aplicação dos Indicadores de Qualidade e a entrevista semiestruturada. Também foi realizado o levantamento dos seguintes documentos do universo da pesquisa: Quadro síntese dos Indicadores / Plano de ação / Projeto Político-Pedagógico 2022. Após análise de conteúdo à luz da proposta de Laurence Bardin, emergiram as seguintes categorias: percepção da qualidade, percepção da participação e percepção da autoavaliação institucional participativa a serviço da qualidade. Os resultados indicam que ainda são desafios para comunidade escolar: a compreensão dos objetivos da Autoavaliação Institucional Participativa e da sua realização, a presença e o envolvimento da maioria das famílias e a garantia da participação dos bebês e crianças.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional participativa. Qualidade negociada. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Projeto Político-Pedagógico.

EGI, Carla Matie de Jesus. **Participatory institutional self-assessment in early childhood education:** beyond the data collected. Dissertation (Professional Master in Management and Professional Practices), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This research has as its object of study the Participatory Institutional Self-Assessment in Early Childhood Education: analysis and uses of the data collected in three Early Childhood Education units of the Municipal Network of São Paulo, aiming to answer the following problematization: How are the data collected in the institutional self-assessment used in the School Unit? The general objective is to understand how the school community analyzes the data collected in the institutional self-assessment and uses them in the planning of actions aimed at the quality of care of babies and children. As specific objectives were listed: to identify how the units use the data collected in the self-assessment and how they appear in the PPP; analyze how the data are used in the qualification of the unit's work; point out the similarities and/or differences in the application, as well as in the analysis and use of data by the three units. It starts from the premise that external demands are prioritized and what concerns the children's daily life, the power of the instrument, remains in the background. The research universe is composed of three Early Childhood Education Units in the City of São Paulo, being a Direct Early Childhood Education Center, a Partner Early Childhood Education Center and a Municipal Early Childhood Education School. The research participants are a manager, a teacher, a representative of the support staff, a family representative and a child (when there are Mirim Indicators) of each School Unit. As a theoretical reference, we highlight the categories and respective theorists of the quality of Early Childhood Education: Maria Malta Campos, Anna Bondioli, Gunilla Dahlberg, Peter Moss and Alan Pence, Participation and Negotiated Quality: Anna Bondioli, Paulo Freire, Institutional Assessment Adilson Dalben, Mara Regina Lemes de Sordi, Egle Becchi, Anna Bondioli, Official Documents: National Quality Parameters for Early Childhood Education (2008), Quality Indicators of Early Childhood Education (2009), Basic Quality Standards of Early Childhood Education from São Paulo (2015), Quality Indicators for Early Childhood Education from São Paulo (2016). The methodology is a qualitative intervention research inspired by the cartography method and the data production instruments are the participant observation in the Quality Indicators application meeting and the semi-structured interview. The following documents from the research universe were also surveyed: Summary table of Indicators /Action Plan/Political-Pedagogical Project 2022. After content analysis in the light of Laurence Bardin proposal, the following categories emerged: perception of quality, perception of participation and perception of participatory institutional self-assessment at the service of quality. The results indicate that there are still challenges for the school community: the understanding of the objectives of the Participatory Institutional Self-Assessment and its implementation, the presence and involvement of most families and the guarantee of the participation of babies and children.

Keywords: Participatory institutional self-assessment. Negotiated quality. Quality Indicators of Early Childhood Education. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS NA BDTD – DESCRITOR 1	22
Quadro 2 - LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS NA BDTD - DESCRITOR 2.....	24
Quadro 3 - FASES DA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO MUNICIPAL	58
Quadro 4 - COMPARAÇÃO ENTRE O DOCUMENTO NACIONAL 2009 E O DOCUMENTO PAULISTANO 2015	60
Quadro 5 - ETAPAS, ATIVIDADES E GRUPOS ENVOLVIDOS.	61
Quadro 6 - METODOLOGIA DAS CORES.	633
Quadro 7 - MODELO DE PLANILHA PARA O PLANO DE AÇÃO	655
Quadro 8 - DEMANDAS EXTERNAS À UNIDADE.....	65
Quadro 9 - PARTICIPANTES DA PESQUISA DAS TRÊS UNIDADES.....	78
Quadro 10 - AÇÕES DESENVOLVIDAS NA APLICAÇÃO DO IQEIP	81
Quadro 11 - ADAPTAÇÃO IQEIP PARA O CRIANÇAS INDICAM	86
Quadro 12 - SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS - CATEGORIA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE.....	95
Quadro 13 - SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS - CATEGORIA PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	106
Quadro 14 - SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS - CATEGORIA PERCEPÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA A SERVIÇO DA QUALIDADE	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - ESTUDANTES POR SÉRIE E POR TURMA DA CEI AMOREIRA	74
Tabela 2 - ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA NA CEI JARDIM DAS SAMAMBAIAS	75
Tabela 3 - ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA NA EMEI ACOLHIMENTO (PERÍODO DA MANHÃ)	76
Tabela 4 - ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA NA EMEI ACOLHIMENTO (PERÍODO DA TARDE)	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP - Autoavaliação Institucional Participativa

ATE - Auxiliar Técnico de Educação

BDTD - Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

CEI - Centro de Educação Infantil

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

COEDI - Coordenadoria Geral de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DIPED - Divisão Pedagógica

DRE BT - Diretoria Regional de Educação do Butantã

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IQEI - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

IQEIP - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MTD - Memória Técnica Documental

ON - Orientação Normativa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA - Projeto Especial de Ação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PUC - SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SME - Secretaria Municipal de Educação

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA	28
2.1 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1.1 A qualidade da Educação Infantil: o que revelam os documentos oficiais	35
2.2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E A QUALIDADE NEGOCIADA.....	42
2.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO E A POLIFONIA COMO EXIGÊNCIA DO PROCESSO	45
3 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
3.1 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: A EXPERIÊNCIA PAULISTANA.....	49
3.1.1 A organização da Rede Municipal da cidade de São Paulo	50
3.2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	52
3.3 CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DA DOCUMENTAÇÃO MUNICIPAL SOBRE AIP.....	56
3.4 MARCOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO MUNICIPAL.....	57
3.5 ESTRUTURA DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA.....	60
4 A PESQUISA	67
4.1 OBJETO, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO	67
4.2 DECISÃO METODOLÓGICA	67
4.3 CONTEXTO DA PESQUISA	71
4.3.1 Caracterização das Unidades Escolares.....	73
4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	77
4.6 DETALHAMENTO DO PROCESSO DE PESQUISA.....	78
4.5.1 Observação participante: acompanhamento de um processo	81
4.5.1.1 Crianças indicam.....	85
4.5.2 As entrevistas semiestruturadas.....	89
4.5.3 Conversa com a criança: o que pensa o sujeito deste direito?	89
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: DAS PRÁTICAS DAS INSTITUIÇÕES E OS USOS DOS DADOS LEVANTADOS.....	94
5.1 CATEGORIA 1: PERCEPÇÃO DA QUALIDADE	95

5.1.1 Qualidade na Escola das Infâncias	98
5.1.2 Fragilidades e Desafios no Atendimento de qualidade.....	1033
5.2 CATEGORIA 2: PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	105
5.2.1 Análise da Participação dos profissionais	1088
5.2.2 Participação das famílias	109
5.2.3 Participação dos bebês e crianças.....	110
5.3 CATEGORIA 3: PERCEPÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL A SERVIÇO DA QUALIDADE	112
5.3.1 Potencialidades	116
5.3.2 Fragilidades e desafios	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXO A.....	135
APÊNDICE A.....	136
APÊNDICE B.....	137
APÊNDICE C.....	139

APRESENTAÇÃO

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

(FREIRE, 1989, p. 67)

Minha trajetória na Educação inicia-se em 1992 com meu ingresso no curso de magistério, ainda adolescente, mas cheia de ideias, ideais, planos e sonhos que sempre foram acalentados e me acompanham nessa caminhada há quase 30 anos.

Desde o início, minha preocupação sempre foi investir na formação, pois sempre acreditei que por trás de um grande profissional está uma formação de qualidade e foi em busca dessa qualidade que sempre pautei minhas escolhas. Minha graduação inicial foi feita na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e lá tive excelentes mestres e o privilégio inenarrável de ter conhecido Paulo Freire pessoalmente, com quem aprendi que o ato de educar deve ser libertador e carregado de sentido. Seus ensinamentos permanecem vivos em todas minhas reflexões e também na minha constituição profissional.

Ingressei na carreira pública do Magistério em 1998, na Prefeitura de Cotia, como professora da Educação Infantil, deixando para trás um cargo importante dentro de um banco renomado. Diria hoje que realmente foi um ato de coragem de quem acreditava e continua acreditando que o trabalho é bem mais do que um meio de sustento, é a marca de um fazer transformador que provoca mudanças no mundo.

Permaneci cinco anos nesse cargo, no qual tive a oportunidade de me constituir como professora e também formadora, pois vivenciei a minha primeira experiência no universo de uma secretaria de educação, compondo a equipe pedagógica do município. Participei do processo de transição das creches da Secretaria da Assistência Social para Educação e das discussões para elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como da implementação desse documento com o programa *PCNs em Ação*, momento em que conheci a sede do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em Brasília.

Em 2002, exonerei o cargo em Cotia e ingressei em São Paulo e Osasco, acumulando a função de professora. Foi nesse período que a epígrafe desta apresentação ampliou seu sentido e incorporou-se à vida, já que sentia falta do trabalho em sala de aula para ganhar a musculatura

necessária como formadora, pois teoricamente já havia construído uma boa base, mas me faltava o repertório oriundo da prática, já que só tinha vivenciado um ano na sala de aula.

Esse retorno à sala de aula foi de extrema importância para tornar-me quem sou hoje, pois vivenciar na prática todos os estudos foi de vital importância para a constituição da minha profissionalidade.

E como teoria e prática devem ser indissociáveis, em 2007 comecei a fazer parte do grupo de estudos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com a professora Tizuko, que mais tarde passou a ser o grupo de formação em contexto. Nesse grupo, tive a oportunidade de analisar minha prática à luz das teorias de Dewey e Julia Formosinho dentre outros teóricos. Foi quando a escuta passou a reger o meu trabalho com os pequenos. A preocupação com os processos avaliativos atrelados à qualidade das ações, que exercitava desde o início da minha formação, tornou-se ainda mais evidente.

Em 2009, ainda no grupo, tive a oportunidade de participar do processo de tradução dos Indicadores de Qualidade e do projeto piloto de sua aplicação. Foi a partir dessas experiências que teve início a minha história de admiração pelo documento que hoje chamamos de “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, um instrumental valiosíssimo para garantia de um trabalho eficaz com as infâncias. A partir de 2015, com a implementação desse documento oficial, passei a participar do processo de sua aplicação anualmente. Minhas inquietações surgiram quando fazíamos o plano de ação e nunca mais olhávamos para estes dados, pois a desculpa recorrente era a de que não seríamos atendidos nas demandas externas para garantir a qualidade do nosso trabalho.

Em 2018, surgiu a oportunidade, por meio do convite de uma amiga que conhecia o meu trabalho, para participar do processo seletivo para compor a Divisão Pedagógica (DIPED) da Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE BT). Confesso que relutei em fazer o projeto e me arriscar nesse novo desafio, pois estava na zona de conforto, quase que em posição fetal no meu trabalho com as crianças. Uma das motivações para o aceite do convite, entretanto, foi a de responder à pergunta: “onde morrem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana?” e hoje buscar compreender como os dados desta autoavaliação institucional são analisados e utilizados pelas Unidades de Educação Infantil tornou-se meu objeto de pesquisa no mestrado.

A trajetória escolhida foi o da pesquisa de cunho qualitativo com inspiração no método da cartografia, pelo qual nos propusemos investigar como os dados levantados na

Autoavaliação Institucional Participativa são utilizados na qualificação das ações no cotidiano de três Unidades de Educação Infantil do Município de São Paulo e a proposição de um *e-book*, livro digital, contando a experiência e os resultados da pesquisa com indicações para realização da Autoavaliação Institucional Participativa, bem como o envolvimento da participação de bebês e crianças nesse movimento, a ser compartilhado com a gestão escolar das Unidades pesquisadas, com a intenção de fomentar as discussões e reflexões sobre a qualidade negociada tendo como objetivo central a melhoria do processo educativo.

Não poderia deixar de mencionar a imensa satisfação de fazer parte do corpo discente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) entre os anos de 2021 e 2022, integrando a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (LIPIEI) com o intuito de pesquisar e refletir sobre Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil. As disciplinas e os seminários de pesquisa cursados no mestrado me possibilitaram reflexões sobre as questões educacionais, ampliando minha visão a respeito da relação entre a singularidade do que acontece em cada instituição escolar e o projeto de sociedade. As discussões realizadas durante o curso possibilitaram a articulação entre o campo teórico e as práticas e esse diálogo foi fundamental para refletir sobre os desafios e as possibilidades que são colocados aos pesquisadores e profissionais da educação brasileira na atualidade. Durante a trajetória do mestrado, tive a oportunidade de conhecer outras culturas e interagir com estudantes e pesquisadores de outras nacionalidades. Ao cursar a disciplina internacional *Education in a Global Perspective*, fruto da parceria entre a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e a Florida International University (FIU), foi possível exercitar a proficiência da língua inglesa em uma situação real de aprendizagem e articulada com a pesquisa acadêmica. Da mesma forma, a participação no Módulo Internacional Acadêmico de 2021, do PROGEPE, realizado no mês de setembro pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e pelo Instituto Bell Hooks / Paulo Freire, França, possibilitou a troca de experiências educacionais entre os pesquisadores do Brasil e de outros países em um momento totalmente atípico no cenário mundial. Nesse contexto foram encontrados novos caminhos para a realização do evento e, tendo em vista as restrições e protocolos decorrentes da pandemia de Covid-19, as atividades foram realizadas a distância e de forma síncrona. O intercâmbio de culturas e saberes entre os dois países contribuiu para que muitas aprendizagens, discussões e reflexões pudessem ser viabilizadas por meio das tecnologias da informação e comunicação.

A participação em eventos organizados pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e por outras instituições foram também experiências significativas e contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora. No mês de outubro de 2021, apresentei o resumo do trabalho *Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: para além dos dados levantados*, no *Congresso Internacional Movimentos Docentes*. Posteriormente, o resumo foi publicado no Livro dos Anais do referido evento. Nesse mesmo ano, integrei a comissão de avaliação dos painéis apresentados no *XVIII Encontro de Iniciação Científica promovido pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE)*. Desde o início no curso do mestrado, integro o Grupo de Pesquisa em Avaliação Educacional (GRUPAVE), coordenado pela professora doutora Nádia Conceição Lauriti e também o GRUPEIFORP, coordenado pela professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli. Dessa forma tive a oportunidade de colaborar com a pesquisa de estudantes da graduação e de participar do *XVIII Encontro de Iniciação Científica promovido pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE)* no mês de novembro de 2021. No mês de outubro, apresentei o trabalho *A gestão e a comunicação com as famílias em tempos de pandemia* no *I Webinário e Mostra de Pesquisas e Práticas da Educação da Infância - A Educação da Infância em tempos de pandemia*, organizado pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nesse percurso tive a oportunidade de publicar, em parceria com a orientadora Dra. Nadia Conceição Lauriti, um capítulo de livro *A gestão e a comunicação com as famílias em tempos de pandemia*. Esse capítulo faz parte do livro *Caixa de Pandora – práticas sociais de gestão educacional e gestão escolar em tempos de pandemia*, publicado pela BT Acadêmica, no ano de 2021, bem como um capítulo do livro *Tessituras do cotidiano de bebês e crianças em escolas da primeira infância*, intitulado *Capturando Uma Cena do Cotidiano: brincando com os indicadores de qualidade*, publicado por Pedro e João Editores, no ano de 2022.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, entendida como direito de todas as crianças desde o nascimento, é dever do Estado, conforme preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Do ponto de vista legal, ela foi um marco importante para assegurar o atendimento às crianças de zero a seis em creches e pré-escolas. Entretanto, só passou a fazer parte como primeira etapa do Ensino Básico após a Lei de Diretrizes e Bases n°. 9394/96 (LDB 9394/96). Essa Lei determina que os Municípios construam uma educação voltada para a infância, que atenda crianças da faixa etária de zero a seis anos. Dessa forma, intensifica-se o interesse por teorias, estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países (Itália, Portugal, Espanha) a fim de se criar, realmente, um espaço educativo, ultrapassando a concepção meramente assistencialista.

Mesmo com os avanços da Educação Infantil nos últimos anos, ainda é desafio que esse direito se traduza realmente em boas oportunidades educacionais que garantam um atendimento de qualidade a essa faixa etária.

No campo da Educação, existe uma preocupação constante com a melhoria da qualidade educativa por parte do Estado, da sociedade em geral, dos sistemas educacionais – federais, estaduais, municipais –, das escolas e dos atores que integram as comunidades escolares.

No Brasil, desde a década de 1990, governantes, pesquisadores e educadores esforçam-se para o desenvolvimento de avaliações sobre os sistemas educacionais com o propósito de gerar informações sobre a educação brasileira, tanto referentes à Educação Básica quanto à Educação Superior e, assim, subsidiar a formulação de políticas públicas para atendimento aos processos de escolarização da população nacional.

É com esse propósito que se faz necessário existir um instrumento potente que auxilie os diferentes atores a participar dos processos de autoavaliação da qualidade das unidades de Educação Infantil, com foco no potencial transformador para encontrar a direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais dos bebês e crianças.

Para além da aplicação desse instrumento, que deve envolver a participação dos diferentes segmentos envolvidos no processo, os dados levantados devem passar por análise e, consequentemente, contribuir para o processo de transformação do espaço, das práticas, das ações e experiências ofertadas aos bebês e crianças, que é o cerne dessa pesquisa.

Como uma das etapas para construção desse trabalho, inicialmente realizou-se um levantamento das dissertações e teses sobre o tema na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A definição do período de busca de teses e dissertações, a partir do ano

de 2009, deu-se pelo fato de a publicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil ter ocorrido nesse ano.

Utilizou-se os seguintes temas-chave para a realização da busca: “Autoavaliação Institucional participativa na Educação Infantil”; “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”. Optou-se pela utilização desses termos nos descritores, pois eles têm proximidade com a temática da pesquisa.

Como resultado desse levantamento inicial obteve-se os seguintes trabalhos por descritor:

- Descritor 1 - Autoavaliação institucional participativa na Educação Infantil: Foram encontrados 17 trabalhos; desses, foram selecionadas 3 dissertações e 1 tese pelo fato de apresentarem maior aproximação com a temática da pesquisa.

Quadro 1 – LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS NA BDTD – DESCRITOR 1

Título	Autor	Universidade / Ano
A autoavaliação institucional participativa na educação infantil do município de São Paulo	MARTINS, Marcia Gomes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / 2016 (Dissertação)
Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo	FESTA, Meire	Universidade de São Paulo / 2019 (Tese)
Autoavaliação Institucional Participativa: Experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP)	NASCIMENTO, Daiane. A. B.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / 2020 (Dissertação)
“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”: a participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche	VICENTE, Agleide de Jesus	Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com a dissertação *A autoavaliação institucional participativa na educação infantil do município de São Paulo*, a autora Marcia Gomes Martins (2016) buscou acompanhar e analisar a participação dos diferentes segmentos da comunidade educativa na autoavaliação

participativa em duas unidades de Educação Infantil, da rede municipal de São Paulo, que atendem crianças de quatro e cinco anos, utilizando como instrumentos os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. O estudo revelou que os representantes da comunidade educativa sentiram-se representados na autoavaliação e esperam que as propostas elencadas no plano de ação, tanto as de competência da unidade como as de competência dos órgãos centrais, sejam concretizadas e proporcionem melhoria para a qualidade social da Educação Infantil.

Na tese *Autoavaliação institucional participativa (AIP) da educação infantil da cidade de São Paulo*, a autora Meire Festa (2019) analisou como o processo da avaliação institucional participativa é percebida por seus participantes, quais os benefícios e possibilidades e quais os seus obstáculos e desafios. A pesquisa qualitativa e quantitativa envolveu CEIs e EMEIs do município de São Paulo/SP. O estudo ocorreu entre 2013 e 2016, período de implementação da Autoavaliação institucional participativa e evidenciou o reconhecimento da Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) como um instrumento importante à construção de boas práticas na Educação Infantil. Os participantes da pesquisa valorizaram a avaliação e a legitimaram, inclusive apontando a defesa da continuidade desse processo pela maioria. A conclusão é que há um caminho para ser percorrido, mas que as unidades e a própria Secretaria da Educação reconhecem a necessidade de ações formativas para refinar a análise dos resultados de forma mais crítica e promover participações mais qualificadas da comunidade e dos servidores de cada escola.

A dissertação *Autoavaliação Institucional Participativa: Experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP)*, de Daiane Aparecida Borges Nascimento (2020), buscou investigar o processo de implementação da AIP por meio do uso do IQEIP em uma instituição de Educação Infantil no município de São Paulo, compreendendo o papel dos gestores nesse processo. O estudo deixa evidente que a AIP pode ser transformadora, desde que seja um processo de construção reflexiva com a participação de todos os atores envolvidos, por meio do diálogo, da escuta e da partilha de responsabilidades.

Na dissertação *Queremos um lugar para brincar em dia de chuva: a participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche*, a autora Agleide de Jesus Vicente (2021) faz um estudo sobre o papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças na autoavaliação institucional participativa em um CEI do município de São Paulo. Buscou identificar as compreensões das professoras e da gestora frente à escuta

e participação das crianças em processos de decisão e verificar qual o impacto que essas vozes têm diante de suas práticas. Os resultados apontaram que o processo de participação política das crianças de três anos na autoavaliação institucional possibilitou à creche assumir seu papel social, político e democrático, resultando na transformação dos espaços da instituição.

- Descritor 2 - Indicadores de Qualidade na Educação Infantil: Foram encontrados 297 trabalhos; desses, foram selecionadas 2 dissertações e 1 tese, pelo fato de apresentarem maior aproximação com a temática da pesquisa, pois a maioria dos trabalhos eram da área da saúde.

Quadro 2 - LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS NA BDTD - DESCRITOR 2

Título	Autor	Universidade / Ano
A qualidade na educação infantil: Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo	RIBEIRO, Bruna	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / 2010 (Dissertação)
Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil	DAL COLETO, Andrea P.	Universidade Estadual de Campinas, 2014 (Tese)
Educação de 0 a 3 anos: A qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada	MACHADO, Zenaide de S.	Universidade Federal de Santa Catarina, 2015 (Dissertação)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na dissertação *Qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*, a autora Bruna Ribeiro (2010) buscou descrever e analisar uma experiência de autoavaliação institucional participativa em quatro creches conveniadas do município de São Paulo. O instrumento utilizado foi o roteiro de questões proposto no documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, publicado em 2009 pelo Ministério da Educação. O estudo procurou compreender de que forma os diferentes segmentos presentes nas creches (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais) participam e contribuem para o processo de construção da qualidade, por meio da autoavaliação. Para tanto, foram elaboradas duas categorias de análise: tipologia de poder das instituições educacionais que influenciam diretamente o envolvimento/participação de cada indivíduo/grupo, proposto por João Formosinho (1980), e a tipologia da participação de Licínio Lima (2008). Tal estudo concluiu que, em um processo autoavaliativo como proposto no documento utilizado, o poder não é distribuído e sim disputado, sendo que os “consensos” ora são negociados, ora são frutos

do prevalecimento da ideologia de um grupo sobre os demais, utilizando-se diversos tipos de poder, gerando participações ativas, reservadas ou passivas.

Com a tese *Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil*, a autora Andrea Patapoff Dal Coletto (2014) propôs um estudo da avaliação da qualidade da Educação Infantil, com atendimento de zero a três anos. Para tanto, foram discutidas as concepções de infância, a Educação Infantil como direito, as políticas públicas que regem esse segmento de ensino, avaliação institucional, suas dimensões e modelos de avaliação da qualidade da Educação Infantil em diversos países nesse contexto de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória-descritiva estruturada em duas partes. A primeira parte constituiu em um levantamento amostral (*survey*), com escala Likert, que teve como objetivo conhecer as concepções e o grau de satisfação dos dirigentes, professores, educadores e pais de alunos no que se refere à qualidade da educação nessa modalidade de ensino por meio de um instrumento construído para esse fim. A segunda parte foi a organização e realização de grupos focais para a construção participativa de indicadores para avaliação da qualidade nesse segmento de ensino. Participaram desse estudo professores, educadores, dirigentes e pais de alunos de três Escolas de Educação Infantil com atendimento a crianças de zero a três anos – segmento creche, totalizando 71 participantes.

A análise dos resultados foi de natureza quantitativa-qualitativa. A análise qualitativa foi realizada a partir da revisão teórica e verificou-se que as concepções da qualidade da Educação Infantil no atendimento às crianças de zero a três anos apresentadas, de maneira geral, pressupõem a necessidade de levar-se em consideração a realidade na qual a instituição está inserida e revelaram o desejo e a conscientização dos participantes pela melhoria na qualidade dos recursos materiais e humanos, indicando possibilidades de mudanças que favoreçam a efetivação de ambientes educativos que promovam o bem-estar das crianças e a satisfação de suas necessidades básicas.

Constatou-se, também, por meio da pesquisa, que a prática refletida é ferramenta primordial para a construção de um ambiente de qualidade e a participação de todos deve estar presente em todas as instituições de Educação Infantil. Tal estudo espera poder contribuir para a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos, a fim de que tenham a oportunidade de refletir sobre os ambientes adequados e práticas destinadas a promover o desenvolvimento integral de crianças dessa faixa etária e conscientizem-se da importância de se oferecer uma Educação Infantil de qualidade.

Na dissertação *Educação de 0 a 3 anos: A qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada*, a autora Zenaide de Sousa Machado (2015) investigou o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de zero a três anos a partir da perspectiva das famílias de uma creche conveniada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Tal estudo evidenciou que a perspectiva das famílias sobre a qualidade do atendimento poderia ser agrupada nas seguintes categorias de análise: a qualidade como bem-estar; compartilhamento com as famílias como indicador de qualidade; qualidade como garantia do acesso à Educação Infantil; a função educativa como indicador de qualidade.

Em linhas gerais, os trabalhos acadêmicos mencionados projetaram reflexões e consideraram a autoavaliação institucional como uma ferramenta que pode facilitar e orientar o planejamento e a tomada de decisão para a melhoria da escola e, assim, contribuir para qualidade das ações desenvolvidas nas escolas, o que corrobora com as ideias defendidas nesta pesquisa. Enfatizaram a participação da comunidade escolar no processo avaliativo da escola para a concretização de uma gestão participativa e mais democrática, bem como a legitimação de sua validade no contexto institucional.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objeto a Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: análise e usos dos dados levantados em três unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, visando responder a seguinte problematização: De que maneira os dados levantados na autoavaliação institucional são utilizados na Unidade Escolar?

Tem como objetivo geral compreender de que forma a comunidade escolar analisa os dados levantados na autoavaliação institucional e os utiliza no planejamento das ações visando à qualidade de atendimento dos bebês e crianças e como objetivos específicos foram elencados: identificar como as unidades utilizam os dados levantados na autoavaliação e como aparecem no PPP; analisar como os dados são utilizados na qualificação do trabalho da unidade; apontar as semelhanças e/ou diferenças na aplicação, bem como na análise e uso dos dados pelas três unidades. Parte-se da premissa que são priorizadas as demandas externas e o que diz respeito ao cotidiano das crianças fica em segundo plano.

O universo da pesquisa é composto por três Unidades de Educação Infantil do Município de São Paulo, sendo um Centro de Educação Infantil Direto, um Centro de Educação Infantil Parceiro e uma Escola Municipal de Educação Infantil. Os participantes da pesquisa são uma gestora, uma professora, um representante do quadro de apoio, um representante da família e uma criança (quando há os Indicadores Mirim). Como referencial teórico destacamos as

categorias e respectivos teóricos da qualidade da Educação Infantil: Campos (2011), Bondioli (2012), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Participação e Qualidade Negociada: Bondioli (2012), Freire (2008), Dalben, Sordi, Becchi (2009), Documentos Oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2008), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015), Indicadores de Qualidade para Educação Infantil Paulistana (2016). A metodologia é pesquisa intervenção de cunho qualitativo com inspiração no método da cartografia e os instrumentos de produção de dados são: observação participante na reunião de aplicação dos Indicadores de Qualidade e entrevista semiestruturada. Também foi feito o levantamento dos seguintes documentos do universo da pesquisa: Quadro síntese dos Indicadores / Plano de ação/ Projeto Político-Pedagógico 2022.

A estrutura desta pesquisa está organizada em cinco seções: a introdutória, seguida pela seção 2 intitulada *Avaliação Institucional da Escola* na qual é apresentado o conceito de avaliação institucional, com ênfase na autoavaliação institucional participativa na Educação Infantil, discutindo-se o conceito de qualidade e participação, apresentando-se o que foi produzido nesse campo até 2020 e o posicionamento do marco teórico adotado nesta pesquisa, identificando os autores que serão usados como referencial.

Na seção 3, denominada *Autoavaliação Institucional Participativa: Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, apresenta-se o percurso de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, partindo do contexto da rede municipal da cidade de São Paulo, dos documentos que orientam esta etapa e os diferentes momentos de implantação e implementação da política de avaliação da qualidade.

A seção 4, *A Pesquisa*, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, discorrendo sobre a decisão metodológica, os procedimentos de produção de dados e a apresentação das características do contexto da pesquisa a partir do projeto político-pedagógico e do percurso de autoavaliação institucional.

A seção 5, *Análise e discussão da Autoavaliação Institucional Participativa: das práticas das Instituições e os usos dos dados produzidos*, traz a discussão e análise dos dados produzidos, apresentando a experiência das três das unidades da pesquisa na promoção da qualidade por meio da autoavaliação institucional participativa.

Na seção 6, apresenta-se as considerações finais e a proposta de intervenção.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA

Esta seção tem por objetivo apresentar os conceitos de qualidade e participação na perspectiva da Autoavaliação Institucional Participativa.

A demanda pela melhoria da qualidade no atendimento à primeira infância constitui-se uma preocupação das instituições e a torna objeto de avaliação, assumindo como principal parâmetro o seu dever de ofertar educação de qualidade a todos os bebês e crianças, o que passa pela qualidade da instituição que a oferta, conforme preconiza a LDB 9394/96, quando afirma:

Art. 4º O dever de Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos com variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, p. 2)

No cumprimento da constituição, esse artigo da LDB que trata do direito à educação e do dever de educar, acabou recebendo uma redação que garante, se não plenamente, o mínimo necessário de insumos para uma qualidade de ensino.

É essa perspectiva que dá o formato e evidencia a relevância de processos de avaliação institucional ao possibilitar a descrição e análise crítica do contexto escolar, a explicitação de suas potencialidades, fragilidades e desafios e ao subsidiar decisões sobre processos, resultados e interações, fatores que condicionam a produção de uma pretensa qualidade.

A Autoavaliação Institucional está relacionada à produção de informações sobre elementos específicos e predeterminados da educação em uma unidade escolar. O levantamento e análise dessas informações devem auxiliar nas tomadas de decisões dentro da unidade educacional que, por sua vez, precisa ter como direcionamento a reorganização das ações, com o intuito de fundamentar a tomada de decisões para reestruturar e dar continuidade ou não a alguma ação educativa.

É um processo que precisa ser visto como afirmação duradoura em busca de uma qualidade que seja compatível com os princípios e concepções defendidos pela escola, assim como o ensino e a aprendizagem devem ser conduzidos como processo, ainda que se valha em sua implementação de instrumentos que apontem para resultados tanto qualitativos quanto quantitativos. Existem algumas condições que ajudam a promover consistência à avaliação como processo: ela necessita ser útil, beneficiando a todos os envolvidos; precisa ser viável,

principalmente em termos de possibilidade e viabilidade de execução; deve ser exata, tendo em vista a necessidade de sua condução correta e do emprego de instrumentos adequados para obtenção de informações confiáveis. Enfim, a avaliação institucional com sentido processual é uma questão ética e de responsabilidade social, visto sua condução ter de ser transparente (LIBÂNEO, 2004).

A avaliação institucional está voltada para a instituição da escola como um todo, em suas dimensões pedagógica, financeira e administrativa e refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida (BELLONI, 2000).

Existem diferenças entre avaliação institucional e educacional. Enquanto a primeira envolve os aspectos globais da instituição tanto da sua forma física quanto humana, a segunda, a avaliação educacional envolve a aprendizagem, sendo também aplicada ao estudo do currículo e de programas de ensino. Para Belloni (2000), a avaliação educacional concentra-se em:

[...] situações de aprendizagens, isto é, quando um indivíduo ou grupo são submetidos a processos ou situações com vistas a aquisição de novo conhecimento ou habilidade; refere-se, assim, a análise de desempenho de indivíduos ou grupos, seja após uma situação de aprendizagem ou, regularmente, no exercício de uma atividade, em geral, profissional (p. 40).

Por isso essa diferenciação: de um lado encontra-se a avaliação educacional, que se concentra na aprendizagem e no desempenho de pessoas ou em grupos em situações de aprendizagem; do outro, encontra-se a institucional que se concentra no desempenho da escola de uma forma global, em suas dimensões pedagógicas e administrativas, vista como uma instituição social. Torna-se importante, então, melhor qualificar a denominação dessa concepção de avaliação institucional, diferenciando-a de outras concepções, agregando-lhe mais um adjetivo: Avaliação Institucional Participativa.

É oportuno, ainda, esclarecer que a avaliação institucional pode combinar processos de autoavaliação e de avaliação externa. Na autoavaliação, atores diretamente envolvidos no trabalho escolar participam fornecendo, analisando e avaliando informações, assim como podem ser acolhidas informações e julgamentos de atores externos à escola, como, por exemplo, supervisores de ensino. A avaliação institucional é externa quando o avaliador ou a equipe de avaliadores são externos à escola. Nesse caso, os atores escolares podem fornecer informações que são analisadas e julgadas por alguém que está fora da escola.

Nesta seção, a perspectiva adotada é a da autoavaliação, portanto, não abrange a análise de iniciativas de avaliação externas à escola, o que demandaria aportes teóricos e metodológicos específicos para uma atividade dessa natureza.

Vale salientar que a Autoavaliação Institucional participativa também se caracteriza pelo seu sentido emancipador, uma vez que faz da escola o agente de sua própria transformação. Saul (1988), falando sobre os pressupostos teóricos da avaliação emancipatória, descreve algumas de suas características que guardam semelhanças com aquela já citada. Caracteriza-se como democrática, é uma crítica institucional e uma criação coletiva. Portanto, trata-se de um processo participativo, um olhar da escola para a própria escola que observa sua realidade, absorvendo e analisando as críticas externas, fazendo a crítica de sua prática, para uma ação transformadora. Para a autora,

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais e sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a liberar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1988, p. 61).

Nesse sentido, a participação de todos os atores da comunidade escolar é condição inegociável, é princípio e isto implica o aprendizado da escuta e do acolhimento do argumento alheio, a horizontalização das relações de poder e a manutenção do diálogo plural, podendo servir à emancipação e valorização dos sujeitos, que de forma compartilhada, dão suas contribuições sobre o processo.

2.1 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Qualidade na Educação Infantil não é só oferecer para as crianças um lugar para ficar. É oferecer um ambiente adequado ao desenvolvimento integral, com proposta pedagógica consistente, boa relação com a família e profissionais qualificados.

(Emília Cipriano Sanches)

A qualidade na Educação Infantil e sua avaliação vem, cada dia mais, tematizando o debate acerca dessa etapa da Educação Básica no Brasil. A preocupação com a questão vem desde as mobilizações entre os anos de 1970/1980, como nos movimentos de luta pelos direitos das crianças por creches e no processo da Constituinte. Contudo, nos anos de 1990, pós-estabelecimento da Constituição Federal de 1988, antes mesmo da promulgação da LDB nº. 9394/1996, o tema passou a mobilizar ainda mais professores, pesquisadores, gestores e demais interessados em serviços educativos para as crianças de até seis anos e suas famílias.

A epígrafe de abertura desta subseção convoca-nos a refletir sobre a importância do debate acerca da qualidade na Educação Infantil e a pensar sobre as condições imprescindíveis para oferecer oportunidades às crianças a uma educação a favor de uma infância que assegure os seus direitos.

Houve um tempo na história da Educação Infantil em que predominou o assistencialismo, compreendendo a educação como um favor por parte do Poder Público às famílias menos favorecidas economicamente, visto que as instituições de Educação Infantil surgiram no Brasil para atender os bebês e crianças enquanto as famílias trabalhavam.

No contexto atual, defende-se a educação como direito de bebês e crianças bem pequenas, com a garantia de propostas pedagógicas que valorizem a expressão e as vivências em favor de um desenvolvimento integral. Devido à complexidade da temática, busca-se na sequência contemplar sucintamente algumas abordagens acerca do conceito de qualidade da educação da primeira infância.

As legislações dos últimos anos representaram um avanço no campo da Educação Infantil, que passou a compor a primeira etapa da Educação Básica. Todavia, as discussões iniciais sobre a qualidade estiveram intimamente ligadas ao acesso das crianças às instituições, muitas vezes, com precárias condições de funcionamento. O aumento da demanda, impulsionou o processo de conveniamento com setores privados, associações filantrópicas, entre outros segmentos (ROSEMBERG, 2003), sendo que essa situação acabava por ser legitimada à medida em que as creches eram destinadas, principalmente, ao atendimento das crianças de classes menos favorecidas.

Nessa perspectiva, a preocupação sobre a qualidade ganha visibilidade pela via da garantia dos direitos de bebês e crianças à Educação Infantil, incorporando-se à luta pela ampliação de vagas em creches e pré-escolas. Entretanto, apesar de a Constituição Federal de 1988 destacar, no artigo 6, inciso VII, o princípio da “garantia de padrão de qualidade”, o que

percebemos na década de 1990 foi uma movimentação de políticas voltadas para o crescimento econômico e desenvolvimento social, ficando a noção de qualidade atrelada à promoção de “novas formas de controle da produção do trabalho escolar” (SILVA, 2009, p. 220). A implantação de sistemas nacionais e internacionais de avaliações padronizadas, que buscavam aferir os resultados das aprendizagens de alunos, pautava-se numa lógica comparativa entre escolas, municípios, estados e países. Assim, a concepção de qualidade adotada era definida por esses indicadores que ganhavam notoriedade pública, marcando profundamente as diferenças sociais entre os alunos e alunas, reforçando uma lógica de exclusão (CAMPOS, 2011).

Atualmente, diferentes autores têm tematizado a questão da qualidade e sua relação com a Educação Infantil (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, ZABALZA, 1998, BONDIOLLI, 2004), sobretudo por compreender que essa discussão coloca em cena outras tensões em torno dos processos avaliativos, bem como os conceitos que devem orientar as propostas pedagógicas para a primeira infância. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 15) entendem que “[...] a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimentos do que seja qualidade”. Desse modo, a compreensão sobre esse termo também é o resultado de uma maneira específica de ver o mundo, permeada por valores e pressupostos. Peter Moss (2002, p. 20-21) assim caracteriza o conceito de qualidade:

- [...] 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”.

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

Para o autor (ZABALZA, 1998, p. 31), do ponto de vista de organização conceitual da qualidade, pode-se destacar três eixos que permitem sua aplicabilidade e análise em diferentes realidades sociais: *a qualidade vinculada aos valores*, que se destaca pelos elementos que agregam valores vigentes à instituição, à pessoa ou ao processo escolar; *a qualidade vinculada à afetividade* que se refere à qualidade que alcança bons resultados e, por último, *a qualidade vinculada à satisfação dos participantes*, entendida ou vinculada à satisfação daquilo que se faz, condição necessária para atribuição de qualidade nos diferentes contextos de trabalho.

Em contraposição a essa concepção, Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem uma maneira diferente para conceituar a qualidade, a partir de um discurso que privilegie a construção de significados. Os autores defendem as “estruturas de normalização” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.153), ou seja, a determinação de padrões para as unidades de Educação Infantil, a fim de unificar procedimentos, e enfatizam o risco dessas estruturas transmitirem uma falsa sensação de segurança ou colocarem-se como normas rígidas a serem seguidas, limitando a inovação e a inspiração. Logo, é fundamental que haja consciência das fragilidades que essas estruturas podem oferecer para que não nos limitemos a elas, mas que possamos extrair sentidos em cada contexto.

Desta maneira, a abordagem mais conservadora apresenta fragilidades ao conceber medidas padronizadas que acabam negando a diversidade e a complexidade. Por isso, os autores entendem a qualidade a partir da perspectiva da sociedade contemporânea, por meio da representação de novos conceitos e múltiplas concepções, da valorização da diversidade, do reconhecimento da subjetividade e da consideração da dimensão de tempo e espaço.

Como ressaltam Dahlberg, Moss e Pence (2013), a construção de significados do mundo requer um processo que enalteça o diálogo, a interação com o outro e a reflexão crítica, embasada na vivência do cotidiano e que não seja a mera redução a exercícios descontextualizados. Ponderam ainda que, para que ocorra a construção de significados, são necessárias condições precisas, exigentes e públicas na dimensão da instituição destinada à primeira infância como:

- Situar a construção de significado do trabalho pedagógico e de outros projetos das instituições dedicadas à primeira infância;
- Aplicação de pensamento crítico e reflexivo;
- Documentação pedagógica como um instrumento para ajudar o pensamento crítico e reflexivo;
- A importância dos encontros e dos diálogos;

- Construir sentido requer que cada um de nós faça escolhas baseadas em valores, escolhas morais e políticas;
- Participação de facilitadores. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 145)

Nessa perspectiva, Bondioli e Savio (2013) alinham-se às ideias dos autores supracitados. Para as autoras, a definição de qualidade não é um princípio pleno, não podendo ser adaptada a modelos ou diretrizes estabelecidos por órgãos superiores. Qualidade envolve negociação, isto é, discussão entre os sujeitos que apresentam interesse e compromisso com a instituição, buscando explicitar e determinar coletivamente preceitos sobre as condições reais da instituição e o ideal que se almeja construir. É, portanto, incontestável que o processo de qualidade requer a participação efetiva de todos os envolvidos.

Assim, os autores convergem ao defender que qualidade inexiste sem participação, ou seja, ela implica em negociação, exige debate entre pluralidade de sujeitos, visando estabelecer propósitos pelos quais irão trabalhar em parceria entre a instituição escolar e a família. Nessa direção, Bondioli e Savio (2013, p. 34) asseguram:

A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e os pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa.

No tocante ao conceito de participação, as mesmas autoras sublinham a construção de identidade destinada ao projeto pedagógico da unidade, tendo esse um caráter singular, visto que cada instituição apresenta particularidades que as diferencia de todas as outras.

A qualidade como participação negociada tem, de fato, entre os seus objetivos o de dar início e/ou consolidar um processo de construção de identidade através de uma reflexão sobre os valores educativos e sobre as experiências pedagógicas implementadas. A qualidade negociada tem de fato um caráter “local”. Reflete o *éthos*, as tradições, as escolhas, os valores de uma particular realidade educativa e tem o objetivo de torná-la visível, legível, explícita e compartilhada. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 23)

Bondioli e Savio (2013) enfatizam que a educação da criança pequena não é uma questão privada, mas uma questão pública. E, diante do que foi apresentado, compreende-se a qualidade enquanto construção coletiva fundamentada no diálogo e na participação com vistas a assegurar os direitos de bebês e crianças, de acordo com as características culturais e territoriais de cada instituição.

2.1.1 A qualidade da Educação Infantil: o que revelam os documentos oficiais

Conforme explicitado, verifica-se um debate no qual a avaliação e a qualidade ocuparam um espaço central nas discussões e na proposição de políticas educacionais no Brasil. Essa preocupação no campo da Educação Infantil ocorreu antes mesmo que o termo qualidade se tornasse um objeto de pesquisa e de políticas públicas (ROSEMBERG, 2015).

Rosemberg (2015) destaca que o debate sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil, considerando suas características sociais, políticas e culturais, organizou-se a partir do ordenamento legal e político sob condições mínimas que reverberaram em estratégias avaliativas, com o objetivo de garantir os padrões de qualidade. Tal fato implicou um conjunto de documentos legais, publicados pelo MEC, especialmente pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) e de diferentes seminários e consultas públicas, além da intensa atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Embora o levantamento dos documentos oficiais não seja o objeto deste estudo, considera-se importante trazer os principais conceitos referentes aos temas tratados aqui, principalmente no que diz respeito à qualidade e à sua avaliação. A seguir, listam-se os principais documentos e mapeia-se a contribuição dos que tratam especificamente dos parâmetros e dos indicadores de qualidade da Educação Infantil.

- Política de Educação Infantil (1993);
- Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (1998);
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995, 2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006)
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006);
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)
- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, 2009;

- Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica – Educação Infantil (2009);
- Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (2011);
- Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto (2015).
- Base Nacional Comum Curricular (2017)

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

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

As autoras ainda ressaltam que a publicação foi estruturada em três áreas de conhecimento. A primeira consiste em informações sobre o cenário de atendimento de grande parte das creches brasileiras destinadas às crianças pobres. A segunda aborda a condição do conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil em contextos extrafamiliares no Brasil e, também, a partir dos conhecimentos oriundos de diversos países que definem o sentido das diferentes vivências e experiências e como estas se relacionam com o desenvolvimento integral

das crianças nas suas múltiplas dimensões. Por fim, a terceira parte traz o debate nacional e internacional acerca dos direitos das crianças a uma educação de qualidade.

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

Os princípios trazidos no documento apresentam a natureza da qualidade, bem como alinham-se a um intenso movimento de debates e críticas, principalmente, no tratamento dado aos princípios ainda em debate na área, como as relações entre cuidar e educar, os fins da Educação Infantil, o currículo para essa etapa, entre outras questões que não estão separadas dos diferentes campos do conhecimento que se debruçam sobre as crianças e a sua educação. No RCNEI, constatamos a centralidade da psicologia de viés cognitivista em detrimento de outros referenciais, como a antropologia e a sociologia (CERISARA, 2007). Essa constatação retoma a necessidade de reflexão e proposição de práticas pedagógicas diversas e contextualizadas que tenham como horizonte a construção de uma “Pedagogia da Educação Infantil” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Paralelamente, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 1999 as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, organizada em quatro artigos que apresentam as diretrizes para essa etapa, inclusive apontando os aspectos fundamentais que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil no que se refere à “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999, art. 2º). Os aspectos destacado no artigo estão vinculados aos princípios éticos, políticos e estéticos que se constituem como eixos da organização curricular; o respeito às especificidades e características dos sujeitos; a especificidade do cuidar e do educar; a intencionalidade das práticas educativas individuais e coletivas; a avaliação do desenvolvimento das crianças que não implicam retenção ou promoção; a necessidade de os profissionais da gestão terem curso de formação de professores; a gestão democrática como eixo da atuação e as propostas pedagógicas e os

regimentos escolares a serviço do cumprimento das diretrizes e estratégias previstas nesse documento (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, cabe destacar que as DCNEI (1999) apresentam duas características importantes: a primeira destaca a autonomia das instituições na elaboração, execução e acompanhamento da proposta pedagógica; a segunda, diz respeito ao cuidar e ao educar como eixos da organização do trabalho pedagógico, sendo um fator importante, haja vista a inexistência dessa definição na LDB.

Partindo da trajetória de construção de um acervo documental que, ao longo tempo, delineou a noção de qualidade adotada e tensionada pelo MEC, pesquisadoras / pesquisadores e movimentos sociais elaboraram o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, publicado em 2006. Tal publicação busca contribuir para um processo democrático e participativo de implantação de políticas para essa faixa etária, no qual são definidos as diretrizes, metas, estratégias e os objetivos. Dessa forma, na sequência dos documentos anteriores, apresenta-se como diretriz importante a necessidade de definição de padrões de qualidade, bem como a responsabilidade das instituições de Educação Infantil de elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas em diálogo com as DCNEI e com a participação das professoras / professores e comunidade educativa (BRASIL, 2006).

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

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

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

Nesse mesmo ano, é publicado os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* que trazem os aspectos da qualidade na perspectiva dos espaços físicos e dos prédios. O campo da arquitetura escolar (ESCOLANO, 2001) tem revelado o modo como os espaços influenciam e demarcam as relações sociais nas instituições de educação a partir da sua própria materialidade, que expressa um amplo e variado conjunto de signos, valores e simbologias determinados em diferentes contextos históricos, culturais, estéticos e ideológicos. Para Escolano (2001), o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, fonte de experiência e aprendizagem. Nesse sentido, ao apresentar as relações entre espaço físico, projeto pedagógico e desenvolvimento das crianças, esse documento sinaliza aos gestores municipais aspectos essenciais para a construção de projetos arquitetônicos para a Educação Infantil, bem como para orientar adaptação e reformas.

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

Algum tempo depois, é publicado o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, revisto em 2009, em caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil. O objetivo desse documento é “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Destaca também a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento às crianças pequenas, concebe o currículo da Educação Infantil, explicita os objetivos dessa etapa e, entre outros aspectos, apresenta a identidade da Educação Infantil:

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

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

(BRASIL, 2010, p. 12).

O documento apresenta as concepções de criança, infância, Educação Infantil, currículo, proposta pedagógica, além de aprofundar a dimensão da diversidade na infância e a educação para os povos indígenas. O contexto de produção dessas diretrizes alinha-se às discussões anteriores que marcam muitos dos documentos apresentados nesta subseção e sintetizam seus princípios fundamentais:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

A discussão sobre o currículo avança, no sentido de lançar luz sobre as interações e brincadeiras como eixos centrais das propostas pedagógicas e o conceito de experiência ganha destaque com ênfase nas múltiplas linguagens. Nesse debate, a criança é compreendida como sujeito potente e como elemento central no planejamento e na construção de propostas pedagógicas. As DCNEI, em relação às avaliações na Educação Infantil, enfatizam que elas não podem servir para a retenção das crianças e, sob outro prisma, apontam que o processo avaliativo diz respeito às instituições, ao trabalho desenvolvido e às muitas relações que acontecem nos espaços educativos. Por essa perspectiva, os processos de avaliação institucional, tal como propõem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, contribuem com esse processo. No entanto, vale salientar que a discussão aqui apresentada, em muitos casos, diverge das práticas efetivamente planejadas com as crianças pequenas, ou seja, o atendimento oferecido a essa etapa ainda é muito desigual. Um ponto que se acresce a esse debate tem relação com as rupturas das políticas públicas. Ratificando essa premissa, Rosenberg elucida:

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

Como apontado aqui, é notório que o Brasil conta com documentos e legislações que oferecem um panorama bastante assertivo dos princípios e concepções que orientam a qualidade da Educação Infantil. Entretanto, torna-se importante problematizar a promulgação da BNCC e, se de fato, era preciso a construção de uma base para essa etapa. O documento reduz o trabalho pedagógico da primeira infância para o eixo de ensino / aprendizagem, faz menção à avaliação do desenvolvimento das crianças, todavia, não destaca a importância das condições de oferta e das oportunidades para que essa aprendizagem ocorra e com isso corremos o risco do retrocesso, pois induz à incorporação de apostilas aos materiais didáticos para essa etapa, ou seja, na contramão do que propõem as DCNEIS (2009). A esse respeito, Coutinho e Moro argumentam:

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

Esse pressuposto mantém a oposição de avaliação das crianças *versus* avaliação do contexto e das condições concretas em que o trabalho se efetiva. Entendendo-se que essas perspectivas não são excludentes, mas complementares. É possível conceber uma avaliação institucional que contemple os processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças no contexto coletivo, desde que orientados a partir das concepções, fins e objetivos da Educação Infantil, e não submetendo as crianças às avaliações externas. Os IQEIP contemplam essas questões na dimensão 1, *Planejamento e gestão educacional*, no indicador 1.2, *Planejamento, acompanhamento, documentação pedagógica e avaliação*, e na dimensão *Participação, autoria e escuta de bebês e crianças*, especialmente, no indicador 2.3 - *Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação*.

Em síntese, a proposta neste item teve como objetivo apresentar, a partir das publicações do MEC, os principais documentos que abordam a avaliação e a qualidade da Educação Infantil,

destacando, assim, os princípios e referenciais que marcaram a trajetória dessa etapa no Brasil, tanto no que diz respeito às ideias que determinam uma certa concepção de qualidade, quanto ao que se refere ao caminho a ser trilhado nesse movimento de negociação que, como já previsto no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, deve prescindir de processos democráticos e participativos.

Sendo assim, apresentaremos, na seção 3, as particularidades das experiências de AIP na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, demonstrando os princípios que sustentam as perspectivas de avaliação e da qualidade adotadas pela rede.

2.2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E A QUALIDADE NEGOCIADA

As proposições apresentadas até aqui indicam o desempenho e a pluralidade do conceito de qualidade, inclusive indicando caminhos para a sua construção na Educação Infantil, que assegurem os processos participativos e democráticos. Assim sendo, em diálogo com os princípios desse estudo, a noção de qualidade negociada proposta por Bondioli (2004) faz-se imprescindível, sobretudo pela relação entre esse conceito e os IQEIP. O conceito de “qualidade negociada” advém do percurso histórico de desenvolvimento dos serviços de atendimento à primeiríssima infância na região de Emília-Romanha, na Itália, e dos diferentes estudos e pesquisas que culminaram na elaboração de indicadores tomados como referência para o aprimoramento desse serviço. Assim, a definição de qualidade adotada neste trabalho apoia-se nos descritores, tais como propõe Bondioli (2004, p.14-17): *A natureza negociável ou transacional da qualidade* - considerando que a qualidade não é um fato ou valor absoluto. Ela se dá pela transação e pelo debate entre indivíduos e grupos e seus interesses em relação ao trabalho desenvolvido por determinada rede educativa. Esse movimento indica a definição de modo consensual de seu atual panorama com vistas a sua qualificação. As ideias compartilhadas em relação ao trabalho da creche ocorrem em função do lugar que cada sujeito ocupa, ou seja, pais, professoras e administradores carregam opiniões muitas vezes distintas sobre um mesmo fenômeno. Problematicar o caráter negociável da qualidade não significa reconhecer a ausência de um valor objetivo, pelo contrário, o que existe são valores mais objetivos em função da posição de cada sujeito no processo avaliativo. Significa reconhecer natureza ideológica da qualidade e a importância de considerar os diferentes pontos de vistas como um recurso e não como ameaças; *A natureza participativa e polifônica da qualidade*: a esse respeito, destacamos que não há qualidade sem participação. Portanto, a dimensão política e democrática demanda a

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

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

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

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

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

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

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

2.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO E A POLIFONIA COMO EXIGÊNCIA DO PROCESSO

A Autoavaliação institucional tem como pressuposto básico a participação, contemplando, ao longo de todo o processo, as vozes dos diferentes atores, pois os momentos contemplados em sua organização têm o objetivo de avaliar e tornar público o trabalho desenvolvido na Unidade, considerando a realidade concreta na busca da cooperação entre famílias/responsáveis, comunidade, rede de apoio e a escola para o aprimoramento e transformação dos contextos educativos visando à qualidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2016). Essa desejada participação não é tarefa fácil para nenhum dos envolvidos, particularmente nas instituições escolares que trazem marcas de uma educação transmissiva e autoritária, diante dos saberes que são validados socialmente.

Nos processos de avaliação institucional participativos, a formação do processo requer o máximo de cuidado, em especial no que tange à compreensão das especificidades desse tipo de avaliação. A construção do processo requer que seja cautelosamente concebida e resulte de múltiplos encontros e diálogos entre os interessados. Nesse sentido, a participação da comunidade deve ser planejada e assumida como decisiva e isto inclui o envolvimento e os compartilhamentos em todas e em cada uma das etapas do processo de avaliação (SORDI, 2006).

Por essa perspectiva, o diálogo é o caminho e é também uma exigência. O exercício da argumentação dos participantes do processo garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas com base no processo de construção dialógica do mundo humano. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro (FREIRE, 1992).

É esse diálogo que não apenas fomenta a participação, mas a torna efetiva; é por ele que se valida o processo participativo da AIP, considerando que esse aspecto não está dado *a priori*, mas é construído na medida em que as pessoas identificam que a participação é o elemento chave de todo o processo.

Constata-se então que, na AIP, a participação é parte de todo o processo, desde o momento em que se apresenta o que implica a avaliação da qualidade e explicitam-se as suas

etapas na plenária inicial, passando pela análise dos indicadores, os respectivos indicativos, o uso do instrumento propriamente dito, o feedback dos resultados e a plenária final, momento em que se torna público o que foi discutido em cada dimensão nos diferentes grupos de trabalho. Considerando a dinâmica que perpassa as diferentes etapas, qual seja, da manifestação dos diferentes pontos de vista, demarca-se o caráter formativo da avaliação, pois a reflexão propõe o descentramento – o olhar de “fora” sobre o trabalho desenvolvido todos os dias nas instituições, permitindo uma reflexão crítica e contínua sobre o que se faz.

Um dos grandes desafios, não há dúvidas, é a própria concretização da participação, que está diretamente ligada à democracia, entendida como instância coletiva em que as diferentes vozes manifestam-se e confrontam-se, sem a necessidade de uma igualdade de pontos de vista; pelo contrário, a riqueza do processo reside justamente em confrontar os diferentes olhares na busca da construção de uma ideia de qualidade. Sendo assim, mais do que buscar o consenso de concepções, busca-se construir um consenso do que seja a qualidade. Sobre essa natureza dialética do diálogo nos lembra Paulo Freire:

O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 1989, p. 165-166).

Nesse sentido, a diferença é que esse consenso não é instituído por alguém externo à instituição, mas é construído pela reflexão dos atores que se ocupam da educação das crianças no microssistema institucional. Altamente rico, esse processo de avaliação é também bastante complexo, pois envolve diferentes sujeitos e etapas e ainda é desafio à compreensão de que não se trata de considerar a decisão da maioria, mas sim da negociação entre os atores para se chegar a um consenso, o que exige um diálogo reflexivo - entendendo o diálogo na perspectiva da comunicação entre os atores da comunidade escolar-, pois como ainda nos lembra o saudoso educador

ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1992, p. 43).

O diálogo assim concebido, o encontro de diferentes pessoas em sua inteireza, como momento em que cada um escuta o outro e pronuncia a sua palavra é que dá sustentação à participação dos diferentes atores da comunidade escolar no momento da AIP.

3 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem por objetivo apresentar o instrumento de Autoavaliação Institucional Participativa, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, bem como destacar a experiência da Rede Municipal de São Paulo na construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Indique-EI) caracteriza-se por ser um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade. (BRASIL, 2009, p.7).

Sobre esse instrumento, Ribeiro e Gusmão (2010, p. 825) explicitam que

[...] o material consiste em uma proposta metodológica participativa e em um sistema de indicadores por meio dos quais a comunidade avalia a situação de diferentes aspectos da escola, identifica prioridades, estabelece um plano de ação e implementa e monitora ações voltadas à qualidade na educação.

A elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef e incluiu um longo processo de discussões, revisões e testagem do instrumento.

Embora a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniadas com o poder público utilizem o documento (BRASIL, 2009).

Um dos pilares sobre o qual se fundamenta todo o documento Indique-EI é o princípio da participação, que se traduz pelo método participativo viabilizado pelo processo de autoavaliação. Sua premissa é a de que o processo de definir e avaliar a qualidade de instituições de Educação Infantil carrega um potencial transformador, desde que esse processo contemple as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo: professores(as), diretores(as), funcionários(as), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares etc.

O documento, embora apresente uma forma de utilização detalhada, é um instrumento flexível, que permite diferentes maneiras de uso, a depender da criatividade e das experiências das instituições, servindo não só para a autoavaliação das instituições educativas, mas também como instrumento de apoio à gestão, à mobilização de educadores, pesquisadores, lideranças locais e famílias e à implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação*

Infantil (BRASIL, 2011, p. 3-4), conforme ficou demonstrado em posterior monitoramento sobre o uso e disseminação dos indicadores, realizado no ano de 2011, sob coordenação do MEC, Unicef, Ação Educativa e Instituto Avisa Lá.

A autoavaliação proposta no Indique-EI, documento federal, adota uma concepção ampla de qualidade que se traduz em sete dimensões, a saber: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da Saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliário; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Para cada uma dessas dimensões, há um conjunto de indicadores que são avaliados a partir de perguntas que devem ser respondidas coletivamente em pequenos grupos. O documento recomenda que se formem sete grupos compostos por representantes de diversos segmentos, para que cada agrupamento faça a discussão de uma dimensão. Cada grupo deve ter um coordenador e um relator (definidos previamente), sendo que o primeiro deverá responsabilizar-se por cuidar do tempo, mediar possíveis conflitos, buscar consensos e/ou identificar opiniões antagônicas; já o segundo tem como tarefa tomar nota, elaborar o quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do seu grupo.

Para facilitar a avaliação, o documento propõe que se atribuam cores aos indicadores. As cores sinalizam a avaliação feita pelo grupo: se a situação mencionada ocorre e está consolidada na instituição, atribui-se a cor verde; se ocorre de vez em quando, a cor amarela; e, se não ocorre, a cor vermelha. No entanto, os indicadores só se definem após o grupo responder, também pela atribuição de cores, às perguntas (indicativos) presentes no documento, que dizem respeito às ações, atitudes ou situações que denotam como a instituição é avaliada em relação ao tema abordado. A atribuição de cores às perguntas auxilia os grupos a refletirem e decidirem sobre qual cor melhor sinaliza cada indicador.

Após finalizarem as discussões no pequeno grupo, todos se reúnem para a realização da plenária, que consiste na exposição para todos os presentes, por meio do relator, dos resultados da discussão de cada grupo e apresentação do quadro-síntese (que deve ficar afixado em lugar visível a todos).

Após a discussão nos pequenos grupos, tem início uma plenária na qual todos os grupos se apresentam e podem validar ou alterar as cores dos indicadores trazidos pelos demais grupos por meio do confronto de ideias. Caso não haja consenso, o documento sugere que a divergência

de opinião seja expressa pela mistura de cores ou pelo uso de uma cor diferente das três anteriormente propostas.

Ao final da plenária, obtém-se um quadro geral da qualidade da instituição, construído pelo coletivo, pelo qual é possível visualizar os pontos fortes e os desafios da unidade. O documento sugere, então, que, pelo debate, definam-se as prioridades de ação que deverão ser a base para a produção conjunta de um Plano de Ação da unidade.

Visando não tornar o debate exaustivo para os participantes, o documento recomenda que se agende outra data para a elaboração do Plano de Ação e se atente para o fato de a autoavaliação não ser uma atividade pontual, mas sim processual e, para tanto, o acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do Plano de Ação são fundamentais, bem como a reaplicação da autoavaliação a cada um ou dois anos (BRASIL, 2009).

3.1 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: A EXPERIÊNCIA PAULISTANA

No que se refere aos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (IQEIP), sabe-se que ele é fruto da experiência com a realização da autoavaliação institucional participativa por meio da metodologia contida no Indique-EI de 2009, que foi realizada por adesão de algumas unidades de Educação Infantil nos anos de 2013 e 2014. A rede municipal de educação da cidade de São Paulo, por meio da Diretoria de Orientações Técnicas da época, constituiu Grupos de Trabalho (GTs) e assessoria especializada para discussões que culminaram na elaboração do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* (IQEIP) de 2015. A proposta metodológica de autoavaliação participativa contida nesse documento é similar ao Indique-EI (2009), no entanto, foi adequada ao que o Grupo de Trabalho, de forma dialógica com a rede, considerou ser apropriado à realidade da cidade de São Paulo. Para isso, a qualidade da Educação Infantil é avaliada por meio de nove dimensões, diferente do Indique-EI (2009) que contém apenas sete dimensões.

Foram acrescentadas duas novas dimensões de qualidade, além das sete que já constavam do instrumento nacional: Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero; e a Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças.

Outra característica específica do documento municipal é que, em muitos indicadores e grupos de questões que compõem as dimensões, foi acrescentada a menção à bebês e crianças, menção julgada necessária após constatação de que somente citar crianças não era suficiente para explicar que os indicadores também se aplicavam aos bebês.

A seguir apresentam-se os elementos que constituem o processo de construção do documento municipal, bem como a experiência da rede com a AIP.

3.1.1 A organização da Rede Municipal da cidade de São Paulo

No intuito de contextualizar, apresenta-se aqui algumas informações relevantes no que tange a organização da rede.

O município de São Paulo, considerada a cidade mais populosa do Brasil, segundo dados de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui área territorial de 1.521,202km² e conta com cerca de 12.396.372 de habitantes.

Em sua organização administrativa, temos a Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável por gerir a educação do Município - a qual possui uma rede constituída, em 2022, por 1.086.134 matrículas, 3.808 unidades escolares e 62.458 profissionais distribuídos nas 13 Diretorias Regionais de Educação, respectivamente: Butantã; Campo Limpo; Capela do Socorro; Freguesia do Ó/Brasilândia; Guaianases; Ipiranga; Itaquera; Jaçanã/Tremembé; Penha; Pirituba; Santo Amaro; São Mateus e São Miguel.

No que diz respeito à Educação Infantil, a rede municipal compreende um expressivo número de 624.558 matriculados, entre bebês e crianças de zero a cinco anos, distribuídas em 2522 Centros de Educação Infantil (CEI) e 559 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e 64 Centros Municipal de Educação Infantil. Do total de CEIs, quase 85% são conveniados à prefeitura. No ano de 2002, teve início um processo de transição quando as creches que funcionavam, até então, sob o domínio da Secretaria de Assistência Social (SAS) passaram a ser administradas pela SME. Contudo, no ano de 2004, esse processo foi compartilhado entre essas secretarias, quando a opção da SME para atender a demanda de vagas, deu-se via celebração de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos, iniciativa essa, inclusive, adotada por muitos municípios brasileiros.

Nesse contexto, a organização do atendimento a bebês e crianças de zero a três anos na cidade de São Paulo está organizada da seguinte forma: Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e Centro de Educação Infantil Direto (CEI) - são os espaços mantidos e administrados diretamente pelo poder público, em que todo atendimento é custeado pelo Estado e realizado por servidores públicos concursados. Além dessa, atualmente segue em vigor a Portaria nº. 4.548, de 19 de maio de 2017, que estabeleceu as normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil, visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil, especificando as outras duas formas de atendimento: CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI), assim intitulados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso; e CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP), que são aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME. Cabe ressaltar que, para que não haja distinção, hoje não se trata mais como Rede Direta e Rede Parceira Indireta e sim como Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) com Unidades Diretas e Unidades Parceiras. Já o atendimento das crianças de quatro e cinco anos acontece na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e também no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI).

Do ponto de vista da carreira, a equipe dos profissionais da educação é composta pelo quadro do magistério e de apoio à educação, com acesso, majoritariamente, via concurso público. A Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007, estrutura-a da seguinte forma:

- Classe dos Docentes: Professor de Educação Infantil; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professor de Ensino Fundamental II e Médio.
- Classe dos gestores: Coordenador Pedagógico; Diretor de Escola; Supervisor Escolar.
- Quadro de Apoio à Educação: Agente Escolar¹ e Auxiliar Técnico de Educação.

Em caráter excepcional, a RMESP conta com professores e auxiliares técnicos de educação contratados anualmente, os quais prestam serviço nas unidades educacionais em que o quadro desses profissionais não esteja completo. O número de profissionais contratados geralmente é maior e mais expressivo quando não há concursos públicos em vigência e habilitados para assumir essas vagas em caráter efetivo. Considerando o período de pandemia

de COVID-19, muitos profissionais foram contratados para assumir as aulas presencialmente, substituindo os profissionais que estavam afastados por comorbidade, gestação ou por terem mais de 60 anos. O regime de trabalho assemelha-se ao efetivo, no entanto, não há garantia de estabilidade.

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

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

Vale ressaltar que no último concurso para ingresso de professores(as), diferente dos anteriores, além da prova escrita com questões objetivas e dissertativas, os candidatos(as) aprovados(as) nessa fase foram convocados para prova prática cujo objetivo é o de apurar a capacidade de planejamento de aula, de comunicação e de síntese, bem como seu conhecimento do conteúdo de aula a ser proferida e a capacidade de transposição didática deste conteúdo pelo candidato(a). Aprovado(a) nessas duas etapas tem a prova de títulos a nível classificatório.

3.2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A proposta de construção de uma política pública de AIP ocorreu na RMESP entre os anos de 2013 e 2016, durante o governo do Prefeito Fernando Haddad. Integrou o Programa *Mais Educação São Paulo – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino* que, principalmente na Educação Infantil, buscou ampliar e consolidar concepções importantes que orientam o trabalho pedagógico como: criança, infância, Educação Infantil, currículo, perfil do educador da infância, participação das

famílias, projeto político-pedagógico, articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, avaliação da e na Educação Infantil, questões fundantes para os documentos e ações que se desenvolveram posteriormente, inclusive, para a construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

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

- Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (2014);
- Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015);
- O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (2015);
- Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015);
- Revista Magistério – Número especial de 80 anos da Educação Infantil Paulistana (2015);
- Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana (2016);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016).

A partir dos documentos supracitados, mapeia-se aqueles que pautaram o processo de construção dos IQEIP. No contexto desta pesquisa, parte desses documentos precisa ser destacada, pois seus princípios e concepções deram sustentação ao processo de produção e construção coletiva dos IQEIP.

A Orientação Normativa nº. 01/2013 – *Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares* (2014) é fundamental, considerando o cenário de elaboração dos IQEIP, pois foi o primeiro documento publicado pela gestão Haddad, no ano de 2014, que sinalizou as concepções que orientaram o trabalho desenvolvido nos anos seguintes e expôs um expressivo e avançado olhar para as concepções de criança, infância e Educação Infantil, como se pode observar no excerto a seguir:

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a

imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

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

[...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças (FARIA, 2003, apud SÃO PAULO, 2014, p. 11).

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

De acordo com esse documento, essa política organiza-se em torno dos olhares sobre o trabalho desenvolvido por todos os sujeitos que compõem o cotidiano das instituições dedicadas à infância, incluindo as famílias e a comunidade educativa. Uma importante característica dessa proposta avaliativa é que ela se situa na própria instituição educativa e numa observação e análise contextual de cada turma e da equipe educativa como um todo. Essa prática reflexiva permite ainda analisar elementos integrantes da qualidade da educação que são de responsabilidade de outras instâncias que constituem o sistema educacional. Nessa perspectiva, considera-se que

A avaliação institucional traz uma perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos. Permite comparar o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação ofertada; favorece a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das

condições objetivas de trabalho) possibilitando, desse modo, a avaliação do Projeto Político Pedagógico. Assim, a avaliação institucional pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de Ensino (SÃO PAULO, 2014, p. 25-26).

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

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

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

Considerando-se os princípios acima mencionados, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve assegurar:

- Uma infância feliz e saudável como tempo de vida e o respeito às diferentes maneiras de viver esse período;
- Dignidade como pessoa humana e proteção contra toda e qualquer forma de violência;
- Brincadeiras e interações ocupando a maior parte do tempo em que permanecem nas Unidades de Educação Infantil;
- Atendimento às necessidades e ritmos individuais;
- Participação, escolha, decisão, recolhimento e diferentes interações;
- Respeito à diversidade étnico-racial, socioeconômica, religiosa, linguística e cultural;
- Liberdade, alegria, desenvolvimento da criatividade, do pensamento, da curiosidade, da investigação, do convívio com a natureza e das múltiplas formas de expressão;
- Respeito às opiniões e ideias;
- Convívio com adultos sensíveis e disponíveis às culturas infantis;
- Um ambiente acolhedor, promotor de segurança, saúde e conforto aliando cuidado e educação. (SÃO PAULO, 2015a, p. 09).

Com essa perspectiva, essa publicação apresenta reflexões acerca do projeto político-pedagógico, da organização do tempo, espaço físico/ambientes, das interações, dos recursos materiais e dos mobiliários, dos recursos humanos e das condições de trabalho e da formação dos profissionais da educação. Os elementos problematizados contribuem significativamente para o alinhamento do conceito de qualidade adotado pela rede municipal e, conseqüentemente, no afinamento dos indicadores de qualidade que, paralelamente, estavam em processo de elaboração.

3.3 CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DA DOCUMENTAÇÃO MUNICIPAL SOBRE AIP

Os IQEIP foram elaborados e instituídos tendo como entendimento que, sob um viés qualitativo, a consolidação do trabalho pedagógico para a primeira infância ocorre pela construção, participação e negociação por parte de todo o coletivo das instituições: os professores (as), os gestores (as), os pais e as mães e, também, as próprias crianças. Como política pública, esses indicadores oferecem elementos que podem auxiliar a efetivação de uma cultura participativa e democrática em creches e pré-escolas. Assim, essa proposta objetivou promover e incentivar:

- o fortalecimento dos profissionais que atuam na Unidade Educacional;
- o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
- as práticas de gestão democrática na Unidade;
- a colaboração entre as equipes da DRE e das Unidades Educacionais;
- o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais;

- a melhoria da qualidade da Educação Infantil Municipal;
- a coleta de subsídios para a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. (SÃO PAULO, 2016, p. 12)

Esses objetivos alinham-se com a ideia de que o processo de autoavaliação não constitui-se como um fim em si mesmo, mas possibilita a reflexão sobre uma realidade de modo plural e complexo, considerando todas as vozes, bem como dando potência e visibilidade aos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional, aprimorando, assim, a qualidade do trabalho desenvolvido. Isso porque, de modo algum, essa metodologia visa tornar visíveis os resultados que são frutos dos diálogos estabelecidos em cada instituição, entendendo-se que esses resultados podem ter significados distintos em diferentes momentos e só adquirem sentido para aqueles que cotidianamente compartilham a educação e o cuidado de bebês e crianças (RIBEIRO, CAMPOS; VALVERDE, 2015).

Partindo-se do entendimento de que a qualidade social da Educação Infantil só pode ser construída pelos princípios da negociação e da participação, a elaboração dos IQEIP abarcou um amplo processo de diálogo e escuta de toda a RMESP que, por um lado, buscou garantir a diversidade, a complexidade e a singularidade de cada território e, por outro, visou ampliar os processos de escuta e do olhar para que se tornasse possível uma compreensão da infância como possibilidade de apropriação, transformação e produção das culturas infantis. Assim, a utilização dos IQEIP visa às transformações necessárias para garantir o direito à Educação Infantil de Qualidade a todos os bebês e crianças que vivem suas infâncias nas Unidades Escolares de Educação Infantil da Rede Municipal.

Na base das concepções que orientaram a produção/construção dos IQEIP, será apresentado a seguir o caminho participativo que orientou a RMESP, entre os anos de 2013 e 2016, pois nesse período deu-se o processo de implementação e publicação do documento final.

3.4 MARCOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO MUNICIPAL

Como mencionado em seções anteriores, o percurso de construção dos IQEIP ocorreu entre os anos de 2013 e 2016 e contou com a assessoria da Prof. Dra. Maria Malta Campos e Prof. Dra. Bruna Ribeiro, junto à Divisão de Educação Infantil (DIEI). Como resultado dessa atuação, foram publicados dois relatórios técnicos pela Fundação Carlos Chagas com o detalhamento, as

considerações e análises da implementação da política de AIP do município de São Paulo. A Prof. Dra. Marina Célia Moraes Dias, na condição de assessora do MEC, também acompanhou essa implementação com o objetivo de registrar o caminho adotado pela RMESP e subsidiar a revisão dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil no âmbito federal (RIBEIRO; CAMPOS; VALVERDE, 2015). Dessa forma, os dados apresentados nesses documentos são importantes para problematizarmos a potência desse processo democrático e participativo, bem como suas lacunas, dificuldades e desafios.

Em relação ao percurso de construção dos IQEIP, a pesquisa de Festa (2019) apresenta de modo detalhado a sequencialidade das ações que constituíram o movimento de construção dessa política.

A construção do documento municipal organizou-se em sucessivos momentos, a partir do segundo semestre de 2013:

Quadro 3 - FASES DA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO MUNICIPAL

Fases	Período	Ações
Momento I	2013	A proposta de autoavaliação participativa foi apresentada ao final de sete encontros descentralizados do I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, que envolveram as equipes das 13 Diretorias Regionais de Educação - DREs e Diretores e Coordenadores Pedagógicos de CEIs e EMEIs, tanto de Unidades diretas, como indiretas e conveniadas.
Momento II	2013	Representantes das Unidades que optaram pela realização da autoavaliação participaram de formações descentralizadas, para orientar a aplicação da metodologia, esclarecer dúvidas e fornecer orientações para a organização dos encontros avaliativos nas Unidades.
Momento III	1º semestre/2014	Foram realizadas reuniões descentralizadas para troca de experiências e sugestões para a gestão municipal. Nessas reuniões foram recolhidos relatos escritos das experiências das Unidades, registros dos problemas identificados na autoavaliação cujos encaminhamentos estão fora do âmbito escolar, demandando apoio de órgãos específicos para sua solução e sugestões para a adaptação do documento para a realidade paulistana.
Momento IV	2º semestre/2014	Sempre de forma descentralizada, ocorreu o II Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, para o

		qual foram convidadas todas as Unidades, incluindo aquelas que ainda não haviam participado da autoavaliação. Neste momento duas Unidades relataram suas experiências, que foram comentadas por especialistas nacionais convidados. Nos encontros foram realizadas sessões de pôsteres, com o registro da realização da autoavaliação participativa nas Unidades. A exibição dos pôsteres provocou muito interesse e, posteriormente, eles também foram expostos na sede da Secretaria Municipal de Educação.
Momento V	setembro/2014	Realização, no mês de setembro de 2014, do I Seminário Interno: Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, para apresentação a todos os setores da SME e Diretores Regionais de Educação das demandas levantadas pelas UEs que aplicaram o Indique - EI.
Momento VI	novembro/2014	Iniciando seu trabalho ao final de 2014, um Grupo de Trabalho, com representação regional da Rede Municipal, elaborou a primeira versão dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana, apresentada no documento

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de SÃO PAULO, SME / DOT (2016, p. 8)

Vale ressaltar que, durante todo esse processo, as profissionais envolvidas - Supervisoras, Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e Professoras - trouxeram suas impressões e opiniões sobre as experiências vividas em suas Unidades. São olhares críticos, que problematizaram diversos aspectos do processo, mas que também trouxeram o entusiasmo surgido das boas surpresas vivenciadas.

Campos e Ribeiro (2017), no segundo relatório técnico que descreve e analisa o processo desenvolvido na RME/SP para a elaboração dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana, registram que, nos anos 2015 e 2016, todas as unidades educacionais aplicaram o instrumento de coleta de dados e elaboraram planos de ação, em período letivo previsto no calendário escolar. A partir de então, todas as Unidades de Educação Infantil Paulistana, diretas e parceiras, realizam anualmente a autoavaliação institucional participativa.

3.5 ESTRUTURA DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

A proposta metodológica de autoavaliação participativa contida no documento municipal é similar ao Indique - EI publicado em 2009 pelo MEC, no entanto, foi adequada ao que o Grupo de Trabalho, de forma dialógica com a rede, considerou ser apropriado à realidade da cidade de São Paulo. Assim, a qualidade da Educação Infantil é avaliada por meio de nove dimensões, diferentemente da versão federal que contém apenas sete dimensões. O quadro abaixo apresenta uma comparação entre o documento federal e o documento municipal.

Quadro 4 - COMPARAÇÃO ENTRE O DOCUMENTO NACIONAL 2009 E O DOCUMENTO PAULISTANO 2015

Dimensões	Indique-EI - 2009	IQEIP - 2015
Dimensão 1	Planejamento Institucional	Planejamento e Gestão Educacional
Dimensão 2	Multiplicidade de experiências e linguagens	Participação, escuta e autoria de bebês e Crianças Dimensão
Dimensão 3	Interações	Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias
Dimensão 4	Promoção da saúde	Interações
Dimensão 5	Espaços, materiais e mobiliários	Relações étnico-raciais e de gênero
Dimensão 6	Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais
Dimensão 7	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
Dimensão 8	_____	Formação e condição de trabalho das educadoras e dos educadores
Dimensão 9	_____	Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de SÃO PAULO, SME / DOT (2016, p. 9-10)

A partir de 2015, a realização da autoavaliação institucional participativa passou a ser adotada pela RMESP como pertencente a uma política pública e já fazendo parte do calendário escolar de todas as Unidades de Educação Infantil. Ela foi organizada em dois momentos: autoavaliação e elaboração do plano de ação. Geralmente, a primeira etapa de autoavaliação expressa nas normativas de diretrizes de elaboração do calendário escolar foi prevista para ocorrer entre o início e final da segunda quinzena de abril, mas em 2022 ocorreu entre o início e final da primeira quinzena de maio, com data a ser marcada pela Unidade Escolar. Já a etapa de elaboração do plano de ação ocorreu entre o início e o final da segunda quinzena de junho, também com data a ser deliberada pela Unidade Escolar, sendo que nessas duas datas prevê-se a suspensão de atendimento aos bebês e crianças. No quadro abaixo apresentam-se as etapas da AIP, bem como as atividades e grupos envolvidos em cada uma delas.

Quadro 5 - ETAPAS, ATIVIDADES E GRUPOS ENVOLVIDOS.

Etapas	Atividades	Objetivos	Envolvidos
1. Autoavaliação	Organização da autoavaliação	Planejar a autoavaliação por meio da organização dos espaços, materiais e mobilização da comunidade	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização da autoavaliação
	Realização da autoavaliação	Obter um panorama dos pontos fortes e desafios da Unidade Educacional por meio da avaliação participativa	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares
2. Plano de Ação	Organização do Plano de Ação	Planejar as Ações Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do plano de ação	Plano de Ação
		Elaborar um Plano de Ação para a Unidade Educacional	Todos os profissionais da

	Realização do plano de Ação	com base no diagnóstico da Unidade	Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares
3. Fluxograma	Quadro indicador de demandas	Ao final das discussões, os grupos identificam, entre os indicadores que receberam as cores vermelha, amarela e verde, os problemas e conquistas que devem ser encaminhados à Secretaria Municipal de Educação, Diretorias Regionais de Educação e outros setores que dialogam entre si. O quadro de indicação de demanda (Anexo II) deverá ser preenchido e utilizado para apoiar a apresentação dos resultados da avaliação.	Gestão Escolar

Fonte: SÃO PAULO, SME / DOT (2016, p. 16)

A primeira etapa do processo constitui-se pela autoavaliação, que necessita de ações prévias, como, por exemplo: mobilização dos participantes por meio de convites para os membros da comunidade escolar; organização do material a ser utilizado; definição dos espaços que comportem a discussão de cada uma das nove plenárias; escolha de um coordenador e de um relator para cada uma das nove dimensões entre familiares/responsáveis pelas crianças e pessoas da comunidade escolar, com o intuito de apropriar-se da metodologia do documento. Após essas ações prévias, no dia da autoavaliação, cada grupo debaterá uma das nove dimensões, sendo que cada dimensão é constituída por um questionário cujas questões são respondidas por meio do uso da metodologia das cores que é de fácil compreensão por parte dos participantes. O quadro abaixo explicita o critério para atribuição de cada cor.

Quadro 6 - METODOLOGIA DAS CORES.

VERDE	Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, atribui a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria já está em um bom caminho.
AMARELO	Se, na instituição, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo atribui a cor amarela, o que indica que elas merecem cuidado e atenção.
VERMELHO	Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição, atribui a elas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas.

Fonte: SÃO PAULO, SME / DOT (2016, p. 18)

Por meio do diálogo, o grupo composto pela equipe de professores (as), gestores (as), quadro de apoio, famílias e comunidade definem qual é a cor que representa a situação da instituição em relação a cada indicador. É necessário destacar que o papel do coordenador e do relator em cada dimensão é fundamental, pois cabe a eles organizar os trabalhos nos pequenos grupos. Nos IQEIP, esses papéis estão assim definidos:

Papel do coordenador: O coordenador cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas no tempo previsto, buscando chegar, depois da discussão, a consensos sobre a situação da Unidade Educacional em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso. Além disso, ele ajudará o grupo a compreender como se dá o processo de atribuição de cores.

Papel do relator: O relator será responsável por tomar nota, cuidar da elaboração do quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo, com base nesse quadro. A exposição dos relatores à plenária deverá incluir as justificativas para escolha das cores atribuídas a cada um dos indicadores e à dimensão, assim como mencionar as eventuais divergências que não obtiveram consenso naquele pequeno grupo. (SÃO PAULO, 2016, p.17)

No dia da autoavaliação, o documento sugere uma sistemática de organização que, inicialmente, recomenda a recepção aos familiares, por meio de diferentes estratégias que buscam o acolhimento de todo o grupo. Um ambiente especialmente preparado para a data, com cartazes de boas-vindas, oferecendo um lanche apetitoso, revela a importância atribuída à reunião por parte da equipe da Unidade (SÃO PAULO, 2016, p. 19). Em seguida, sugere-se que seja feita a apresentação da proposta, destacando o objetivo da autoavaliação e a metodologia utilizada nesse processo.

Todos os participantes são divididos em nove grupos, cada um responsável pela discussão e avaliação de uma dimensão específica. Conforme apontado, o relator e o coordenador organizam o trabalho que será realizado nesse grupo menor, inclusive controlando o tempo para que todos possam expressar-se e opinar. O trabalho inicia-se com a leitura do texto introdutório da dimensão e, na sequência, o diálogo e o debate são abertos a partir das perguntas de cada indicador, atribuindo-se a cor selecionada pelo grupo. Esse momento é finalizado com a organização de um quadro-síntese das discussões pelo relator, que será posteriormente apresentado na plenária final.

Na plenária final, a figura de um coordenador é importante para mediar o debate, quando cada grupo estiver expondo a síntese das discussões realizadas anteriormente. Assim, por meio da exposição oral ou dos cartões coloridos, todo o grupo validará – ou então modificará, em alguns casos - a avaliação realizada nos grupos menores. A esse respeito, o documento aponta “mudanças nas cores dos quadros-síntese trazidas pelos grupos [que] podem ocorrer (e são bem-vindas) durante a plenária. Sugere-se evitar a simples votação para decidir entre diferentes cores” (SÃO PAULO, 2016d, p. 20). Essa afirmação assenta-se na ideia da importância do fomento ao debate e à exposição dos diferentes pontos de vista. Essa atmosfera propiciará o retrato mais fiel possível dos pontos fracos e fortes, além dos desafios enfrentados pela unidade educacional.

Por fim, com a apresentação de todos os grupos, a reunião é finalizada. Concluído o quadro-síntese, ele subsidiará os trabalhos realizados no momento de elaboração do plano de ação, que será realizado em um outro dia agendado pela unidade.

O segundo momento da autoavaliação institucional participativa ocorre em uma data prevista em calendário escolar, para o qual todos os membros da comunidade escolar são convidados para elaboração do plano de ação. Nesse plano, são debatidas e discutidas as propostas de intervenção com o intuito de melhorar os indicadores que sinalizam atenção, indicando a necessidade de serem repensados ou implementados de forma efetiva. O processo organizativo desse segundo momento é similar à autoavaliação. Assim, são constituídas plenárias e é utilizada uma planilha para os pequenos grupos, conforme o modelo a seguir:

Quadro 7 - MODELO DE PLANILHA PARA O PLANO DE AÇÃO

DIMENSÃO	INDICADOR	O QUE?	COMO?	QUEM?	QUANDO?
		PROBLEMA	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO

Fonte: SÃO PAULO, SME / DOT (2016, p. 22)

Na última coluna, referente ao prazo, o documento prevê que se utilize a seguinte classificação: curto prazo - até o fim do semestre; médio prazo - ações a serem realizadas até o fim do ano; longo prazo - ações a serem realizadas no ano seguinte ou nos próximos anos (SÃO PAULO, 2016, p. 22.).

É importante destacar que essa metodologia prevê que há demandas que são externas às unidades educacionais, ou seja, implicam em uma responsabilização partilhada pela qualidade da Educação Infantil. Para garantir essa execução, indica-se a construção de um quadro de demandas, apontando responsabilidades de outros setores da administração municipal e/ou pelas entidades mantenedoras, conforme pode ser verificado no modelo apresentado a seguir:

Quadro 8 - DEMANDAS EXTERNAS À UNIDADE.

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

Fonte: SÃO PAULO, SME / DOT (2016, p. 22)

Convém destacar que essa modalidade de avaliação da qualidade compreende que, tão importante quanto avaliar a qualidade da instituição, é o processo de acompanhamento de resultados, identificando também eventuais limites e dificuldades encontrados na implementação do plano de ação (SÃO PAULO, 2016, p. 23).

Para a qualificação desse acompanhamento, indica-se como possibilidade a constituição de uma comissão responsável, composta por representantes de diferentes segmentos da unidade, para o estabelecimento de prioridades, já que

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

Em síntese, como já mencionado, a construção e a implementação dessa política pública foram acompanhadas por assessoras contratadas pela SME e MEC. O processo culminou na publicação de relatórios que evidenciam as potencialidades, os limites e os aspectos fundamentais para a consolidação e qualificação dessa modalidade de avaliação

4 A PESQUISA

A presente seção tem por objetivo apresentar a decisão metodológica utilizada nesta pesquisa; descrever o processo de escolha do universo da pesquisa e dos participantes, bem como detalhar de que forma se deram os procedimentos de produção dos dados: observações do processo autoavaliativo e das entrevistas.

4.1 OBJETO, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO

Como já dito, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a Autoavaliação Instituição Participativa na Educação Infantil: análise e usos dos dados levantados em três unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, visando responder a seguinte questão: De que maneira os dados levantados na autoavaliação institucional são utilizados na Unidade Escolar?

Tem como **objetivo geral** compreender de que forma a comunidade escolar analisa os dados levantados na autoavaliação institucional e os utiliza no planejamento das ações visando à qualidade de atendimento dos bebês e crianças. Os **objetivos específicos** são: identificar como as unidades utilizam os dados levantados na autoavaliação e como eles aparecem no PPP; analisar como os dados são utilizados na qualificação do trabalho da unidade; apontar as semelhanças e/ou diferenças na aplicação, bem como na análise e uso dos dados pelas três unidades.

A **premissa** deste estudo pressupõe que o levantamento das demandas externas seja priorizado e a potência do instrumento para autoavaliar os conceitos, concepções e direitos dos bebês e crianças presentes nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana talvez estejam em segundo plano.

4.2 DECISÃO METODOLÓGICA

Considerando a proposição deste estudo sobre a autoavaliação institucional participativa, a partir dos usos que a comunidade escolar faz dos dados levantados, da problemática e dos objetivos delineados para desenvolvê-lo, a opção metodológica da pesquisa foi qualitativa com inspiração cartográfica, como define Passos e Barros (2009, p.17)

(...) uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional do método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa... A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.

Como o tema desta pesquisa relaciona-se à análise dos usos dos dados da autoavaliação institucional participativa da escola pela comunidade educativa e suas possíveis contribuições no desenvolvimento da escola, considerou-se adequada esta opção metodológica, porque uma das pistas do método da cartografia é acompanhar processos. Conforme Kastrup (2009),

(...) A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. (KASTRUP, 2009, p. 45)

Por essa perspectiva metodológica, o estudo da autoavaliação institucional participativa considera que a avaliação não é estática, ou produto de mera observação, coleta e análise de dados quantitativos, uma vez que se compreende a avaliação como contínua, coletiva e participativa. Nesse sentido, entende-se que a interpretação dos fenômenos educativos, tal como indicada pela abordagem da pesquisa qualitativa com inspiração no método da cartografia, é essencial para a compreensão da realidade analisada.

No processo de pesquisa qualitativa inspirada na cartografia, o pesquisador - cartógrafo não vai a campo para coletar dados de pesquisa como algo que já está lá, pronto e à espera de alguém que os colha e os analise. A questão relevante é saber o que se analisa e não o que são os dados, conforme defende Souza e Francisco (2016),

[...] Levando-se em conta a transversalização e a implicação, não se trata de ir ao campo para coletar os dados de pesquisa, mas de mergulhar no campo, interagir com ele, deixando-se envolver reflexivamente, sempre atento aos movimentos e intensidades, à espreita ao que vai sendo produzido como material de pesquisa. Mais do que focalizar e selecionar informações, a atenção deve se concentrar e se voltar para os processos em curso, buscando detectar signos e forças circulantes, mesmo que, aparentemente, desconexos e fragmentados. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 818)

Nesse sentido, são utilizados como procedimentos de produção de dados, a análise documental, a observação participante e entrevista semiestruturada, pois, como afirma

Brandalise (2007, p. 110), “a realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um único instrumento”.

No levantamento documental, as fontes utilizadas foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP), quadro-síntese e plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Para May (2004, p. 205), as fontes documentais

[...] nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes.

Tudo que é inventariado nas fontes documentais reflete uma realidade e, portanto, está vinculado aos contextos de um determinado tempo-espaço, de modo que podem ser importantes, tanto pelo que nele está contido e registrado, quanto pelo significado que eles contêm.

Por essa perspectiva, os documentos considerados investigativos não são neutros e contêm um registro das realidades sociais, políticas e culturais da época e do contexto histórico de onde se originaram, além de conter as concepções e os princípios defendidos. A qualidade das fontes documentais deve levar em consideração a autenticidade, credibilidade e representatividade da comunidade educativa.

No que diz respeito à observação participante, a imersão da pesquisadora no campo, foi uma escolha que visou conhecer uma realidade para produzir conhecimento, neste sentido Kastrup (2009) esclarece que

[...] no caso do cartógrafo, é nítido que não pode se tratar de reconhecimento automático, pois o objetivo é justamente cartografar um território que em princípio, não se habitava. Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo da pesquisa, que envolve atenção e com ela, a própria criação de um território de observação. (KASTRUP, 2009, p. 45)

O acompanhamento dos momentos da autoavaliação institucional participativa se deu com a observação participante no antes (planejamento da aplicação), na aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista e na elaboração do plano de ação pelos atores envolvidos.

Com relação à entrevista semiestruturada, no método da cartografia, inspiração desta pesquisa, essa assume um aspecto qualitativo, aproxima-se de uma conversa, em que há um

roteiro de perguntas flexíveis e adaptáveis a cada situação. O processo da entrevista não se restringe a perguntas e respostas, extrapola também o campo da percepção do ambiente inserido e da apreensão de todas as forças coletivas envolvidas. A entrevista visa não à fala sobre a experiência, e sim à experiência na fala, o que significa que a entrevista visa intervir, por meio do manejo, para fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A fala deve postar os afetos próprios à experiência, pois que, segundo Tedesco, Sade e Caliman (2014) não existe entrevista cartográfica, mas manejo cartográfico de entrevista.

Nessa perspectiva, na entrevista, o manejo guia em direção à experiência em seu plano coletivo de forças, para ensejar a criação de novas perspectivas. Para isso, é importante que o manejo fabrique parcerias, como por exemplo quando o entrevistado diz: "Não consigo me lembrar!" e o entrevistador responde: "Tudo bem, se dê tempo, não precisa se esforçar para lembrar..." "Vamos retomar o processo que vivemos, pois isso poderá lhe ajudar um pouco" (entrevistador no exemplo acima). O manejo acompanha e guia o movimento da entrevista na medida em que quem maneja volta-se para a experiência ostentada "na" fala do(s) participante(s), tendo em conta a circularidade intensiva entre expressão e conteúdo. O entrevistador habita o território da entrevista (ALVAREZ; PASSOS, 2009) e o traça juntamente com o entrevistado. O entrevistador também é guiado nessa caminhada, pois revê suas expectativas e suas questões a partir dos intercessores que encontra. Portanto, a entrevista se configura como uma conversa menos formal, menos montada ou armada, que permite a entrega e o engajamento dos interlocutores.

A escolha pela entrevista se deve ao interesse em pesquisar a experiência dos participantes no processo de autoavaliação institucional participativa, bem como suas impressões do instrumento utilizado e suas percepções das mudanças ocorridas nas ações a partir dos resultados dela.

Com relação à entrevista com a criança, foi utilizada uma estratégia específica, inspirada na experiência da consulta sobre qualidade da Educação Infantil, coordenada por Campos e Coelho (2006), que procurou respeitar a fase de desenvolvimento infantil e os aspectos éticos envolvidos em pesquisas com crianças.

Os dados produzidos durante o período da pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo temático-categorial (Bardin, 2011). Para autora (2011, p.44), a análise de conteúdo

“[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

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

A fase de exploração do material é crucial no processo analítico, pois pode não incidir na qualidade das interpretações e inferências produzidas. O conteúdo passa a ser analisado a partir das seguintes unidades: **temáticas**, destacadas pelo pesquisador a partir do conteúdo manifesto, que permitirá agrupamentos por analogia; **registro**, expressa as regras de sentido do recorte dado através das palavras, frases, segmentos de texto e temas e **contexto**, parte ampliada que permite compreender os recortes das unidades de registro e a produção das unidades de significação (BARDIN, 2011).

A última fase do processo de análise do conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados que já passaram por um percurso analítico nos dois momentos anteriores. Porém, nessa etapa, o pesquisador já possui resultados significativos que o permitem fazer inferências e interpretações a partir dos objetivos previstos.

4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Como já mencionado anteriormente a rede municipal está dividida em treze (13) Diretorias Regionais de Educação. Na Diretoria escolhida para a pesquisa, a Educação Infantil pública é ofertada em quarenta e nove (49) Unidades Diretas, sendo dezessete (17) CEIs, trinta e uma (31) EMEIs, um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), cento e um (101) CEIs Parceiros, sendo vinte e um (21) indiretos e oitenta (80) conveniados que ofertam o ensino em duas modalidades de atendimento aos bebês e crianças: EMEIs semi-integral e integral, CEIs tempo integral.

Para garantia do anonimato das escolas e dos participantes da pesquisa, optou-se por fazer uma consulta para que a comunidade escolar pudesse escolher como gostariam de ser

nomeados na dissertação, seguindo assim uma das pistas do método da cartografia, que orienta que cartografar é habitar um território existencial, respeitando esse território e seus processos em curso, com uma história já construída e a esse respeito Alvarez e Passos (2009, p. 135) destacam:

[...] Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo...

Da mesma forma, por questões éticas e a fim de preservar a integridade da pesquisa, o projeto desta dissertação foi submetido à Diretoria Regional de Educação, no dia 6 de agosto de 2021 e aprovado em 4 de janeiro de 2022, conforme parecer da diretora regional, via Processo SEI (Anexo A). Tal procedimento atende às orientações do memorando Circular nº. 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017, que dispõe sobre procedimentos para autorização de pesquisa acadêmica no âmbito das unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

A autorização para o acesso às escolas públicas municipais da cidade de São Paulo/SP, com o objetivo de analisar os usos que a comunidade escolar faz dos dados da autoavaliação institucional participativa foi solicitada, por meio de e-mail à Diretoria Regional de Educação, com uma cópia do projeto de pesquisa e demais documentos solicitados. A realização da pesquisa de campo no âmbito das escolas da rede municipal de ensino foi autorizada pela Declaração da DRE, de 4 de janeiro de 2022.

Ainda, o sigilo e o anonimato foram garantidos aos sujeitos participantes da pesquisa, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ao mesmo tempo, autorizaram a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas.

O primeiro critério pensado para a escolha do universo da pesquisa foi contemplar os três tipos de unidade que atendem à Educação Infantil pública no município, um Centro de Educação Infantil (CEI) Direto, um Centro de Educação Infantil (CEI) Parceiro, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que estivessem localizados em regiões diferentes do território abrangido pela Diretoria Regional de Educação. Outro critério também utilizado foi a aceitação e o acolhimento da pesquisa pela comunidade escolar, para tanto foi realizada uma consulta inicial, mesmo antes da formalização da solicitação para realização da pesquisa.

4.3.1 Caracterização das Unidades Escolares

O universo da pesquisa 1, denominado aqui de **CEI Amoreira**, é uma escola pública municipal, localizada em um bairro da zona oeste da cidade de São Paulo, voltada ao atendimento da Educação Infantil. A escola atende crianças de seis meses até três anos de idade, utilizando a seguinte nomenclatura para os grupos de crianças atendidas: Berçário I (bebês com seis meses a um ano de idade), Berçário II (bebês com um ano a dois anos de idade), Minigrupo I (crianças com dois anos de idade) e Minigrupo II (crianças com três anos de idade).

No entorno da escola há um AMA e um Posto de Saúde, possui alguns pequenos comércios, com escassez de serviços. Observa-se uma grande diversidade socioeconômica na comunidade atendida, visto que o bairro inclui uma área na qual a infraestrutura ainda é precária. É possível, ainda, observar algumas poucas lojas e comércio de serviços, uma unidade básica de saúde, uma escola municipal de Educação Infantil, uma escola de Ensino Fundamental e muitas residências, há também uma grande circulação tanto de automóveis quanto de pessoas, por se tratar de uma rua importante de acesso ao bairro.

O terreno no qual a escola está construída tem a dimensão de cerca de 9000 metros quadrados. Na área externa, há um parque de areia, uma pequena quadra, jardins, um parque, canteiros e uma área com gramado e árvores. A escola é dividida em dois pavimentos: em um deles há a secretaria, a sala de professores, refeitório, almoxarifado e três banheiros; no outro pavimento há onze salas de aula e cinco banheiros. Apesar de ser uma antiga escola, inaugurada no ano de 1980, o prédio encontra-se relativamente bem conservado.

A equipe é formada por um diretor escolar, em regime de contratação estatutária; uma assistente de diretor, escolhida pelo diretor e designada para a função; uma coordenadora pedagógica em regime de contratação estatutária; quatro cozinheiras (funcionárias de uma empresa terceirizada); uma equipe de limpeza terceirizada; três agentes de apoio; uma agente escolar; quatro auxiliares técnicos de educação; a equipe docente é composta por 36 professoras efetivas em regime estatutário, com carga horária de 30 horas. Conforme informações da equipe gestora, observa-se que há uma diversidade no que se refere à formação dos docentes, de forma que há professores formados em Pedagogia e Curso Normal Superior e há professoras com pós-graduação lato sensu em diferentes áreas. Essa diversidade é avaliada tanto positiva, quanto negativamente pela gestão, pois, de certa forma, a diversidade de experiências formativas por um lado favorece as discussões, possibilita trocas interessantes e parcerias, tem

potencial para qualificar as ações e projetos coletivos desenvolvidos, mas por outro, percebe-se que há um déficit com relação à prática cotidiana, sendo necessária a complementação com as formações em horário de serviço.

De modo geral, a comunidade atendida é composta por bebês e crianças moradoras do próprio bairro, de alguns bairros vizinhos e de pessoas que trabalham no entorno. A escola atende 113 bebês e crianças, são 11 turmas no total, atendidas em período integral.

Tabela 1 - ESTUDANTES POR SÉRIE E POR TURMA DA CEI AMOREIRA

	ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA											TOTAL DE ESTUDANTES POR ANO
	1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	3D	4A	4B	4C	
BERCARIO I	5	4										9
BERCARIO II			7	7								14
MINI GRUPO I					8	8	8	7				31
MINI GRUPO II									20	19	20	59
TOTAL DE ESTUDANTES POR TURMA	5	4	7	7	8	8	8	7	20	19	20	113

Fonte: Escola Aberta, <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas>

O universo da pesquisa 2, denominado **CEI Jardim das Samambaias** é uma unidade escolar parceira, localizada em um bairro da cidade de São Paulo, voltada ao atendimento da Educação Infantil. A escola atende crianças de seis meses até três anos de idade, utilizando a seguinte nomenclatura para os grupos de crianças atendidas: Berçário I (bebês com seis meses a um ano de idade), Berçário II (bebês com um ano a dois anos de idade), Minigrupo I (crianças com dois anos de idade) e Minigrupo II (crianças com três anos de idade).

O prédio em que funciona o CEI é propriedade da prefeitura, mas a administração é indireta, mantida por uma entidade por meio de convênio. Na área externa, há um parque. A escola é dividida em dois andares, em um deles há a secretaria, sala de enfermagem e salas de referências; no outro há o refeitório, a cozinha, as salas de referência, o jardim vertical de inverno, o parque interno e banheiros. A escola foi inaugurada no ano de 2010 e o prédio encontra-se bem conservado.

A equipe é formada por vinte e um profissionais em regime de contratação Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo uma diretora, uma coordenadora pedagógica, seis

profissionais do quadro de apoio e a equipe docente que é composta por treze professoras com carga horária de 40 horas semanais. Conforme informações da equipe gestora, observa-se que há uma diversidade no que se refere à formação docentes, de forma que há professores formados em Pedagogia e professoras com pós-graduação lato sensu em diferentes áreas. Essa diversidade é avaliada positivamente pela gestão, pois, de certa forma, a diversidade de experiências formativas favorece as discussões, possibilita trocas interessantes e parcerias e tem potencial para qualificar as ações e projetos coletivos desenvolvidos. Porém, percebe-se que há um déficit com relação à prática cotidiana, sendo necessária a complementação com as formações em horário de serviço.

De modo geral, a comunidade atendida é composta por bebês e crianças moradoras do próprio bairro, de alguns bairros vizinhos e em sua maioria, filhos de pessoas que trabalham no entorno. A escola atende 77 bebês e crianças em 10 turmas no total, atendidas em período integral.

Tabela 2 - ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA NA CEI JARDIM DAS SAMAMBAIAS

	ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA										TOTAL DE ESTUDANTES POR ANO
	1A	1B	2A	2B	2C	3A	3B	3C	4A	4B	
BERCARIO I	4	3									7
BERCARIO II			7	6	5						18
MINI GRUPO I						12	12	2			26
MINI GRUPO II									14	12	26
TOTAL DE ESTUDANTES POR TURMA	4	3	7	6	5	12	12	2	14	12	77

Fonte: Escola Aberta, <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas>

O universo da pesquisa 3, denominado **EMEI Acolhimento**, está localizado em um bairro da cidade de São Paulo, voltado ao atendimento da Educação Infantil. A escola atende crianças de quatro e cinco anos de idade, utilizando a seguinte nomenclatura para os grupos de crianças atendidas: Infantil I (crianças com quatro anos de idade) e Infantil II (crianças com 5 anos de idade). Em 2022, a escola atenderá em salas multietárias, ou seja, crianças de quatro e cinco anos no mesmo agrupamento.

A escola está localizada em um bairro da periferia da Região Oeste do município de São Paulo, tipicamente residencial, que possui alguns pequenos comércios. Observa-se uma grande

diversidade socioeconômica na comunidade atendida, visto que o bairro inclui uma área na qual a infraestrutura ainda é precária. No entorno da escola, é possível observar alguns comércios de serviços, um Centro de Educação Infantil Municipal, uma escola de Ensino Fundamental e muitas residências.

O terreno no qual a escola está construída tem a dimensão de cerca de 11000 metros quadrados. Na área externa há um tanque de areia, uma pequena quadra, jardins, um parque, canteiros e uma área com gramado e árvores. A escola tem um pavimento, há a secretaria, a sala de professores, refeitório, almoxarifado e um banheiro para adultos, quatro banheiros para as crianças, três salas de aula, uma sala de recursos audiovisuais e uma sala de leitura. Apesar de ser uma antiga escola, inaugurada no ano de 1995, o prédio encontra-se relativamente bem conservado.

A equipe é formada por uma diretora escolar, em regime de contratação estatutária; um assistente de diretor, escolhido pela diretora e designado para a função; uma coordenadora pedagógica em regime de contratação estatutária; três cozinheiras (funcionárias de uma empresa terceirizada); uma equipe de limpeza terceirizada; um agente de apoio; três agentes escolares; um auxiliar técnico de educação; equipe docente composta por 16 professoras efetivas em regime estatutário, com carga horária de 30 horas.

De modo geral, a comunidade atendida é composta por crianças moradoras do próprio bairro, de alguns bairros vizinhos e de pessoas que trabalham no entorno. A escola atende 177 crianças em 6 turmas no total, atendidas em período semi-integral, das 7h às 13h ou das 13h às 19h.

Tabela 3 - ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA NA EMEI ACOLHIMENTO (PERÍODO DA MANHÃ)

Manhã				
	ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA			TOTAL DE ESTUDANTES POR ANO
	5A	6A	6B	
INFANTIL I	31			31
INFANTIL II		29	29	58
TOTAL DE ESTUDANTES POR TURMA	31	29	29	89

Fonte: Escola Aberta, <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas>

Tabela 4 - ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA NA EMEI ACOLHIMENTO (PERÍODO DA TARDE)

Tarde				
	ESTUDANTES POR SÉRIE E TURMA			TOTAL DE ESTUDANTES POR ANO
	5B	6C	6D	
INFANTIL I	31			31
INFANTIL II		28	29	57
TOTAL DE ESTUDANTES POR TURMA	31	28	29	88

Fonte: Escola Aberta, <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas>

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa tem como participantes uma (1) gestora (diretora ou coordenadora pedagógica), um (1) docente, um (1) representante do quadro de apoio, um (1) representante da família, de cada uma das três escolas do universo da pesquisa. Uma (1) criança do CEI Amoreira realizou os Indicadores Mirim (aplicação dos IQEIP com as crianças).

Após a seleção das escolas, os participantes da pesquisa foram selecionados com a ajuda da gestão de cada Unidade, seguindo o critério de participação nos dois momentos previstos no processo de autoavaliação institucional.

Quadro 9 - PARTICIPANTES DA PESQUISA DAS TRÊS UNIDADES

		Gestão	Professores	Quadro de Apoio	Familiar	Criança
CEI DIRETO AMOREIRA	Participante	Coordenadora Pedagógica	Professora MGII	ATE - Secretária	Mãe	Criança MGII
	Identificação	TBD	Eli	Beatriz	Silva	Amora Brasil
	Formação	Mestre em Educação	Graduação em Pedagogia	Graduação Educação Física	Ensino Fundamental	MGII
	Tempo na Unidade	4 anos	2 anos	2 anos	4 meses	2 anos
CEI PARCEIRO JARDIM DAS SAMAMBAIAS	Participante	Diretora	Professora MGI	Cozinheira	Mãe	
	Identificação	Nina	Eduarda	Ana	Carla	
	Formação	Especialização	Especialização	Ensino Fundamental	Graduação	
	Tempo na Unidade	12 anos	1 ano	12 anos	1 ano	
EMEI ACOLHIMENTO	Participante	Coordenadora Pedagógica	Professora - Módulo	ATE - Inspetor de aluno	Mãe	
	Identificação	Elis	Ane	Caba	Graça	
	Formação	Mestre em Educação	Especialização	Especialização	Ensino Médio	
	Tempo na Unidade	4 anos	2 anos	1 ano	1 ano	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.6 DETALHAMENTO DO PROCESSO DE PESQUISA

Como dito no item anterior, para dar início à pesquisa, a proposta foi apresentada inicialmente às equipes gestoras de cada unidade, sendo essas muito receptivas com interesse manifesto em acolher a pesquisa. A partir dessa conversa, o projeto foi apresentado a toda equipe escolar, que também o aceitou prontamente. Após essa consulta, foi solicitada junto à Diretoria Regional a autorização para pesquisa de acordo com as orientações constantes no memorando Circular nº. 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017.

Após a autorização, que ocorreu no dia quatro de janeiro de dois mil e vinte e dois, contou-se a equipe gestora de cada Unidade para apresentar um roteiro com o detalhamento de como a pesquisa ocorreria. Solicitou-se então o PPP da Unidade, mas, devido ao retorno presencial dos bebês e crianças, o processo de construção do documento teve um prazo maior e o envio para homologação foi realizado no mês de abril e só após foi liberado para a pesquisadora.

Nesse meio tempo, ocorreram conversas por telefone e/ou videochamada com as gestoras, responsáveis por acompanhar a pesquisa na Unidade com o objetivo de entender como o processo de autoavaliação institucional participativa ocorreu nos anos anteriores, em que houve suspensão do atendimento e posterior retorno presencial parcial dos bebês e crianças.

Para melhor compreensão e entendimento de como ocorreu o atendimento durante o período da Pandemia, as Unidades Escolares da RMESP seguiram o anunciado no documento orientador da SME que, no tocante à Educação Infantil, orienta:

[...] de acordo com o inciso VII do artigo 2º da Resolução CME nº 02/2020, as unidades de Educação Infantil foram orientadas quanto ao trabalho remoto: “VII - para a Educação infantil, na faixa etária correspondente de 0 a 5 anos, deverão ser elaborados e enviados, de forma digital, roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e culturais”. Nesse sentido, como medida de não distanciamento dos bebês e crianças das experiências vividas no ambiente educacional, foi enviado o material Trilhas de Aprendizagens e a divulgação de links, sites com informações e sugestões de atividades/vivências interessantes que pudessem ser feitas com as crianças e os familiares nesse período em que estiveram em casa. Não pretendemos que os familiares e/ou responsáveis reproduzam experiências com as crianças à luz do contexto educacional, uma vez que isso é papel da escola. Mas que fiquem atentos, pois as crianças, nesse período de isolamento social, necessitaram/necessitarão de mais interações com as pessoas que convivem e da disponibilidade dos adultos.

Face a esse direcionamento, a comunicação entre família e escola foi intensificada e o foco na parceria foi primordial para que as ações pensadas chegassem à criança, de maneira a promover o desenvolvimento e aprendizagem nesse período de distanciamento social.

No que tange à aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, no primeiro ano da Pandemia (2020), ela foi suspensa e no ano de 2021 a orientação foi para que cada Unidade se organizasse para realizar o processo de forma síncrona ou utilizando qualquer outro recurso que julgasse viável.

Diante disso, o CEI Amoreira decidiu elaborar um formulário com questões que julgaram relevantes de serem avaliadas naquele momento e encaminharam o link para que as famílias pudessem responder. Após análise dos dados coletados, realizaram um encontro

síncrono com todos os atores da comunidade escolar e realizaram a aplicação dos Indicadores, focando nas dimensões 1 – Planejamento e Gestão Educacional; Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; Dimensão 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias, por entenderem que conversavam diretamente com as sugestões e propostas de experiências disponibilizadas diariamente para as famílias durante o período de distanciamento social.

Já o CEI Jardim das Samambaias, entendeu que aplicar o documento de avaliação conforme as orientações sugeridas, seguindo as dimensões e seus indicadores, estava muito distante da realidade do chão da escola; assim, decidiram nesse contexto que a avaliação precisava ser reformulada para, de fato, revelar a escola vivida e as considerações da realidade da vida de cada família com suas dificuldades e facilidades. Elegeram, então, uma dimensão que colocava em pauta o processo de escuta e elaboraram perguntas de acordo com a demanda de comunicação por diferentes mídias que o atendimento híbrido exigia. Elencaram para os Indicadores em 2021 trabalhar a Dimensão 2 - Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças. Após analisarem os Planos de Ação dos anos anteriores, alguns aspectos foram apontados para serem ampliados: a comunicação família x escola, a escuta e observação da criança; conhecimento do histórico das famílias, respeito ao tempo da criança para estabelecer vínculos, desenvolvimento de diferentes estratégias de acolhimento para o choro e bem-estar. Nesse contexto, responderam a três indicadores que naquele momento poderiam ser avaliados, uma vez que as brincadeiras, a escuta e o planejamento da escuta de bebês e crianças foram conteúdos inegociáveis na continuidade do atendimento on-line e presencial. Então o que ampliariam nesse processo híbrido seria olhar para a qualidade das intervenções e propostas, a partir das vivências dos anos anteriores, como forma de revelar o vivido e suas adequações para o momento atual, revelaram as gestoras da Unidade. Para tal, foi realizado um encontro síncrono via plataforma *Meet*.

A EMEI Acolhimento optou por elaborar um formulário com questões que julgaram relevantes de serem avaliadas naquele momento e encaminharam o link para que as famílias pudessem responder e os dados coletados serviram de base para o planejamento das propostas diárias que disponibilizavam para as famílias via Google Sala de Aula, ferramenta tecnológica oficial utilizada pela RMESP durante a o período pandêmico.

Vale ressaltar que, durante essas conversas, foi notável o interesse da equipe gestora em acolher a pesquisa e esboçaram o quanto seria importante para ressignificar o trabalho com os indicadores.

4.5.1 Observação participante: acompanhamento de um processo

Considerando os objetivos deste estudo, selecionou-se para acompanhamento direto os dois momentos da AIP previstos no calendário escolar. Sendo assim, a observação participante ocorreu presencialmente no momento I da aplicação dos Indicadores, que aconteceu na 1ª quinzena de maio de 2022 e, no momento II, acompanhou-se a elaboração do plano de ação, realizado a partir da primeira quinzena de junho de 2022 até o final do período letivo, no primeiro dia de julho de 2022.

Conforme já explicitado anteriormente, é necessário que cada Unidade Educacional se organize previamente para o dia da aplicação dos Indicadores de Qualidade e sensibilize a comunidade escolar (profissionais da gestão, profissionais docentes, profissionais do quadro de apoio, família e comunidade) para que todos entendam a importância da avaliação e de sua participação nesse processo e isso pôde ser observado nas três unidades.

Observou-se também que os processos de autoavaliação institucional participativa nas três unidades apresentaram semelhanças e diferenças, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 10 - AÇÕES DESENVOLVIDAS NA APLICAÇÃO DO IQEIP

ORIENTAÇÕES IQEIP	AÇÕES DESENVOLVIDAS		
	CEI AMOREIRA	CEI JARDIM DAS SAMAMBAIAS	EMEI ACOLHIMENTO
Constitua um grupo em sua Unidade Educacional que será o responsável pelo processo de organização da autoavaliação	Envolvimento de todos os profissionais da Unidade	Envolvimento de todos os profissionais da Unidade	Envolvimento de todos os profissionais da Unidade
Realize com esse grupo a leitura minuciosa de todo o documento.	Utilizou o momento I de aplicação dos Indicadores para realizar uma formação com a Equipe, retomando pontos importantes das dimensões, indicadores e indicativos, bem como a metodologia	Utilizou os momentos de formação para retomar pontos importantes do instrumento	Realizou a leitura nos momentos de formação dos docentes e aproveitou a reunião pedagógica que antecedeu a aplicação para retomar pontos importantes

<p>Defina a data para realização da autoavaliação de acordo com o calendário escolar. Mobilize as famílias/responsáveis e a comunidade para participar da autoavaliação com uso de cartazes, bilhetes, blog da UE, reuniões, rádio local etc.</p>	<p>Consulta às famílias por meio de um formulário virtual sobre o melhor dia e horário. A comunicação foi realizada com cartazes nos murais da escola, bilhetes enviados via agenda, bem como nas redes sociais da Unidade.</p>	<p>Definição da data e horário que melhor atendesse à comunidade, de acordo com consultas anteriores. A comunicação foi realizada por cartazes nos murais, bilhetes enviados via agenda e convite verbal nos horários de entrada e saída dos bebês e crianças.</p>	<p>Definição da data e horário que melhor atendesse à comunidade, de acordo com consultas anteriores. A comunicação foi realizada por cartazes nos murais, bilhetes enviados via agenda e convite verbal nos horários de entrada e saída das crianças.</p>
<p>Organize previamente todos os materiais necessários para a realização da autoavaliação, como cópias das dimensões e indicadores, cartazes ou slides para apresentação da proposta à equipe e comunidade, lápis de cor, giz de cera, cartolinas, cartões coloridos para a plenária.</p>	<p>Organizaram todos os materiais em uma pasta para cada dimensão. Os cartões com as cores foram substituídos por brinquedos monta-tudo com as respectivas cores.</p>	<p>Organizaram todos os materiais em uma pasta para cada dimensão.</p>	<p>Organizaram todos os materiais em uma pasta para cada dimensão.</p>
<p>Defina os espaços a serem utilizados no dia da autoavaliação e identifique esses locais com cartazes. Lembre-se que serão necessários espaços para debates de nove pequenos grupos e um espaço maior para a plenária com todos os participantes.</p>	<p>Os espaços utilizados para discussão e avaliação das dimensões foram as salas de referência e a plenária foi realizada no refeitório.</p>	<p>Os espaços utilizados para discussão e avaliação das dimensões foram as salas de referência e a plenária foi realizada no refeitório.</p>	<p>Os espaços utilizados para discussão e avaliação das dimensões foram as salas de referência e a plenária foi realizada no refeitório.</p>

Preveja um espaço com materiais e brinquedos para que crianças que eventualmente acompanhem seus familiares possam ficar durante o decorrer da reunião.	Os bebês e crianças acompanharam seus familiares nas respectivas salas de discussão e avaliação, onde disponibilizaram brinquedos.	Foi organizado no espaço externo um acolhimento para os bebês e crianças e os educadores se revezariam para os cuidados e garantia da participação dos mesmos na autoavaliação dos Indicadores	As crianças acompanharam seus pais nas discussões e algumas ficaram brincando no parque com o acompanhante.
Elabore previamente uma apresentação (por meio de cartazes, murais, retroprojektor, apresentação digital) a ser feita no dia da autoavaliação que explicita a proposta e os objetivos da reunião e explique a metodologia de trabalho.	Nos espaços de discussão das dimensões, colocaram fotos e registros do trabalho desenvolvido que remete à respectiva dimensão a ser avaliada.	Nos espaços de discussão das dimensões, colocaram fotos e registros do trabalho desenvolvido que remete à respectiva dimensão a ser avaliada.	Expuseram nos murais cartazes com fragmentos dos momentos da autoavaliação institucional.
Escolha nove relatores e nove coordenadores, sendo um relator e um coordenador para cada uma das nove dimensões. Eles podem ser definidos previamente (incluindo familiares/responsáveis e pessoas da comunidade) ou no dia da autoavaliação; no entanto, é importante que o coordenador tenha lido o documento com antecedência para se apropriar da metodologia.	Decidiram coletivamente nos momentos coletivos que antecederam a aplicação: elegeram as professoras e demais professores para os papéis de coordenadores e de relator, os quais escolheram a dimensão em que ficariam.	Decidiram coletivamente durante a semana que antecedeu a aplicação, elegeram as professoras para o papel de coordenadoras e um representante da família para o papel de relator, os quais foram convidados com antecedência no horário da entrada ou saída dos bebês e crianças. (Relato das gestoras)	Decidiram coletivamente na reunião pedagógica que antecedeu a aplicação: elegeram as professoras e demais professores para os papéis de coordenadores e de relatores, os quais escolheram a dimensão em que ficariam.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme explícito no quadro acima, a forma como foram construídas as etapas do processo de AIP, com as decisões da comunidade escolar, permite verificar três experiências distintas que, em alguns momentos, apresentam pontos comuns.

O CEI Amoreira realizou presencialmente o momento I – Aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana no dia treze de maio de 2022 e o momento II – Plano de Ação foi realizado no dia vinte e quatro de junho de 2022, os quais foram acompanhados pela pesquisadora.

Há uma especificidade na organização desses dois momentos na Unidade. Há alguns anos, a comunidade escolar opta por realizar, no momento I, uma formação sobre o instrumento e sobre a organização da aplicação dos Indicadores de Qualidade e no momento II, realizam a aplicação dos Indicadores de Qualidade. Já na plenária final foram esboçando o plano de ação, que foi tomando forma nos momentos de discussão coletiva subsequentes.

Essa decisão se pauta, em primeiro lugar, na opção das famílias em realizar a avaliação em um único dia (consulta realizada via formulário *Google*) e na justificativa dos atores internos que defendem a importância da formação para consolidar o processo de AIP e aprofundar o conhecimento sobre o instrumento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Afirmam ainda que, realizando as duas ações no mesmo dia, ou seja, a aplicação do instrumental e o plano de ação, o processo se torna mais coerente e consistente, pois as experiências anteriores em que realizaram em dias distintos, como prevê o calendário, nem sempre os mesmos atores que participavam da avaliação eram os que elaboravam o plano de ação, então o processo tornava-se mais moroso, pois era necessário retomar toda discussão da plenária para contextualizar o plano de ação, além de haver uma diminuição expressiva do número de participantes no momento II.

O CEI Jardim das Samambaias realizou presencialmente o momento I – Aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana no dia seis de maio de 2022 e o momento II – Plano de Ação no dia dois de julho de 2022, os quais foram acompanhados pela pesquisadora.

A comunidade escolar optou por fazer o revezamento das dimensões: em um ano avaliam as dimensões pares e no outro as ímpares. Apenas a dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional é avaliada todos os anos. Essa decisão se justifica pelo fato de avaliarem que um ano é pouco para implementação e divulgação dos resultados do plano de ação, então realizando esse revezamento teriam dois anos para implementarem as ações e realizarem novamente a avaliação.

A EMEI Acolhimento realizou presencialmente o momento I – Aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, no dia dois de maio de 2022, e o

momento II – Plano de Ação no dia vinte e três de junho de 2022, que também foram acompanhados pela pesquisadora.

A comunidade escolar seguiu a metodologia proposta no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, realizando no momento I a aplicação dos indicadores e, no momento II, o plano de ação.

4.5.1.1 Crianças indicam

Durante o processo da AIP do CEI Amoreira, as professoras de dois agrupamentos do minigrupo II, crianças de três anos, manifestaram o interesse em realizar a AIP com as crianças, visto que em 2019 essa ação já tinha ocorrido, conforme o trecho a seguir:

Em 2019, uma ação extremamente significativa foi a proposta de pensar a participação e escuta das crianças no instrumento de autoavaliação. Duas turmas de Mini Grupo II, propuseram discutir a Dimensão 6 —Ambientes Educativos: Tempos, Espaços e Materiais, juntamente com as crianças. Utilizando um cartaz com os indicadores e placas que representavam as cores verde e vermelha [...] Foi uma experiência incrível, para nós educadores e para as crianças que tiveram voz no processo de autoavaliação. (PPP 2022, p. 155)

Com o intuito de inspirar esse movimento, a pesquisadora compartilhou o artigo *A participação política das crianças pequenas na autoavaliação da qualidade da educação infantil: contribuições desde Paulo Freire*, de autoria de Agleide de Jesus Vicente e Marta Regina Paulo da Silva, publicado no ano de 2020, o qual foi discutido com as professoras.

As professoras planejaram a ação, pensando as estratégias que viabilizassem a participação e escuta das crianças na AIP. Para isso buscaram adaptar o IQEIP, considerando a dimensão 6 que trata sobre os ambientes educativos: espaços, tempos e materiais. Nesse sentido,

Pensar na participação das crianças em processos avaliativos requer planejamento e envolvimento de um coletivo com o compromisso de assumir as vozes infantis como premissa de uma educação de qualidade, acreditando em suas capacidades e potencialidades expressivas, entendendo que esses meninos e meninas têm o direito de participar das tomadas de decisões nos contextos que estão inseridos(as) e envolvidos(as), em situações que lhes afetam. (VICENTE, 2021, p.139)

A dimensão eleita pelas professoras traz questões voltadas à organização dos ambientes internos e externos na garantia da acessibilidade, autonomia, acolhimento, segurança e estética. Conforme mencionado na seção 3 desta pesquisa, o IQEIP traz a metodologia das cores para

avaliação - verde, amarelo e vermelho -, assim as professoras planejaram a adaptação tanto da metodologia quanto das questões.

No intuito de facilitar o entendimento das crianças, extraíram do IQEIP os indicadores e indicativos e adaptaram as questões, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 11 - ADAPTAÇÃO IQEIP PARA O CRIANÇAS INDICAM

IQEIP	QUESTÃO ADAPTADA
6.1.2 Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos?	Nas experiências que vocês vivem aqui na escola têm materiais diversificados do tipo tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros?
6.1.3 Os ambientes são equipados com mobiliários apropriados ao uso de todos os bebês e todas as crianças, considerando a altura adequada das prateleiras, mesas, cadeiras, bancadas, pias, trocadores, com condições de conforto, segurança e acessibilidade?	Vocês conseguem pegar os brinquedos e os materiais que estão nas prateleiras?
6.1.5 As janelas permitem a ventilação, iluminação natural e visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças, garantindo segurança?	Vocês conseguem enxergar o parque pela janela?
6.1.7 As marcas das criações dos bebês e das crianças são expostas com regularidade em paredes, painéis e ambientes educativos, de modo a dar visibilidade às culturas infantis?	As professoras colocam os desenhos, pinturas, fotos das experiências nas paredes da sala e no painel?
6.1.8 As crianças participam com os professores e professoras na organização dos ambientes para realização de suas futuras experiências?	Vocês participam junto com as professoras da organização da sala para as experiências e brincadeiras?
6.1.9 O ambiente externo é planejado e organizado de modo a proporcionar aos bebês e crianças o contato com o sol, em horários adequados, e outros elementos da natureza, possibilitando atividades livres, interações entre as crianças e experiências com água, terra, ar, plantas e outros?	No parque, vocês tomam sol, brincam com os elementos da natureza e com os colegas?
6.1.11 Os ambientes são organizados com diversidade de livros e outros materiais sensoriais de leitura que possuam riqueza de	Na caixa dos livros tem livros de diferentes tamanhos, histórias e cores?

tamanhos, cores, formas, texturas, inclusive odores e temperaturas?	
6.1.12 Os livros infantis estão organizados de modo que fiquem à disposição dos bebês e crianças em cestos ou prateleiras sempre à sua altura?	Vocês conseguem pegar os livros sem ajuda das professoras?
6.2.1 Os tempos destinados às experiências dos bebês e crianças nas áreas externas como parques, solários, quadras, jardins acontecem diariamente?	Vocês vão ao parque ou brincar no pátio todos os dias?
6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?	Vocês podem ir ao banheiro quando sentem vontade? Podem dormir quando estão com sono? Podem comer quando sentem fome?
6.2.5 O tempo para as refeições é organizado como prática educativa que garanta a interação entre todos os bebês e todas as crianças?	No horário das refeições vocês podem conversar com os colegas?
6.2.6 Existem práticas educativas no momento das refeições que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?	Vocês podem escolher o lugar que querem sentar-se no refeitório? Podem escolher os talheres e alimentos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Frente a esse desafio de construir estratégias para viabilizar a participação das crianças, no dia dezessete de agosto de 2022 realizaram a aplicação do Crianças Indicam. A proposta era que as crianças respondessem à questão, atribuindo a cor correspondente à sua avaliação.

No primeiro momento, as professoras entregaram três carinhas no formato de fantoche, uma carinha com a expressão de sorriso na cor verde, uma carinha com a expressão de dúvida na cor amarela e uma com a expressão triste na cor vermelha. Explicaram os critérios para a utilização das carinhas, sendo verde para indicar o que já acontece; amarelo para indicar aquilo que tem dúvida se acontece ou não e vermelho para indicar o que não acontece.

Por ter sido o primeiro contato com as carinhas, as crianças começaram a explorar essa materialidade de diferentes formas, mas foram interrompidas pela professora que começou a fazer as perguntas e solicitou que as crianças levassem a carinha de acordo com a resposta que queriam dar.

Em um primeiro momento, as crianças pareciam não entender a lógica da ação e continuaram brincando com as carinhas, mas, aos poucos, com a solicitação das professoras, foram se envolvendo e manifestando suas contribuições.

Em um dado momento, quando perguntado se conseguiam enxergar o parque pela janela, uma das crianças interrompe e diz “espera um pouco que vou ver se consigo”, levanta-se e vai em direção da janela e atribui a cor verde, os demais repetem o movimento e percebem que algumas crianças conseguem e outras não. Decidem, então, que as que conseguem poderiam levantar a carinha verde e as que não conseguem deviam levantar a carinha vermelha. Ao serem questionadas sobre qual cor seria, buscando um consenso, uma das crianças responde “amarela, porque nem todos conseguem enxergar”, demonstrando entenderem a lógica da AIP.

Após essa primeira vivência, as professoras discutiram suas impressões, avaliaram o processo e perceberam que a estratégia da roda de conversa com o grupo todo, não possibilitou tempo hábil para exploração livre das carinhas que não foi positiva, visto que é preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controle, sem preocupações para que possam refletir, dizer o que pensam sem se preocupar com o tempo ou com a espera prolongada por sua vez.

Diante dessa avaliação, as professoras junto com a coordenação decidiram reorganizar os momentos da autoavaliação com as crianças para o próximo ano, levando em consideração o tempo das crianças, a adequação da metodologia, criando assim um instrumento próprio. Perceberam também que, mesmo com a adequação das perguntas, alguns itens ainda ficaram abstrato para as crianças compreenderem. Há necessidade de novos ajustes.

4.5.2 As entrevistas semiestruturadas

Neste estudo foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com representantes dos segmentos da comunidade escolar. Ficou a critério de cada unidade escolar a escolha de serem realizadas presencialmente ou on-line, dadas as especificidades de cada realidade.

O CEI Amoreira e a EMEI Acolhimento optaram pelas entrevistas serem realizadas presencialmente e o CEI Jardim da Samambaia optou pela realização de forma síncrona.

Para as entrevistas que ocorreram presencialmente utilizou-se o aplicativo gravador de voz do celular e para as que ocorreram de forma síncrona utilizou-se a plataforma *Meet* e o recurso de gravação de tela para o registro de modo a obter a maior preservação possível do discurso das participantes.

Nos encontros realizados, após a leitura partilhada do termo de consentimento (Apêndice A) e retomada do processo vivido nos dois momentos da AIP, seguindo o roteiro da

entrevista semiestruturada (Apêndice B), os participantes puderam optar por responder ou não a cada uma das perguntas ou tratar do assunto ali referido de maneira espontânea, fora do roteiro.

Foram realizadas 13 sessões de entrevistas, envolvendo o total de 9 profissionais que atuam nas Unidades, 3 mães e 1 criança. Os participantes que tiveram seus discursos registrados nesta dissertação aparecem identificadas pelos seus pseudônimos (no quadro 9).

No total, obteve-se seis horas e vinte minutos entre áudio e videogravação de entrevista, que foram transcritas utilizando o recurso de digitação por voz do *Word*.

Passados alguns dias da realização das entrevistas, ouviu-se e assistiu-se novamente cada entrevista para que, com certo distanciamento, fosse possível verificar o material ali contido e apropriar-se melhor de seu conteúdo. A seguir, houve a transcrição com o suporte do recurso de digitação por voz do *Word*. Finalizada a transcrição, efetuou-se a revisão do texto transcrito, revisitando-se os vídeos e áudios, relacionando-os à experiência vivenciada nos encontros com os participantes, fazendo as alterações necessárias e estabelecendo algumas reflexões e considerações iniciais, relacionadas com as anotações realizadas. O material final que foi produzido foi segmentado em excertos, sobre os quais a pesquisadora debruçou-se fazendo anotações e iluminando algumas temáticas que exigiram maior detalhamento e dedicação na análise. Após esse contato inicial, os excertos foram revisitados e classificados de acordo com seu conteúdo e categorias. Essa revisão mostrou-se fundamental para auxiliar no processo de seleção do material que seria utilizado no estudo. É fundamental reforçar que todos os procedimentos de produção de dados tiveram adesão voluntária dos participantes, em todos os momentos do estudo. Essa opção derivou da crença de que a responsabilidade ética passa, necessariamente, pela identificação do pleno consentimento e pela aceitação integral da participação realizada pelos sujeitos envolvidos.

4.5.3 Conversa com a criança: o que pensa o sujeito deste direito?

“Você volta outro dia para o Crianças indicam?” (Amora Brasil, 3 anos). E foi assim que a criança escolheu ser participante da pesquisa.

No dia do momento *Crianças Indicam*, realizado no agrupamento Mini Grupo II (MGII), última etapa atendida no CEI, encontrou-se Amora Brasil, pseudônimo escolhido pela criança de três anos que, ao ser questionada sobre o porquê desse nome, justifica que é porque

adora amora e essa fruta é do Brasil. Durante todo o processo, parecia não estar atenta ao movimento realizado com a turma. Brincava com os fantoches de *emojies*, utilizados para atribuir a cor da avaliação dos indicadores de qualidade, rastejava-se no chão distante dos colegas, entrava nos espaços abertos, debaixo da mesa, puxava as caixas de brinquedos e entrava nos espaços ocupados por elas, enfim, criava brincadeiras e movimentos que não tinham relação com a ação desenvolvida com as demais crianças. O único momento em que participou, foi quando uma das crianças, provocada pela pergunta dos indicadores, vai até a janela para verificar se ela estava na altura adequada para que pudesse enxergar a parte externa à sala de referência.

Ao término da ação, Amora Brasil aproxima-se da pesquisadora e entrega o celular que estava sob a mesa gravando e diz: “Guarda o seu celular. Eu pausei a gravação e desliguei. Agora guarda!” E a partir daí estabelece-se o diálogo a seguir:

Amora Brasil: Você vai voltar para o Crianças Indicam?

Pesquisadora: Se você me convidar, voltarei com certeza.

Amora Brasil: Eu deixo você voltar, mas acho melhor você perguntar para professora se ela deixa.

Pesquisadora: Então fica combinado, se a professora autorizar, eu volto.

Amora Brasil: Você pode tirar fotos de mim no seu celular?

Pesquisadora: Claro! (E me preparo para tirá-las...)

Amora Brasil: Não é assim! Você tem que perguntar e eu mostrar a carinha (se referindo ao fantoche de *emojie*). Quando eu levantar a carinha, aí você tira.

Pesquisadora: Agora entendi. Desculpa! Então vou perguntar...

São feitas algumas perguntas e Amora Brasil levanta a carinha e explica o porquê atribui a cor, revelando entender a metodologia dos Indicadores de Qualidade. Faz questão de ver cada foto e faz a sua avaliação dizendo se ficaram boas ou não.

Combinado com as professoras da turma e com a coordenadora pedagógica, a pesquisadora retorna para uma conversa com Amora Brasil.

A conversa foi realizada durante o horário em que o agrupamento estava brincando no parque, para garantir a naturalidade de uma conversa. O registro foi feito com o uso de um aplicativo gravador de voz do celular.

A pesquisadora circula pelo parque, conversa com algumas crianças e, no momento oportuno, aproxima-se de Amora Brasil, que brinca com areia afastado dos colegas, e inicia a conversa:

Pesquisadora: Oi, Amora, como você está?

Amora Brasil: Estou aqui brincando na areia.

Pesquisadora: Você lembra de mim?

Amora Brasil: Sim. Você é a noiva que estava no dia do Crianças Indicam.

Pesquisadora: Noiva? Por que noiva?

Amora Brasil: Ué, você veio toda arrumada com a maquiagem e penteado no cabelo.

Pesquisadora: E por que você achou que eu era noiva?

Amora Brasil: Porque parecia que você ia casar, estava toda arrumada e cheirosa.

Pesquisadora: E hoje como eu estou?

Amora Brasil: Está normal. Com calça, camisa e sapatilha.

Pesquisadora: Você lembra que combinamos que eu voltaria aqui?

Amora Brasil: Sim, mas hoje não vai ter o Crianças Indicam.

Pesquisadora: Verdade, mas eu estou precisando da sua ajuda, por isso vim até aqui.

Amora Brasil: Então fala logo.

Pesquisadora: Sabe o que é? Tem uma cidade tão tão distante...

Amora Brasil: Igual a do Shruenk

Pesquisadora: Isso, lá tem quase tudo o que as pessoas precisam... casas, padaria, mercado, hospital, açougue, farmácia, loja, banco.

Amora Brasil: Não tinha hortifruti?

Pesquisadora: Tinha sim.

Amora Brasil: Não tinha caixa 24 horas?

Pesquisadora: Sim, tinha banco.

Amora Brasil: Não é banco, é caixa 24 horas para tirar dinheiro, igual aquele da farmácia.

Pesquisadora: Tinha também. Só que tinha apenas escola para crianças grandes e adultos...

Amora Brasil: É a EMEF, mas tinha EMEI?

Pesquisadora: Isso, tinha EMEI. Só não tinha CEI

Amora Brasil: Eita, os bebês ficavam onde?

Pesquisadora: Eles não tinham onde ficar, mas os moradores dessa cidade e os governantes tiveram a ideia de construir uma escola para as crianças pequenas e juntaram dinheiro para construir.

Amora Brasil: Colocavam no cofrinho?

Pesquisadora: Sim. Por que você acha que eles queriam construir uma escola para crianças pequenas?

Amora Brasil: Porque quando iam (referindo-se aos pais) trabalhar, precisava deixar no CEI.

Pesquisadora: Sim. Mas tinha um problema, eles não sabiam como tinha que ser essa escola, como você acha que tem que ser essa escola? Será que conseguimos ajudar a pensar?

Amora Brasil: Tem que ser muito grande e colorida de verde, amarelo, azul e toda pintada.

Pesquisadora: Eles queriam que essa escola fosse bem legal. O que teria que ter nessa escola?

Amora Brasil: Um jardim grande bem florido e um parque bem grande e areia verde. Tem que ter piscina bem grande, chuveiro para banhar.

Pesquisadora: E o que mais teria que ter?

Amora Brasil: Uma sala bem grande com um montão de brinquedos e a comida bem gostosa para comer quando quiser.

Pesquisadora: E o que não deveria ter na escola?

Amora Brasil: Abóbora, cebola.

Pesquisadora: E o que tem aqui no CEI que você não gosta?

Amora Brasil: Abóbora.

Pesquisadora: E o que você mais gosta aqui?

Amora Brasil: Da amora e do parque.

Pesquisadora: Você acha que nessa escola as crianças poderiam escolher as coisas?

Amora Brasil: Não.

Pesquisadora: Por que?

Amora Brasil: Porque é a professora que sabe, então pergunta para ela.

Pesquisadora: Você gostou de participar do Crianças Indicam?

Amora Brasil: Sim. Gostei das carinhas.

Pesquisadora: Por que?

Amora Brasil: Elas eram coloridas de vermelho, amarelo e verde. Verde e amarelo é a cor da copa.

Pesquisadora: Vou escrever todas as ideias que você deu para construção da escola e enviar para as pessoas da cidade tão, tão distante.

Amora Brasil: E aí você põe o meu nome e também pergunta para professora se ela quer falar as ideias dela. Agora eu vou brincar, quando a escola estiver pronta você me avisa. (colocando fim a conversa)

Nessa conversa, Amora Brasil deixa clara sua concepção acerca do que seria um bom CEI, um CEI de qualidade, quatro elementos se sobressaem: espaço grande, ênfase no espaço externo, brinquedo e alimentação.

Esses elementos parecem indicar que ela percebe o CEI como um lugar onde pode ter experiências, nem sempre presentes na realidade da sua vida fora dela. Nesse sentido, o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) diz que as experiências vividas nos espaços que atendem as infâncias devem possibilitar interação e reflexão sobre o mundo, sobre os elementos

da natureza, sobre as relações com as outras crianças e adultos propiciando, dessa maneira, criarem hipóteses, construindo suas aprendizagens.

A escassez de espaço para que as crianças possam viver suas experiências e interações reveladas no destaque que Amora Brasil deu para “grande”, evidencia o quanto o espaço amplo, espaço externo e a variedade de brinquedos são significativos para a criança viver sua infância.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: DAS PRÁTICAS DAS INSTITUIÇÕES E OS USOS DOS DADOS LEVANTADOS

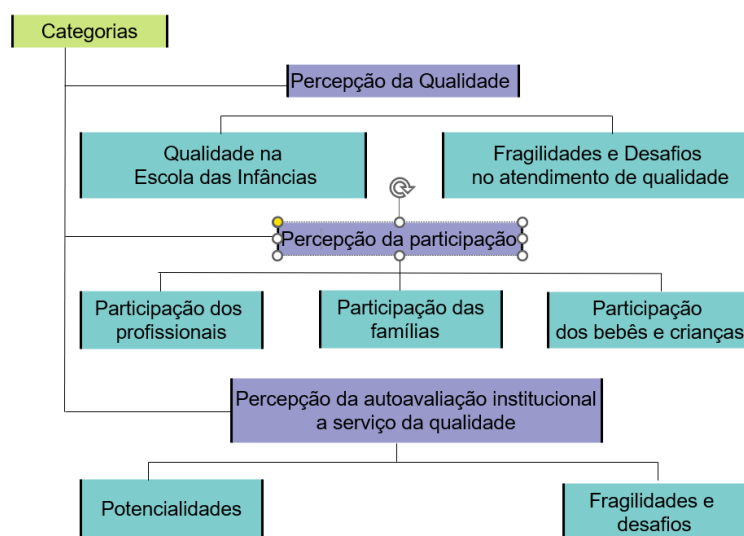
Ao conhecer e reconhecer o processo de autoavaliação institucional participativa experienciado pelas três unidades, esta seção tem o intuito de apresentar as categorias que possibilitaram o exercício da análise, discussão e interpretação dos dados produzidos, com vistas a responder à questão formulada no início do presente estudo.

Para o tratamento dos dados produzidos, como já informado, utilizou-se a análise de conteúdos temático-categorial (BARDIN, 2011). A análise de conteúdos adotada, nesta pesquisa, além de buscar a comprovação ou não da hipótese inicialmente elencada, inspirou os processos reflexivos, criando possibilidades e necessidades de esclarecimento sobre determinados fatos e achados não previstos inicialmente. O estabelecimento de temáticas, a partir dos conteúdos gerados no estudo, efetivou-se a partir da recorrente leitura dos dados produzidos.

Nessa perspectiva, três categorias – nomeadas de Percepção da qualidade, Percepção da participação e Percepção da autoavaliação institucional a serviço da qualidade – foram elencadas a partir da pesquisa dos documentos, observação dos momentos de autoavaliação e a partir das falas dos participantes entrevistados.

Para melhor ilustrar essas categorias e seus respectivos indicadores, podemos representá-los conforme a figura 1:

Figura 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE E RESPECTIVOS INDICADORES



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira categoria, como o próprio nome sugere, diz respeito àquilo que a comunidade educativa elege como sendo um atendimento de qualidade. A segunda, ao considerar o caráter participativo do instrumento, envolve elementos que permitem conhecer em que medida ocorre a participação dos atores que compõem a comunidade educativa. Já a última consiste em um conjunto de dados que possibilita compreender concepções, potências e fragilidades da autoavaliação institucional participativa, ao mesmo tempo em que interpreta a política pública municipal vigente.

5.1 CATEGORIA 1: PERCEPÇÃO DA QUALIDADE

É chamada de percepção da qualidade a categoria que representa um conjunto de elementos relacionados à qualidade do cotidiano das unidades que atendem a infância. Dentre eles, as vozes dos atores envolvidos centram-se no debate pela construção da qualidade, que tem na aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana um instrumento para a construção de caminhos, a fim de alcançá-la, uma vez que é possível identificar nos dados produzidos que existem potencialidades, fragilidades e desafios no atendimento às dimensões de qualidade.

O quadro a seguir apresenta fragmentos significativos dos dados que permite analisar e interpretar a questão da qualidade na escola.

Quadro 12 - SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS - CATEGORIA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE

FONTE		UNIDADE 1 CEI Amoreira	UNIDADE 2 CEI Jardim das Samambaias	UNIDADE 3 EMEI acolhimento
Documentos	Princípio - IQEIP	(...) buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais. (SÃO PAULO, 2016, p.8)		
	ON 01/2015 - Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil	O conceito de qualidade social parte da premissa de que este não se trata de um valor único, mas de um conceito construído em processos democráticos e participativos fortemente relacionados às diferentes características territoriais, culturais e regionais, consolidando-se nos singulares percursos que cada Unidade Educacional realiza na efetivação do Projeto Político Pedagógico. Embora seja a qualidade um conceito aberto e amplo, é importante que padrões básicos sejam definidos para as Unidades de Educação Infantil na Cidade de São Paulo, fundamentados nos direitos de bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015, p.11)		

	Projeto Político Pedagógico	[...] o que de fato importa é o quanto temos buscado refletir sobre as nossas práticas pedagógicas nos constituir como sujeitos-aprendizes pesquisando sentidos para a nossa formação ou melhor a nossa (trans) formação docente fundamentadas nos documentos educacionais e políticas públicas de qualidade que visam garantir que a criança seja de fato um sujeito histórico e de direitos. (2022, p. 101)	Possibilitar as relações de acolhimento e integração com qualidade entre crianças/adultos, crianças/crianças, adultos/adultos para a promoção da autonomia; aprimorar a parceria com as famílias na participação de reuniões, comissão de pais, comunicação e atividades pedagógicas do CEI; Garantir uma rotina de qualidade no CEI, elaborada pela equipe respeitando os tempos, espaços, segurança e saúde; Ampliar a construção de intervenções nos espaços do CEI, a partir do olhar do professor para o fazer da criança, possibilitando experiências significativas e de boa qualidade (2022, p. 7).	Com o intuito de possibilitar um trabalho qualificado, após pesquisas e conversas com as professoras e demais funcionários, temos privilegiado experiências na parte externa do prédio (2022, p.15).
Observação	Aplicação do IQEIP	As discussões e avaliação trazem como desafio à qualidade, a escuta e consideração das vozes e expressão de bebês e crianças na construção do planejamento e do PPP, bem como a comunicação e publicização para as famílias das ações e propostas pedagógicas no cotidiano	As discussões e avaliação revelam que ainda que o PPP seja público, ainda é desafio a sua publicização e acesso às famílias.	Os Indicadores avaliados como ponto de atenção são os referentes ao acesso ao PPP e questões estruturais
	Plano de Ação	Investimento na formação da comunidade educativa e na melhoria da comunicação com as famílias e envolvimento nas ações.	Disponibilização de uma cópia do PPP no ato da matrícula, para que durante o período de adaptação do bebê e criança, as famílias possam ler e se inteirar do projeto do CEI.	Disponibilização de uma cópia do PPP para as famílias consultarem e construção do fluxograma com as demandas para SME e DRE.

Participantes	Entrevistas	<p>Eu acho que a primeira característica é as pessoas que estão nesse espaço entenderem que estão a serviço dele, porque quando a gente entende isso, prestamos um serviço de qualidade. Depois disso, óbvio, a estrutura. A gente ter condições para o atendimento, condições físicas, condições de RH, condições financeiras. E depois disso, não menos importante, são as condições do processo formativo, de como o sujeito se vê nessa função de quem é servidor público, que presta um serviço e não um favor. (TBD, CP)</p>	<p>"A característica essencial da escola de qualidade é a gestão democrática, é a escuta, o diálogo, deixar transparente a nossa missão, deixar claro os objetivos, quanto mais eu puder deixar claro para equipe as legislações, qual o papel de cada um nesta educação de qualidade. [...] quando eu ouço as famílias falarem do acolhimento que tiveram aqui na escola, eu vejo que estamos no caminho certo." (Nina, diretora)</p>	<p>Para uma escola de qualidade, o primeiro fator é o prédio, como a gente pensa que o espaço é um elemento educador, acho que precisa ter pelo menos 50% do tempo na área externa e essa área externa precisa ser rica de elementos da natureza, mato, árvore. Precisa ter contato com a natureza, as crianças estão muito privadas disso atualmente, por isso precisa ter muito espaço para brincar e material para brincadeira, não precisa ser comprado, mas precisa ter materiais estruturados para o brincar (pano, potinhos, bloquinhos de madeira). A formação das professoras, acho que faz toda diferença, porque as vezes o espaço é rico, mas quem vai fazer a mediação da criança com o mundo, que vai instigar a criança a pesquisar são as professoras. Ter menos crianças na sala, não dá para fazer escuta qualificada com 30. Ter parceria, a equipe gestora precisa estar afinada com a equipe de apoio e com as professoras. (Elis, CP)</p>
		<p>"O que precisa ter em uma escola de qualidade vai muito ao encontro dessa escuta, de entender o território que você habita, de conhecer a comunidade, as pessoas com as quais você trabalha, para poder acolher as diferenças, a diversidade de famílias que atendemos. A qualidade da educação infantil se dá a partir do momento que você sabe o que ofertar, sem perder de vista o cuidado." (Eli, professora)</p>	<p>"Acredito que uma escola de qualidade tem que ser democrática, em primeiro lugar que as crianças sejam o centro e que sempre envolvam elas, que elas possam ter a qualidade do ensino que elas merecem, com todo respeito, com todo carinho, com toda atenção dedicadas a ela. [...] que elas possam se desenvolver num espaço tranquilo, aconchegante e que tenham segurança em estar neste espaço." (Eduarda, professora)</p>	<p>Para a qualidade de uma escola, a área externa eu acho importante, o número de alunos (15 é o número ideal), materiais, com isso dá para fazer um trabalho de qualidade. (Ane, professora)</p>
		<p>"A escola de qualidade precisa prezar pelo bem-estar, saúde dos bebês e crianças. Prezar também pela saúde dos educadores e profissionais no geral. Suporte na comunicação,</p>	<p>"Eu acho que o que é oferecido aqui na nossa escola já é bem ideal, porque eles têm aqui alimentação boa, eles têm carinho, cuidados, então já tem qualidade. (Ana, merendeira)</p>	<p>Para definir uma escola de qualidade, primeiro a gente precisa quantificar e qualificar isso. Não é só a estrutura física, não adianta colocar tudo que precisa ter numa escola ideal, se você não tiver recursos humanos preparados para gerenciar aquilo. Então é assim,</p>

	clareza com os pais. (Beatriz - ATE)		antes de falar da qualidade a gente tem que ver até que ponto nós enquanto profissionais, enquanto grupo estamos qualificados para executar a função, aí sim a gente começa a pensar a qualidade. A partir do momento que você tem um grupo engajado, um grupo conhecedor, desenvolvedor de projetos, aí você começa pensar na estrutura física para você pensar como atingir isso, uma escola de qualidade. (Caba, ATE)
	"O que eu gosto na escola que tem qualidade é a forma como as professoras ensinam. Em casa a gente coloca música e o bebê até gosta, mas aqui elas colocam a mesma música e a minha bebê já aprendeu até mandar beijo, com a mesma música. Elas estimulam mesmo, a sala é preparada para os bebês, então eu gosto. Não tenho o que reclamar. Eu acho que, não pela sala da minha filha, mas pelas salas de cima, elas são pequenas e isso não é bom para qualidade." (Silva, mãe)	"Eu acho que tem vários fatores, mas o principal é o corpo docente, para ela (se referindo a escola) ser de qualidade, os profissionais precisam estar dedicados, atentos, ter dedicação é a palavra." (Carla, mãe)	"Eu acho assim, uma escola de qualidade tem que ter o acolhimento, porque uma criança na idade do meu filho ainda depende muito de um adulto. Outra questão é ter primeiros socorros, sinto falta disso, é uma coisa muito importante para poder socorrer se precisar. Esses são os principais, porque no ensino a gente já vê que está ótimo, porque meu filho aprendeu muitas coisas nesse pouco tempo, já desenvolveu muito. [...] tem funcionários, mas as vezes dá a impressão que falta mais gente, porque é muita criança e isso prejudica a qualidade." (Graça, mãe)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.1.1 Qualidade na Escola das Infâncias

A questão da qualidade da Educação Infantil é recorrente nas discussões e debates nacionais, como já apresentado aqui em seções anteriores. Apesar disso, o conceito aparece com intensidade na fala dos entrevistados, bem como na pesquisa documental e bibliográfica.

É um conceito complexo e de múltiplos significados. Entender e interpretar na perspectiva dos participantes da pesquisa constitui-se em exercício indispensável, uma vez que se defende que, para a garantia da qualidade negociada, há de se conhecer primeiramente os seus significados de maneira plural, neste sentido Bondioli (2013, p.14) salienta:

[...] Cada ator social – no caso da creche, administradores, responsáveis locais, coordenadores pedagógicos, educadoras da creche, famílias, auxiliares – propõe um ponto de vista próprio em relação à qualidade da creche, a partir da própria ótica – qualidade não é a mesma coisa para um pai, para um educador, para um político – e age dentro da creche de acordo com os fins e modalidades nem sempre sinérgicos.

Nesse sentido, em relação à característica que determina a qualidade da Escola das Infâncias, observa-se que os diferentes segmentos elegem critérios de qualidade distintos. Enquanto para alguns a qualidade está na infraestrutura, para outros está nas relações e na atuação dos profissionais. O importante é reconhecer que cada participante, a partir de suas referências, tem sua própria visão do que seria uma boa escola.

No Projeto Político-Pedagógico do CEI Amoreira, mais precisamente no trecho:

[...] o que de fato importa é o quanto temos buscado refletir sobre as nossas práticas pedagógicas nos constituir como sujeitos-aprendizes pesquisando sentidos para a nossa formação, ou melhor, a nossa (trans) formação docente fundamentadas nos documentos educacionais e políticas públicas de qualidade que visam garantir que a criança seja de fato um sujeito histórico e de direitos.

O fragmento deixa explícito que a reflexão sobre a prática pedagógica e a constituição dos profissionais pesquisadores dão sentido para a formação docente transformadora que, fundamentada nos documentos e nas políticas públicas de qualidade, reverberam na garantia de direitos da criança como sujeito histórico. Tal afirmação permite inferir que o investimento na formação docente reflexiva impacta diretamente na qualidade do que é ofertado para os bebês e crianças. Nesse sentido, Bondioli (2013, p. 15) afirma:

[...] A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins.

A qualificação dos profissionais, em especial, das professoras e professores, algo recorrente nas falas dos participantes, é uma das características que está atrelada à qualidade da escola da primeira infância, como evidenciado pela representante da família do CEI Jardim das

Samambaias e do CEI Amoreira, pela coordenadora pedagógica e o ATE da EMEI Acolhimento nos fragmentos a seguir:

Eu acho que tem vários fatores, mas o principal é o corpo docente, para ela (se referindo a escola) ser de qualidade, os profissionais precisam estar dedicados, atentos, ter dedicação é a palavra, pois com isso buscam condições para estarem sempre qualificados. (Mãe Carla)

O que eu gosto na escola que tem qualidade é a forma como as professoras ensinam. Em casa a gente coloca música e o bebê até gosta, mas aqui elas colocam a mesma música e a minha bebê já aprendeu até mandar beijo, com a mesma música. Elas estimulam mesmo, a sala é preparada para os bebês, então eu gosto. (Mãe Silva)

A formação das professoras, acho que faz toda diferença, porque as vezes o espaço é rico, mas quem vai fazer a mediação da criança com o mundo, que vai instigar a criança a pesquisar são as professoras. (CP Elis)

[...] Então é assim, antes de falar da qualidade a gente tem que ver até que ponto nós enquanto profissionais, enquanto grupo estamos qualificados para executar a função, aí sim a gente começa a pensar a qualidade. A partir do momento que você tem um grupo engajado, um grupo conhecedor, desenvolvedor de projetos, aí você começa pensar na estrutura física para você pensar como atingir isso, uma escola de qualidade. (ATE Caba)

Todos os adultos que trabalham na escola estão em relação permanente com os bebês e crianças e independentemente da função que eles desenvolvem, há uma característica forte e inegociável, a de ser pedagógica, isto é, de ser voltada para fazer a criança crescer em um conjunto de oportunidades, de monitoramento do seu fazer, em práticas nas quais a característica é o estímulo e a condução do desenvolvimento (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI; GARIBOLDI, 2012).

Vale ressaltar que estão na base dessa pedagogia as diferentes concepções de criança, que derivam da experiência profissional, da cultura adquirida nos momentos formativos, da leitura, da reflexão, além do acúmulo das próprias vivências com as crianças.

Para Becchi, Bondioli, Ferrari, Gariboldi, (2012, p.14) a escola da infância é

[...] antes tudo um lugar de crescimento formativo dos adultos para ser um bom lugar pedagógico para as crianças. E uma boa creche é avaliada, sobretudo, pelo grau de consciência do próprio fazer por parte daqueles que nela trabalham, pelo seu nível de informação.

Nesse sentido, aferir qualidade ao espaço que atenda as infâncias, necessariamente, perpassa pelas intenções que se colocam no próprio fazer, as representações que se tem de infância, do seu desenvolvimento, as concepções de Educação Infantil e sociedade, na qual a escola existe e a criança vive e crescerá, fundamentos esses que inspiram a própria prática.

Outro fator destacado para uma escola da infância de qualidade é o foco do trabalho estar na criança, revelado nas falas a seguir:

Eu acho que a primeira característica é as pessoas que estão nesse espaço entenderem que estão a serviço dele, porque quando a gente entende isso, prestamos um serviço de qualidade. (CP TBD)

O que precisa ter em uma escola de qualidade vai muito ao encontro dessa escuta, de entender o território que você habita, de conhecer a comunidade, as pessoas com as quais você trabalha, para poder acolher as diferenças, a diversidade de famílias que atendemos. A qualidade da educação infantil se dá a partir do momento que você sabe o que ofertar, sem perder de vista o cuidado. (Professora Eli)

Acredito que uma escola de qualidade tem que ser democrática, em primeiro lugar que as crianças sejam o centro e que sempre envolvam elas, que elas possam ter a qualidade do ensino que elas merecem, com todo respeito, com todo carinho, com toda atenção dedicadas a ela. (Professora Eduarda)

Partindo do conceito de que as instituições dedicadas à infância proporcionam aos bebês e crianças ferramentas e recursos para explorar, resolver problemas, negociar e construir significados é inegável que o projeto foque na experiência do cotidiano, oferecendo possibilidades de se expressarem em diferentes linguagens e que essas sejam escutas e contem com o apoio e a inspiração de profissionais que refletem e ofereçam oportunidades de trabalharem juntos na exploração e na interpretação do mundo que os cercam, assumindo assim a responsabilidade pela aprendizagem. Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 105) salientam:

A instituição dedicada à primeira infância oferece uma pedagogia baseada nos relacionamentos, no diálogo e na ética de um encontro. Tal pedagogia reconhece que a criança está co-construindo conhecimento, e não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento; e que a produção do conhecimento e a construção de significado são realizados no relacionamento com os outros co-construtores, tanto adultos como crianças, que devem não apenas levar a sério as ideias e as teorias da criança pequena, mas estar prontos para confrontá-las e desafiá-las.

Entender a criança ativamente envolvida no processo de construção do conhecimento, foco do trabalho pedagógico, exige a oferta de possibilidades, pois, quanto mais ampla a extensão dessas possibilidades, mais intensas serão suas motivações e mais ricas serão suas experiências.

Outro ponto destacado como indicador de qualidade pelos participantes da pesquisa é a estrutura física, como revelada nos excertos a seguir:

Para uma escola de qualidade, o primeiro fator é o prédio, como a gente pensa que o espaço é um elemento educador, acho que precisa ter pelo menos 50% do tempo na área externa e essa área externa precisa ser rica de elementos da natureza, mato, árvore. Precisa ter contato com a natureza, as crianças estão muito privadas disso

atualmente, por isso precisa ter muito espaço para brincar e material para brincadeira, não precisa ser comprado, mas precisa ter materiais estruturados para o brincar (pano, potinhos, bloquinhos de madeira). (CP Elis)

Para a qualidade de uma escola, a área externa eu acho importante. [...] com isso dá para fazer um trabalho de qualidade. (Professora Ane)

O espaço representa o lugar em que os bebês e crianças vivem suas experiências e, portanto, é de suma importância que a sua organização educativa seja ponto de atenção do adulto nos momentos de planejamento e articulação do ambiente. As possibilidades de organização e mudanças desses espaços, os critérios para seleção dos materiais a serem disponibilizados, bem como a ocupação e usos dos materiais, necessitam ir ao encontro dos interesses e necessidades infantis, nesse sentido Becchi, Bondioli, Ferrari e Gariboldi (2012, p. 30) ressaltam:

A qualidade da estruturação espacial está relacionada a uma análise das exigências infantis fundamentada nas categorias de intimidade / segurança e exploração / descoberta. Essas categorias devem ser favorecidas pela organização dos espaços, a fim de que a criança seja imersa em um ambiente harmonioso que lhe permita uma compreensão das oportunidades de experiência, que lhe ofereça pontos estáveis de referência e que não tenha efeitos dispersivos e desorganizadores sobre as suas iniciativas.

Como destacado, pensar os espaços ofertados aos bebês e crianças é tarefa fundamental e isso perpassa pela ação dos profissionais da instituição e está intimamente ligado às suas concepções, pois de nada adianta uma megaestrutura se não houver a atuação de profissionais comprometidos com a infância, como nota-se na fala a seguir

Não é só a estrutura física, não adianta colocar tudo que precisa ter numa escola ideal, se você não tiver recursos humanos preparados para gerenciar aquilo. [...] A partir do momento que você tem um grupo engajado, um grupo conhecedor, desenvolvedor de projetos, aí você começa pensar na estrutura física para você pensar como atingir isso, uma escola de qualidade. (ATE Caba)

Não se trata de minimizar a importância que uma boa estrutura tem para se garantir um atendimento de qualidade, tampouco hierarquizar o mais importante e menos importante, mas sim trazer luz para importância da formação dos profissionais e todo o conjunto necessário para se garantir os direitos primordiais dos bebês e crianças.

Para uma escola da infância de qualidade, há escolhas a serem feitas, as quais não são neutras, pois são transpassadas por valores. Essas escolhas dizem muito sobre o papel e posição que são atribuídas às crianças pequenas e sobre a maneira como são encaradas as democracias,

governo e sociedade em geral, porque as instituições dedicadas à primeira infância têm uma grande importância simbólica (DAHLBERG; MOSS; PONCE, 2019).

5.1.2 Fragilidades e Desafios no Atendimento de qualidade

Dentro da temática da qualidade na e da instituição de Educação Infantil, as falas dos participantes também atrelam ao atendimento ofertado, indicando, por consequência, impedimentos para o seu alcance. Tais fragilidades muitas vezes fogem da alçada e decisão da própria unidade educacional, envolvendo outras instâncias dos órgãos centrais, evidenciando a necessidade de integração dos vários níveis educacionais do sistema – escolas, DRE e SME – para superação de tais desafios. É interesse nesse aspecto, além de explicitar, verificar possíveis contribuições da prática avaliativa à questão.

Em se tratando dos principais desafios à qualidade do atendimento, constata-se que as falas dos participantes da pesquisa convergem para a falta de condições objetivas da escola para oferecê-la, assim entendidas como aquelas relacionadas ao tamanho das salas de referência, número de bebês e crianças por agrupamento e o número reduzido de profissionais. Por sinal, os PPPs das três instituições também corroboram esses fatores:

Nesta direção, na fala de um dos representantes da família, “[...] tem funcionários, mas às vezes dá a impressão que falta mais gente, porque é muita criança e isso prejudica a qualidade.” (Graça, mãe), vemos explicitamente a preocupação com este fator que, na concepção da participante, compromete diretamente a qualidade. Confirmando essa ideia, temos presente na fala da professora de uma das unidades: “[...]o número de alunos (15 é o número ideal), materiais, com isso dá para fazer um trabalho de qualidade.” (Ane, professora), que sanciona que o número de crianças reduzido e materiais disponíveis é determinante para se desenvolver a qualidade.

É inegável que a relação número de crianças por adulto é algo que merece atenção para que não ultrapasse o limite possível para um atendimento de qualidade. Por outro lado, cabe ressaltar que estar na escola e ter um atendimento que supra as necessidades e garanta o seu desenvolvimento e aprendizagem é um direito dos bebês e crianças. Percorrer o caminho nessa direção é um dos principais desafios das Unidades Escolares, uma vez que na legislação

explicita que a finalidade da Educação Infantil é oferecer educação infantil garantindo o acesso e permanência às crianças.

Vale salientar que, quanto à quantidade de crianças por adulto, verifica-se que, à luz da legislação, os números adotados nos módulos da SME-SP não se distanciam daqueles recomendados em outros documentos nacionais (BRASIL, 1998, 2006, 2009 e 2013). Há que se ressaltar que os módulos de profissionais das unidades pesquisadas estão completos, porém há que se considerar que afastamentos por problemas de saúde são uma realidade e, nesses casos, devem ser supridos com substituições imediatas para que se garanta o atendimento, o que, na prática, infelizmente, ainda não se configura como uma realidade.

É possível afirmar que as falas aqui apresentadas, além de manifestarem preocupação com a qualidade na permanência da criança na instituição, ainda que reconheçam o direito à vaga, evidenciam implícita ou explicitamente, que os atores internos tendem a responsabilizar outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação (e seus respectivos atores) por problemas como os já mencionados.

Nesse aspecto, não se ignora a existência de dificuldades cuja resolução está além das decisões dos próprios gestores municipais, mas também se reconhece que outras questões são passíveis de planejamento, desde que acordadas entre as várias instâncias que compõem o sistema educacional. Entretanto, isso pressupõe compromissos e responsabilidades, e o ato de assumir para si exige a prática dialógica e negociada entre todos os atores de todos os níveis decisórios. Caso contrário, permanecerá a lógica de três engrenagens: micro, médio e macro, sem interação, cada qual girando à sua velocidade e na direção que lhe convém.

Ao considerar tais questões, é possível afirmar que a autoavaliação desenvolvida pelas três unidades aponta significativa potência em identificar as demandas levantadas pelos participantes, entretanto, faz-se quase que neutra em solucionar ou, minimamente, atenuar tais necessidades, uma vez que, nesse caso, eles comumente fogem ao âmbito de decisão da própria unidade. Tal fato presente na fala da professora da EMEI Acolhimento revela “o que está nosso alcance damos um jeito e fazemos, mas não temos respostas para as demandas que encaminhamos para DRE e SME.” O que evidencia que as instituições pesquisadas encontram-se geralmente com pouca ou quase nenhuma interlocução com as demais instâncias: o desejável pacto pela qualidade, que pressupõe o envolvimento dos atores pertencentes a todos os níveis do sistema educacional, ainda é um desafio a ser enfrentado.

Cipollone (2014 p.31) salienta:

Na articulação das funções públicas de administração e controle da oferta dos serviços a avaliação vem a ser considerada como uma das ações fundamentais de que a produção dos serviços necessita, e se coloca [...] nos diversos níveis institucionais e operativos envolvidos no funcionamento do sistema: a estes correspondem tarefas, modalidades e usos diversos dos resultados da avaliação.

Verifica-se, nesse quesito, limites da avaliação institucional das três unidades: sua potência geralmente chega ao diagnóstico e uma certa intervenção para a melhoria nos assuntos que estão sob a alçada dos atores internos. Além daí não há conquistas significativas. Nessa perspectiva, a proposta do fluxograma, que é a organização das demandas externas à unidade por setores dos órgãos centrais DRE e SME, realizada ao final do processo de autoavaliação pela gestão escolar e encaminhada, se fossem devidamente cumpridas por todos os participantes (de todos os níveis), certamente obteria resultados mais precisos, uma vez que implicaria os demais atores para o acompanhamento externo, a fim de apoiar a prática local na garantia dos direitos de bebês e crianças.

É premissa básica do processo de avaliação institucional a interlocução entre escola (nível micro), DRE (nível médio) e SME (nível macro), uma vez que os dados produzidos nesse movimento deveriam reverberar nas políticas públicas qualitativas. Segundo Cipollone (2014, p.32):

[...] a avaliação é orientada à fiscalização do Projeto regional, através da análise das informações fornecidas pelos entes públicos locais, assim como de específicas ações de monitoramento em relação a indicadores demográficos, financeiros e de funcionamento do sistema dos serviços, voltados a investigar a relação entre características da demanda e da oferta de serviços.

O desafio a ser enfrentado então é convergir o sentido da qualidade com os níveis mais gerais de regulação sem esmagá-lo sob outras lógicas, pois é necessário que o percurso da avaliação mantenha níveis de comunicabilidade entre análise, planejamento, gestão, promoção e desenvolvimento do serviço e do bem-estar dos usuários.

5.2 CATEGORIA 2: PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

Ao adentrarmos à categoria percepção da participação evidenciam-se elementos que admitem a centralidade e a indispensabilidade do conceito na construção de uma avaliação que

pretenda ser democrática e plural. Democrática por garantir a voz e acolher as manifestações daqueles que estão envolvidos com a escola. Plural por contemplar a ótica de todos os seus segmentos, quer sejam os profissionais, as famílias e os bebês e crianças. Assim, na presente categoria de análise, são justamente esses quatro grupos que, a partir de sua participação, permitem a reflexão.

Vale salientar que a dimensão qualitativa da participação se constitui superiormente mais relevante que a quantitativa, uma vez que o importante não é pura e simplesmente a frequência, mas a presença ativa de todos os interessados no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação das dimensões de qualidade propostas no IQEIP.

O quadro a seguir apresenta parte dos dados que permite analisar e interpretar a questão da participação dos diferentes atores do processo.

Quadro 13 - SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS - CATEGORIA PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

	UNIDADE 1 CEI Amoreira	UNIDADE 2 CEI Jardim das Samambaias	UNIDADE 3 EMEI
Princípio - IQEIP	"O princípio da participação – expressa por meio da metodologia adotada na realização da autoavaliação, em que as diferentes vozes e olhares devem ser contemplados em todas as etapas do debate e nas tomadas de decisão." (p.11)		
Projeto Político-Pedagógico	"Olhando para o processo, reconhecemos e desejamos que os próximos encontros dos Indicadores de Qualidade tenham uma participação mais ampla de toda comunidade educativa, com divulgação prévia das produções e votação de todos para elegermos em maior grupos quais marcas poderão imprimir nossas concepções.[...] O planejamento dos diferentes tempos no CEI deve buscar contemplar a participação cotidiana das crianças, evitando tempos de espera, considerando as reais necessidades de bebês e crianças para que possam desenvolver seus projetos, experiências e pesquisas." (2022, p. 123 e 136)	"O trabalho pedagógico deve considerar a criança em sua integralidade, como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos. [...] Aprimorar a parceria com as famílias na participação de reuniões, comissão de pais, comunicação e atividades pedagógicas do CEI." (2022, p.6)	"O sentido coletivo da participação oferece iguais oportunidades a todos, nas suas definições. Assim, a participação adquire caráter democrático e torna-se propiciadora de ação comprometida dos sujeitos sociais." (2022, p.25)

Observação	Manifestação aberta dos profissionais nas reuniões, os representantes da família adotam a postura de ouvintes, mas atribuem a cor para avaliação. Ausência de pais.	Debates entre todos os atores do processo, abertura para diálogo e respeito aos posicionamentos e reivindicações.	Todos os envolvidos manifestavam-se e votavam por decisões nas diferentes dimensões. Ausência de pais.
Entrevistas	“A participação de todos os educadores, docentes, quadro de apoio e gestão é inegociável, todos participam. Às vezes um ou outro tenta escapar, mas conversamos e explicamos a importância do momento.” (TDB, CP)	"Nós já temos o hábito de envolver todos os funcionários nas reuniões e ações da escola. Não foi possível estabelecer um diálogo mais aprofundado sobre o documento, mas todos sabiam o que ia acontecer e também onde iriam estar na discussão e avaliação da respectiva dimensão escolhida." (Nina, Diretora)	"Não envolver a participação das crianças é o nosso ponto fraco. Mas temos melhorado. [...]acho que é possível envolver as crianças. Os professores se envolvem e participam. Convidamos e motivamos a participação de todos do quadro de apoio e cada um escolheu a dimensão para participar das discussões. Houve um pouco de resistência à participação pelas profissionais da cozinha, mas no fim participaram também." (Elis, CP)
	"A gente tem que pensar mais em ações formativas que tragam essas famílias para cá, eu acho que não só ter esse momento dos indicadores. Tem que formar essas famílias em outros momentos para que a participação seja ativa." (Eli, professora)	“A gente faz a escuta dos bebês e crianças e registramos tudo, essa é a participação deles, se comunicam por gestos, expressões deles para daí pensarmos o que é melhor, pois estamos aqui por eles e para eles. Envolver todos é o foco do nosso CEI, é um desafio, mas é importante todos falarem a mesma linguagem e os indicadores propicia isso. Todos estão envolvidos para pensar as melhorias, cada um com a sua visão.” (Eduarda, professora)	"Para chamar a comunidade para participar, a redação dos bilhetes enviados via agenda tinham o sentido de chamamento do tipo: ‘Venha participar; venha avaliar a escola do seu filho; venha discutir sobre os problemas e dar suas sugestões’, acho que quando a gente faz deles os protagonistas, e o fato deles saberem que vão poder falar, isso os motiva." (Ane, professora)
	"A relação de participação das famílias é construída e de extrema importância. É uma informação, um sorriso e você vai cativando as pessoas e aí quando você precisa da participação e já cativou eles respondem melhor, já tem um laço afetivo, já tem construído uma relação, o que facilita." (Beatriz, ATE)	"Eu acho muito importante participar. Eu acho as famílias bem participativas aqui. É importante eles estarem aqui onde os filhos ficam. É importante também todos da escola participarem, ficar sabendo o que está acontecendo." (Ana, cozinheira)	"No momento dos indicadores, teve um número expressivo de famílias. A participação nas discussões no grupo foi bastante positiva porque as pessoas vieram com uma expectativa, entraram meio temerosas, com receio, mas aí a Coordenadora explicou de forma muito claro o que era aquele momento e isso é importante para todos participarem. Precisa falar uma linguagem simples que todos entendam para que as famílias voltem e participem. Outra coisa importante é organizar o espaço como uma roda onde todos possam se olhar, isso aproxima e promove a participação." (Caba, ATE)

	<p>"Eu queria participar mais, mas por causa do trabalho eu não consigo. Eu tenho interesse em saber das coisas, porque é importante saber sobre as crianças, sobre as verbas e também das decisões." (Silva, mãe)</p>	<p>"A gente está retomando agora o projeto de pais, porque na pandemia parou, então a gente quer voltar agora a se reunir agora, a começar a conversar, discutir sobre tudo na escola. Mas assim, eu participo do que a diretora chama para discutir, do conselho participativo e que foi bem legal, então eu sempre tento estar inserida neste ambiente." (Carla, mãe)</p>	<p>"Eu gosto de participar e faço parte do conselho e a gente decide muitas coisas junto com a escola. Eu acho que são poucas famílias que participam, mas é por falta de interesse porque a escola sempre pergunta o melhor horário." (Graça, pais)</p>
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.2.1 Análise da Participação dos profissionais

Ao analisar e interpretar os elementos presentes neste item, parte-se do pressuposto de que um processo participativo é aquele capaz de desenvolver o protagonismo de seus atores, os quais, na pluralidade de ponto de vistas, devem ser capazes de dialogar e, num processo avaliativo, estabelecer acordos com vistas à obtenção da qualidade educacional.

Os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades pesquisadas ao mesmo tempo em que reconhecem a relevância da participação democrática, respeitando a opinião dos envolvidos, a ponto de terem seus valores levados em conta nas decisões, admitem constituir-se um desafio a ampliação da participação de todos os segmentos, em especial o das famílias.

Nas três unidades da pesquisa, é possível verificar como ponto comum o convite / convocação de todos os atores internos para participarem dos momentos da AIP, conforme revelado na fala das gestoras:

Convidamos e motivamos a participação de todos do quadro de apoio e cada um escolheu a dimensão para participar das discussões. Houve um pouco de resistência à participação pelas profissionais da cozinha, mas no fim participaram também. (Elis, CP)

Nós já temos o hábito de envolver todos os funcionários nas reuniões e ações da escola. Não foi possível estabelecer um diálogo mais aprofundado sobre o documento, mas todos sabiam o que ia acontecer e também onde iriam estar na discussão e avaliação da respectiva dimensão escolhida. (Nina, Diretora)

A participação de todos os educadores, docentes, quadro de apoio e gestão é inegociável, todos participam. Às vezes, um ou outro tenta escapar, mas conversamos e explicamos a importância do momento. (TDB, CP)

Mesmo que haja o envolvimento de todos, o nível ou grau de participação não é explícito, porém as observações e as entrevistas com os representantes de cada segmento apresentam elementos que permitem uma relativa aproximação para caracterizar essa participação, a que varia bastante de acordo com a realidade de cada unidade. Neste sentido, a participação implica, em primeiro lugar, o pleno reconhecimento das “partes” atuantes e, em segundo lugar, porém não menos importante, seu envolvimento ativo, seu efetivo “tomar parte” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p.41).

Partindo das semelhanças, é possível dizer que, ainda que as unidades desenvolvam a AIP, isso não significa que há participação decisória de todos os seus segmentos. Mesmo que a AIP parta do pressuposto de que todos os atores devem ser envolvidos e terem seus pontos de vistas respeitados, a decisão de seus condutores tende a privilegiar alguns segmentos em detrimento de outros. E o mesmo ocorre em relação aos sujeitos, quando é visível que há vozes de maior peso, outras de menor.

Nessa direção, percebe-se que ainda se constitui um desafio à escola promover uma real valorização daqueles segmentos internos que, historicamente, não foram inseridos na discussão pela qualidade da unidade, reveladas nos fragmentos supracitados, em que relatam a resistência de alguns em participar, talvez por não virem a si próprios como tendo algo a falar sobre a escola e isso representa um equívoco, pois uma instituição não é formada tão somente por saberes específicos, mas também de experiências e relações entre os sujeitos das diferentes áreas de atuação.

5.2.2 Participação das famílias

Ao interpretar os dados desse item, defende-se inicialmente que é necessário romper com a crença de que as famílias não têm elementos para avaliar a escola, porque não estão presentes nas ações do dia a dia. Tal argumentação não se sustenta quando na prática da AIP entende-se que o projeto da escola não se constitui apenas de saberes específicos, mas também de experiências e relações entre todos os envolvidos, conforme defendido no trecho a seguir:

A participação das famílias é uma parte imprescindível do projeto educacional, pois os três sujeitos da educação – a criança, os educadores, a família – são considerados inseparáveis em sua integração. (BONDIOLI, MANTOVANI, 1998, p. 327)

Dada a importância da participação das famílias no processo da AIP, constatou-se que as unidades têm se empenhado no envolvimento das mesmas, como revela o PPP do CEI Amoreira:

Olhando para o processo, reconhecemos e desejamos que os próximos encontros dos Indicadores de Qualidade tenham uma participação mais ampla de toda comunidade educativa, em especial das famílias, com divulgação das ações e produções infantis e também com a votação de todos para elegermos o melhor dia e horário para os encontros. (PPP, 2022, p. 123)

A comunidade escolar reconhece que investir na divulgação das ações e das produções infantis pode ser uma forma de fomentar a participação das famílias e a consulta do melhor dia e horário para os encontros acena como uma boa estratégia para atingir uma maior frequência.

Os participantes da pesquisa também revelam essa preocupação com a participação das famílias, conforme as falas a seguir, que propõem: intensificar as ações formativas, adequar a linguagem e sensibilizar por diferentes formas de comunicação:

A gente tem que pensar mais ações formativas que tragam essas famílias para cá, eu acho que não só ter esse momento dos indicadores. Tem que formar essas famílias em outros momentos para que a participação seja ativa. (Eli, professora)

Precisa falar uma linguagem simples para que todos entendam, para que as famílias voltem e participem. Outra coisa importante é organizar o espaço como uma roda, onde todos possam se olhar, isso aproxima e promove a participação. (Caba, ATE)

Para chamar a comunidade para participar, a redação dos bilhetes enviados via agenda tinham o sentido de chamamento do tipo: “Venha participar; venha avaliar a escola do seu filho; Venha discutir sobre os problemas e dar suas sugestões”, acho que quando a gente faz deles os protagonistas, e o fato deles saberem que vão poder falar, isso os motiva. (Ane, professora)

A relação de participação das famílias é construída e de extrema importância. É uma informação, um sorriso e você vai cativando as pessoas e aí quando você precisa da participação e já cativou eles respondem melhor, já tem um laço afetivo, já tem construído uma relação, o que facilita." (Beatriz, ATE)

Para além de reconhecer a potência da participação das famílias, mobilizar esforços para garantia da presença, faz-se necessário o envolvimento nas ações cotidianas, nos projetos desenvolvidos para que, de fato, suas vozes ecoem e o senso de pertencimento seja despertado.

5.2.3 Participação dos bebês e crianças

Sabemos que ao longo da história, a criança foi compreendida como sujeito da falta, passiva, imatura e, portanto, sem direito à voz e à participação, daí ser cuidada, educada e

disciplinada a partir das crenças, valores e conhecimento do mundo adulto. A partir do século XX, em função das mudanças históricas passou a ser preocupação das políticas públicas, objeto de estudo das diferentes áreas e foco da pedagogia, sendo reconhecida como sujeito histórico, social, com uma razão infantil diferente da racionalidade adulta.

Contudo, mesmo diante dos novos contornos acerca da compreensão da criança e do seu direito à participação, ainda é desafio que esse discurso se revele, de fato, nas ações cotidianas das unidades de Educação Infantil.

Na RMESP, a AIP ocorre anualmente, por meio dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, e deveria contar com a participação de todos os atores da comunidade educativa, incluindo os bebês e crianças, com o objetivo de garantir uma Educação Infantil de qualidade. No entanto, a participação dos bebês e das crianças não acontece, pois ainda é desafio para os adultos acreditarem na potencialidade deles em compartilhar suas hipóteses, impressões, desejos ou necessidades.

No próprio instrumento utilizado para autoavaliação institucional participativa (os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana) apresenta em sua metodologia a participação dos bebês e crianças como uma possibilidade, conforme é possível observar no fragmento a seguir:

Por tudo isso, o processo de definir critérios de qualidade deve ser participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve a ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo: profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores. Conforme as condições, as crianças também podem participar nessa construção, respeitadas as características de sua faixa etária e utilizando metodologias apropriadas. (SÃO PAULO, 2016, p. 8)

Quando é utilizada a expressão “conforme as condições”, abre-se o precedente para que a participação dos bebês e crianças só ocorra se for possível e, dessa forma, muitas escolas só realizam o processo com os adultos da comunidade escolar.

No que tange à política pública educacional, é necessário deixar claro quais condições são essas, pois o que fica subentendido dá margem para que apenas as Unidades que já tenham avançado nas discussões façam essa inserção.

O PPP do CEI Amoreira e do CEI Jardim das Samambaias revelam a concepção de criança potente, participativa, sujeito de direitos, conforme os fragmentos a seguir:

O planejamento dos diferentes tempos no CEI deve buscar contemplar a participação cotidiana das crianças, evitando tempos de espera, considerando as reais necessidades

de bebês e crianças para que possam desenvolver seus projetos, experiências e pesquisas. (2022, p. 136)

O trabalho pedagógico deve considerar a criança em sua integralidade, como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos. (2022, p.6)

Mesmo reconhecendo a importância da escuta e da participação das crianças no planejamento das ações cotidianas, o discurso da criança potente e participativa não encontra eco no cotidiano das instituições, portanto romper com a distância entre discurso e prática constitui-se uma tarefa primordial.

Ainda é desafio incluir bebês e crianças no processo de autoavaliação institucional participativa pelo equívoco de considerar que eles não entendem os indicadores e indicativos apresentados no instrumento, mas será que é preciso utilizar o mesmo instrumento pensado pelo/ para o adulto, com bebês e crianças? Será que nas suas cotidianidades as crianças já não evidenciam a sua capacidade da avaliação do atendimento e do que estamos ofertando a elas?

Das três unidades que constituem o universo desta pesquisa, apenas uma realizou o movimento com as crianças de duas turmas, cujas professoras sentiram-se motivadas por um movimento anterior que aconteceu em 2019 nessa mesma unidade e pela presente pesquisa.

Durante o processo *Crianças Indicam*, as crianças revelaram serem capazes de avaliar, opinar, manifestar seus desejos e necessidades, revelando que a participação infantil na avaliação dos indicadores de qualidade pode auxiliar na própria reconfiguração do conceito de qualidade na Educação Infantil.

É preciso intensificar a sensibilidade dos(as) educadores(as) para que seja possível estabelecer situações comunicativas horizontais entre adultos e crianças em que suas vozes sejam consideradas e valorizadas. Esse é um desafio a ser enfrentado pelas instituições, sobretudo as voltadas para o atendimento das crianças, já que essa vivência dialógica é premissa para uma prática educativa verdadeiramente participativa e, portanto, democrática.

5.3 CATEGORIA 3: PERCEPÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL A SERVIÇO DA QUALIDADE

Ao reunir um conjunto de elementos que permite interpretações acerca da percepção da autoavaliação institucional, a terceira e última categoria apresenta dados que evidenciam as

potencialidades e desafios do processo. Ao abarcar indicadores como potencialidades, fragilidades e desafios, essa categoria busca clarificar os questionamentos formulados no início da presente pesquisa, apresentando elementos expressos nas fontes de produção de dados, que apontam as principais potências na AIP desenvolvida pelas unidades educacionais, bem como analisar e refletir sobre as fragilidades e os desafios dela.

O quadro a seguir apresenta a síntese dos dados produzidos por meio do levantamento documental e da entrevista com relação ao movimento da AIP.

Quadro 14 - SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS - CATEGORIA PERCEPÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA A SERVIÇO DA QUALIDADE

	UNIDADE 1 CEI AMOREIRA	UNIDADE 2 CEI JARDIM DAS SAMAMBAIAS	UNIDADE 3 EMEI ACOLHIMENTO
Princípio - IQEIP	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. (SÃO PAULO, 2016 p.11)		
Projeto Político-Pedagógico	"Uma problemática que nos aflige é mobilizar as famílias e comunidade educativa para participar do processo de autoavaliação através dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. No ano de 2019, tivemos uma adesão baixíssima da comunidade na aplicação dos indicadores, vale considerar que aplicamos em um sábado, um dia chuvoso, talvez isso tenha influenciado na ausência das famílias. Este diagnóstico nos leva a repensar sobre futuras estratégias a serem tomadas para motivar a participação e sensibilizar mais efetivamente as famílias sobre a importância de participarem deste processo democrático de escuta da comunidade educativa." (2022, p. 154)	"O Plano de Ação da unidade em relação aos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil será um estudo diário pela equipe, pautado pelas nove dimensões para qualificar a prática diária com bebês, crianças, equipe e famílias. Nesse contexto os estudos estarão atrelados ao planejamento, registro das propostas, observações das experiências, organização dos espaços, os cuidados na ação de cuidar/educar, das especificidades do grupo, do trabalho em equipe, do atendimento das demandas das famílias das orientações para atendimento na rede de proteção. As ações de estudo serão organizadas semanalmente e nas formações estabelecidas no calendário escolar com a equipe, teremos ações semanais com elaborações de painéis, murais, reuniões com as famílias. O foco nesse contexto de tornar os Indicadores de Qualidade da	"No encontro de 2019 da Autoavaliação Institucional Participativa: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, os itens que foram considerados são estruturais [...] por isso solicitamos a reforma. Enquanto tal fato não ocorre, procuramos solucionar com o que temos, fazendo uso de recursos municipais e federais, e de maneira atenta, com o intuito de evitar a interrupção do atendimento." (2022, p.27)

		Educação Infantil um estudo diário mais acessível para educadores e familiares. (2022, p. 34)	
Entrevistas	<p>“Infelizmente na rede os indicadores viraram mais uma tarefa para ser feita pela unidade e isso não gera nenhum tipo de contribuição positiva do meu ponto de vista, porque as pessoas não se debruçam sobre o documento e nem retomam os princípios envolvidos. Por isso aqui no CEI fazemos uma formação no primeiro momento, exatamente para retomar esses princípios e planejar o momento da autoavaliação institucional e assim extrair a potência máxima do documento”. (TBD, CP)</p>	<p>"Houve um tempo em que eu não acreditava nos Indicadores, achava mais um documento, mais uma formalidade, para que pudesse constar. Alguns anos depois, algumas famílias questionavam por que esse documento não era colocado no final do ano, quando eles já tivessem conhecido a instituição e melhor o trabalho. Aí eu e a Coordenadora descobrimos que estava mais em nossas mãos colocar para famílias do que se tratava e aí fomos percebendo o quanto está imbricado com relatório, com reunião de pais, com planejamento, com o nosso dia a dia, aí eu estou vendo sentindo maior desses indicadores. E hoje quando a gente fala PPP, está tudo junto, porque lá está tudo o que precisa saber para atender uma criança." (Nina, diretora)</p>	<p>"O documento indicadores contribui para discussão da qualidade, mas muitas vezes a Unidade não tem recursos tecnológicos, os equipamentos teriam que funcionar, porque ninguém mais vai fazer como o documento original, que era tudo no papel pardo, no craft, mas o visual era pobre. Hoje daria para ter salas com projetor, com tecnologias para que as pessoas vejam as perguntas. [...] talvez se tivesse estrutura tudo seria mais bem aproveitado. Os indicadores ajudam na tomada de decisão da escola, por exemplo, o bebedouro no pátio já é fruto de uma discussão dos indicadores de anos anteriores.” (Elis, CP)</p>

<p>"Eu acho que é o momento em que a gente pára para poder avaliar mesmo o nosso trabalho, porque no cotidiano é tudo ligado no automático e você nem sabe se tudo aquilo está dando certo. Quando acontece os indicadores é um momento de reflexão de si e do outro, você escuta o outro e aí você reflete sobre o seu trabalho." (Eli, professora)</p>	<p>"Eu acho que o documento ajuda a colocar em pauta o que precisamos melhorar, ver o que está acontecendo e sempre buscar melhorar. Ele ajuda porque primeiro vem a escuta de todos os participantes, cada um com suas especificidades, com seus relatos, suas dúvidas e a partir daí dessa avaliação é que a gente pode chegar num consenso, o que é mais interessante, o que cabe e chegar no ensino de qualidade. [...] uma coisa que já mudou foi o acesso dos pais ao PPP, agora eles já sabem, procura mais para entender o que acontece na escola, esse já é um ponto positivo. [...] Acho que o desafio é com relação a estrutura do prédio que não depende da escola. (Eduarda, professora)</p>	<p>"Toda a discussão que a gente faz dos indicadores, a gente sempre cai no número excessivo de crianças. Na questão pedagógica a gente tem um outro olhar e vai melhorando as práticas pedagógicas, nas questões de materiais, brinquedos e ambientes a gente consegue olhar, mas esbarra nas demandas externas que são de DRE e SME. O problema é que o documento não se renova, é sempre o mesmo, todos os anos as mesmas perguntas. Acho que a escola tem condições de levantar as questões para avaliar, cada escola tem a sua especificidade, então ela consegue indicar o que está bom e o ruim, o que pode melhorar." (Ane, professora)</p>
<p>"Eu gostei da formação sobre os indicadores, foi aí que conheci o documento e o objetivo dele. Achei bem potente todos avaliarem as coisas da escola, isso aproxima e cria vínculo." (Beatriz - ATE)</p>	<p>"Eu percebo que o documento é para ver o que não está bom e precisa melhorar. [...] eu já consigo enxergar mudanças de como era antes, uma mudança que eu vejo é a área verde, com as plantas que é importante para as crianças. No meu trabalho o documento ajuda para pensar como oferecer o alimento para as crianças aceitarem melhor e eu fico muito feliz." (Ana, merendeira)</p>	<p>"Primeiro você vai escalonar com as cores sinalizando verde o que está bom, amarelo o que merece atenção e vermelho o que não tem e isso é bom e preciso para pensar nas melhorias. O que discutimos ainda está no plano de ação porque a gente não conseguiu se reunir com o grupo todo para poder chegar numa definição maior, às vezes outras demandas sobressaem ao plano de ação que fizemos." (Caba, ATE)</p>

	<p>"No dia dos Indicadores eu achei importante porque todos tiveram a oportunidade de falar o que precisava melhorar. Uma mãe falou sobre a alimentação e eu já vi que elas melhoraram a preparação." (Silva, mãe)</p>	<p>"Eu não tinha a mínima ideia do que era autoavaliação institucional participativa, mas me chamaram e eu fui sem saber mesmo. Fiquei sabendo na hora, mas gostei bastante e todo mundo elogiou, a abertura para entender os pontos que são importantes no dia a dia da escola e que eu nem pensaria se não fossem pelos indicadores. Foi muito enriquecedor ter participado" (Carla, mãe)</p>	<p>"A gente nunca imaginou participar desse movimento. Achei muito importante as coisas que foram avaliadas, eu nunca tinha parado para pensar que tudo isso era importante. Não é simplesmente deixar o filho aqui e ir embora. A gente precisa ajudar a escola a se desenvolver sempre melhor e melhor. Não é só ficar esperando do governo." (Graça, pais)</p>
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.3.1 Potencialidades

"Eu não tinha a mínima ideia do que era autoavaliação institucional participativa, mas me chamaram e eu fui sem saber mesmo. Fiquei sabendo na hora, mas gostei bastante e todo mundo elogiou, a abertura para entender os pontos que são importantes no dia a dia da escola e que eu nem pensaria se não fossem pelos indicadores. Foi muito enriquecedor ter participado" (Carla, mãe)

"A gente nunca imaginou participar desse movimento. Achei muito importante as coisas que foram avaliadas, eu nunca tinha parado para pensar que tudo isso era importante. Não é simplesmente deixar o filho aqui e ir embora. A gente precisa ajudar a escola a se desenvolver sempre melhor e melhor. Não é só ficar esperando do governo". (Graça, mãe)

Os dois excertos supracitados, extraídos da entrevista com representantes da família, revelam a importância do momento da AIP para aproximação com os princípios do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. ao mesmo tempo em que nos provoca a refletir sobre a quão distanciada ainda é a participação das famílias no cotidiano. Conhecer o documento, seus princípios e a aproximação com o trabalho desenvolvido deveriam permear as relações e ações de todos os atores envolvidos, conforme destacado pela Graça *"Não é só deixar o filho aqui (se referindo a escola) e ir embora. A gente precisa ajudar a escola a se desenvolver sempre melhor e melhor."*

Como pode-se observar, o caráter participativo da AIP e a corresponsabilidade são percebidos pelos participantes e a educação dos bebês e crianças, antes vista como um problema privado, passa a ser entendida como uma questão pública, que diz respeito à sociedade no seu

conjunto. Por trás da ideia de qualidade intrínseca está a ideia de que a creche é um lugar público de Educação Infantil e, dessa forma, a participação implica, em primeiro lugar, o pleno reconhecimento das “partes” atuantes e, em segundo lugar, não menos importante, seu envolvimento ativo, seu efetivo “tomar” parte. (BONDIOLI, 2013, p. 41)

Evidencia-se assim a proximidade entre a concepção avaliativa estabelecida no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que concebe a AIP como processo democrático de reflexão coletiva e contínua, com a que é revelada pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, aquela abordagem centrada no ranqueamento entre as instituições é repelida, dando lugar a uma prática avaliativa focada em diagnóstico, conforme revelada na fala das participantes da pesquisa: “[...] é para ver o que não está bom e precisa melhorar.” (Ana, merendeira); “Achei bem potente todos avaliarem as coisas da escola, isso aproxima e cria vínculo.” (Beatriz, ATE). Trata-se, portanto, de uma avaliação, que, alicerçada sobre um conjunto de valores do próprio coletivo, implica também na possibilidade de sua efetivação, tendo relação direta com a qualidade.

Em outras palavras, a partir dos seus valores e pontos de vista, os atores manifestam crença na AIP como instrumento para efetivação de mudanças na Unidade Educacional, conforme evidenciado na fala da professora Eduarda,

Eu acho que o documento ajuda a colocar em pauta o que precisamos melhorar, ver o que está acontecendo e sempre buscar melhorar. Ele ajuda porque primeiro vem a escuta de todos os participantes, cada um com suas especificidades, com seus relatos, suas dúvidas e a partir daí dessa avaliação é que a gente pode chegar num consenso, o que é mais interessante, o que cabe e chegar no ensino de qualidade.

Depreende-se daí uma concepção de avaliação transformadora, que se traduz em possíveis melhorias para a própria instituição e para os seus segmentos, de modo a rejeitar-se uma avaliação focada, por exemplo, em meramente fornecer dados para a um sistema educacional.

Em oposição às avaliações sistêmicas que, apesar do valor estatístico e da relativa utilidade para as decisões da política macro, acabam não oferecendo ajuda à própria unidade, a importância da avaliação como prática interna é valorizada, como revelado na fala: “Eu acho que é o momento em que a gente pára para poder avaliar mesmo o nosso trabalho” (Eli, professora). Enquanto a prática da avaliação externa assenta-se numa responsabilização vertical, admite-se por outro lado, na AIP, a responsabilização coletiva, numa perspectiva

horizontal e dialógica entre os sujeitos, o que se aproxima de uma avaliação institucional de responsabilização participativa (SORDI, 2012).

Ainda que não se efetive de maneira plena nas três unidades, devido à ausência especialmente do segmento da família, mesmo que os PPPs atestem a intenção dessa inclusão, a comunidade escolar reconhece e advoga a relevância de se promover uma avaliação polifônica que considere a voz de todos os sujeitos, conforme vemos destacado no PPP do CEI Amoreira,

Uma problemática que nos aflige é mobilizar as famílias e comunidade educativa para participar do processo de autoavaliação através dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. [...] Este diagnóstico nos leva a repensar sobre futuras estratégias a serem tomadas para motivar a participação e sensibilizar mais efetivamente as famílias sobre a importância de participarem deste processo democrático de escuta da comunidade educativa.

Esse caráter participativo e plural é ressaltado a partir de manifestações como: "No dia dos Indicadores eu achei importante porque todos tiveram a oportunidade de falar o que precisava melhorar" (Silva, mãe); "Primeiro você vai escalonar com as cores sinalizando verde o que está bom, amarelo o que merece atenção e vermelho o que não tem e isso é bom e preciso para pensar nas melhorias" (Caba, ATE); "Quando acontece os indicadores é um momento de reflexão de si e do outro, você escuta o outro e aí você reflete sobre o seu trabalho." (Eli, professora), o que denota a valorização de diferentes óticas no processo avaliativo. Ademais, além de essa pluralidade referir-se à participação dos vários segmentos educacionais, ela também se faz presente nas diversas dimensões abarcadas pela prática.

A AIP possibilita ao coletivo educacional a análise acerca dos contextos, processos e resultados da instituição. Entretanto, deve ir além da dimensão diagnóstica para se constituir em instrumento que propicie o autoconhecimento institucional e a definição de metas para obtenção da qualidade almejada. O trecho a seguir, extraído do PPP da EMEI Acolhimento, menciona que a partir do ato avaliativo identificou-se a necessidade de reformas estruturais:

No encontro de 2019 da Autoavaliação Institucional Participativa: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, os itens que foram considerados amarelos e vermelhos são estruturais [...] por isso solicitamos a reforma. Enquanto tal fato não ocorre, procuramos solucionar com o que temos, fazendo uso de recursos municipais e federais, e de maneira atenta, com o intuito de evitar a interrupção do atendimento.

Observa-se que ao superar o clássico caráter diagnóstico, confere-se à avaliação desenvolvida pelas unidades pesquisadas o sentido de instrumento de planejamento, com foco

no futuro, evidenciando a confiança dos participantes em sua realização, apostando também no empoderamento das pessoas: não lhes é concedido o poder, mas se constroem relações em que a titularidade dos atores começa a surgir.

Como frisado pelos participantes, “Os indicadores ajudam na tomada de decisão da escola, por exemplo, o bebedouro no pátio já é fruto de uma discussão dos indicadores de anos anteriores” (Elis, CP); “No meu trabalho o documento ajuda para pensar como oferecer o alimento para as crianças aceitarem melhor e eu fico muito feliz” (Ana, merendeira); “Uma mãe falou sobre a alimentação e eu já vi que elas melhoraram a preparação” (Silva, mãe), além de reforçar o supramencionado, revela que os dados levantados na AIP reverberaram nas mudanças das práticas e melhorias das ações desenvolvidas e isso é perceptível no olhar e na voz dos participantes da pesquisa.

5.3.2 Fragilidades e desafios

Ao se considerar este indicador da categoria Percepção da autoavaliação institucional a serviço da qualidade, parte-se do pressuposto de que a AIP, apesar de visar à melhoria da Instituição e das pessoas que nela estão inseridas e, consequentemente, da qualidade educacional, não pode ser vista apenas como potência, como salvação da escola, pois apresenta fragilidades e desafios, como revelado nos dados produzidos nesta pesquisa, cuja síntese foi apresentada no quadro exposto no início desta subseção.

Nesse sentido, a fala “o que discutimos ainda está no plano de ação porque a gente não conseguiu se reunir com o grupo todo para poder chegar numa definição maior, às vezes outras demandas sobressaem ao plano de ação que fizemos” (Caba, ATE) nos revela que muitas vezes, as ações não saem do plano e para isso há várias justificativas e uma delas refere-se às urgências que atravessam o cotidiano escolar e, de acordo com o participante, acabam impedindo que a comunidade escolar olhe para o plano e coloque as ações em prática.

A transformação da U.E., por meio da AIP, só vai ocorrer a partir da análise da realidade concreta, da identificação das necessidades e possibilidades de mudanças (efetivas) dos contextos que ali se encontram constituídos. Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de metas comuns, de ações e de responsabilidades construídas e assumidas, coletivamente, que precisam ser articuladas (intencionalmente) ao PPP da instituição. Nessa direção, vemos que o

CEI Jardim das Samambaias deixa claro o que farão com os dados obtidos no processo da AIP, conforme revelado no fragmento extraído do PPP:

O Plano de Ação da unidade em relação aos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil será um estudo diário pela equipe, pautado pelas nove dimensões para qualificar a prática diária com bebês, crianças, equipe e famílias. Nesse contexto os estudos estarão atrelados ao planejamento, registro das propostas, observações das experiências, organização dos espaços, os cuidados na ação de cuidar/educar, das especificidades do grupo, do trabalho em equipe, do atendimento das demandas das famílias das orientações para atendimento na rede de proteção. As ações de estudo serão organizadas semanalmente e nas formações estabelecidas no calendário escolar com a equipe, teremos ações semanais com elaborações de painéis, murais, reuniões com as famílias. O foco nesse contexto de tornar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil um estudo diário mais acessível para educadores e familiares. (2022, p. 34)

Observa-se que ainda se configura como um desafio essa clareza em assumir a posição de responsabilização pelo atendimento prestado às crianças e às famílias e por sua qualificação. Isso fica evidente pela dificuldade da comunidade escolar em realizar uma análise verdadeiramente crítica de suas práticas pedagógicas. Nas dimensões do IQEIP que se ligavam mais diretamente à ação das professoras com as crianças e suas famílias, em muitas avaliações, atribui-se a cor “verde”, na maioria das questões propostas e seus indicadores. Como já explicitado anteriormente, a cor verde deveria ser atribuída “caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição”, indicando que o processo de qualificação da ação “já está num bom caminho” (SÃO PAULO, 2016, p.18).

Outra evidência dessa dificuldade pode ser constatada quando, por ocasião da elaboração do plano de ação, muitas das demandas de transformação (julgadas necessárias pelos coletivos das U.Es) foram atribuídas a fatores externos, sobre os quais as unidades e suas equipes não tinham governabilidade. Isso revela-se nas falas a seguir:

Toda a discussão que a gente faz dos indicadores, a gente sempre cai no número excessivo de crianças. Na questão pedagógica a gente tem um outro olhar e vai melhorando as práticas pedagógicas, nas questões de materiais, brinquedos e ambientes a gente consegue olhar, mas esbarra nas demandas externas que são de DRE e SME. O problema é que o documento não se renova, é sempre o mesmo, todos os anos as mesmas perguntas. Acho que a escola tem condições de levantar as questões para avaliar, cada escola tem a sua especificidade, então ela consegue indicar o que está bom e o ruim, o que pode melhorar. (Ane, professora)

[...]Acho que o desafio é com relação à estrutura do prédio que não depende da escola. (Eduarda, professora)

Essa postura pode sinalizar de uma dada forma da comunidade escolar considerar sua real implicação nos processos de mudanças educacionais. Há indícios de que quando a U.E.

atribui a si a tarefa de ser apenas cumpridora das normatizações definidas pelo órgão central, essa postura acaba por gerar, nos atores que dela fazem parte, uma crença acerca da impossibilidade de efetuar mudanças, o que pode gerar desmotivação para implementar as transformações necessárias e buscar (efetivamente) a qualidade que se almeja construir. Para mudar, portanto, é preciso que os atores do processo se sintam capazes de fazê-lo e assumam uma postura de corresponsabilidade (SORDI; LUDKE, 2009b).

Solicitar aos participantes da AIP que identifiquem as demandas externas, preencham e enviem o fluxograma ao órgão central é um ponto positivo da política pública, porém a comunidade escolar pode e deve se engajar em processos de qualificação de seus fazeres, inclusive na perspectiva de influenciar políticas públicas que deem suporte às transformações almejadas, mas isso não pode, em nenhuma hipótese, ser utilizado como disfarce para encobrir as transformações que são urgentes naquele momento, naquele dado contexto, no âmbito daquela unidade educacional que desenvolve seus processos de autoavaliação.

Em relação às demandas externas, como já apontado neste trabalho, faz-se necessário que a SME elucide, claramente, a que essas demandas se aplicam, visando extinguir a resistência ao próprio processo, à medida que faz atenuar a sensação de pouca validade dele.

É fundamental pontuar que as dificuldades encontradas na aplicação e/ou na utilização dos resultados da AIP, derivados de limites internos e externos que precisam ser superados tanto pela ação de políticas públicas, quanto pela ação da própria unidade educacional, em nada invalidam o processo desenvolvido, apenas apontam caminhos necessários a serem trilhados na direção da qualificação do processo em si.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoavaliação institucional é um campo de experiências em construção, com fluxos e refluxos, marcado por avanços, retrocessos e impasses, tomá-la como a grande salvação da qualidade da instituição de Educação Infantil, constitui-se um posicionamento ingênuo, dadas as suas limitações. Por outro lado, igualmente inocente seria negar a sua relevância como potente instrumento para a melhoria da instituição, da atuação do coletivo e, conseqüentemente, da qualidade educacional e social das instituições de Educação Infantil.

A referida qualidade consiste em um conceito complexo devido à multiplicidade de sentidos expressa na valoração / relativização que lhe é atribuída pelos participantes. Entretanto, é indissociável a relação entre autoavaliação e qualidade.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar como o CEI Amoreira, o CEI Jardim das Samambaias e a EMEI Acolhimento analisam e utilizam os dados levantados na AIP para qualificar as ações e o trabalho pedagógico.

Apesar de a AIP na Educação Infantil, no município de São Paulo, constituir-se em uma política pública, tendo como instrumento o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, ocorrendo anualmente com suspensão de atendimento aos bebês e crianças e com datas previstas no calendário escolar, ao analisar os PPPs, realizar a observação nos momentos de aplicação e elaboração do plano ação e também as entrevistas com representantes dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, constata-se ainda como desafios: a compreensão dos seus objetivos e da sua realização, a presença e o envolvimento da maioria das famílias e a garantia da participação dos bebês e crianças.

É de conhecimento da escola, de seus profissionais, das famílias, bem como direito dos bebês e crianças a necessidade de um atendimento de qualidade, de um trabalho que ofereça oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, de um espaço que atenda às reais necessidades e especificidades da faixa etária propiciando experiências significativas. No entanto, a ênfase nas demandas que são externas e não estão na esfera de governabilidade da escola e a ausência do poder público dificultam o olhar para seus fazeres, concepções e princípios e a garantia dos direitos fundamentais à infância desafia os profissionais a enfrentarem as próprias fragilidades, suas resistências e das famílias, em busca do esverdeamento das dimensões de qualidade que se referem às práticas pedagógicas, o que reforça o papel essencial da formação sobre essa temática.

A escolha da temática *Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: para além dos dados levantados* teve como aspecto central escolher empenhar-se pela potência que esse processo tem na qualificação do trabalho desenvolvido pela Unidade Escolar.

A escolha é também uma aposta de que a participação dos sujeitos no processo de AIP concretiza-se por meio de encontros e muito diálogo entre os envolvidos, por isso os acordos precisam ser firmados, de modo transparente e, em cada momento, o processo deve ser revisto e aprimorado de acordo com a realidade e com os interesses e convicções da comunidade escolar. Para isso é necessário desenvolver nas instituições a cultura de avaliação, a participação voluntária de todos os segmentos da instituição, esclarecendo os benefícios e melhorias que esse tipo de avaliação agrega, elementos essenciais para sua consolidação. Além disso, é preciso que os responsáveis pelo processo de avaliação estimulem o diálogo e a troca de ideias entre todos os envolvidos, buscando o consenso. Assim, os resultados da avaliação, se devidamente documentados e compartilhados com todos os envolvidos, estarão efetivamente a serviço da melhoria contínua dos processos da Unidade Escolar.

As três unidades pesquisadas evidenciaram esforços em tornar significativo o momento da AIP e empenharam-se em fazer o chamamento da comunidade escolar para participação, demonstrando a importância desse momento. Fizeram consulta à comunidade escolar sobre o melhor dia e horário para realização dos momentos previstos, mas ainda assim há uma baixa frequência das famílias, apontando a necessidade de fazerem a escuta e analisarem os motivos que impedem a participação.

No que tange à organização dos momentos da AIP, o CEI Amoreira, o CEI Jardim das Samambaias e a EMEI Acolhimento assemelharam-se no envolvimento de todos os profissionais bem como nas ações de consulta e chamamento da comunidade e na organização dos espaços e materiais para aplicação dos indicadores, porém apresentaram algumas especificidades, a saber: o CEI Amoreira utilizou o momento I para realizar uma formação com os profissionais da unidade, em que retomaram os princípios e metodologia previstos no instrumento, retomaram também o processo vivido em anos anteriores, assim como o quadro síntese da aplicação e plano de ação do ano anterior, buscando afinar os olhares para definição de quem seria o coordenador, o relator e participante da discussão de cada dimensão. No momento II, com a participação das famílias, realizaram a aplicação dos indicadores e no momento da plenária final, à medida que iam atribuindo a cor para cada indicador, iam pensando as ações para os indicadores que ficaram com a cor amarela e vermelha; o CEI Jardim das Samambaias realizou no momento I a avaliação da dimensão 1, 2, 4, 6 e 8, pois há alguns

anos dividem as dimensões pares e ímpares e alternam a avaliação, sendo a dimensão 1 avaliada todos os anos, e no momento II realizaram o plano de ação; a EMEI Acolhimento seguiu o proposto no documento - no momento I avaliaram as nove dimensões e no momento II realizaram o plano de ação.

As experiências vividas por cada Unidade Escolar são frutos da decisão do coletivo de profissionais que junto à comunidade escolar desenham o caminho que melhor atendam às suas especificidades e isso ficou marcado nas conversas com as gestoras. A escolha do CEI Amoreira pela formação no momento I e a aplicação e plano de ação no momento II, além de ser consenso no coletivo (profissionais e famílias), se dá pelo fato de entenderem a formação como primordial para a garantia da qualidade da AIP e pelo fato de conseguirem que as mesmas pessoas que avaliam pensem nas ações. O ponto de atenção nessa escolha é o tempo de duração do momento II, pois discutir e avaliar nove dimensões e ainda pensar no plano de ação demanda um longo tempo e pode comprometer o movimento da AIP. A escolha do CEI Jardim das Samambaias, por alternar a avaliação das dimensões, está pautada no entendimento de que um ano é muito pouco para implementar e obter resultados das ações previstas no plano; logo, cada dimensão é avaliada bianualmente.

Os dados produzidos na pesquisa servem como base para reflexão sobre as potencialidades, desafios e recomendações que podem, inclusive, orientar processos mais abrangentes de qualificação do movimento da AIP nas instituições, com foco na construção de uma escola de qualidade. Nesse sentido, é preciso destacar dois aspectos que, para além das duas etapas previstas, são importantes: as demandas externas e a comissão de acompanhamento das ações previstas no plano de ação, como sugere o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Esses pontos apareceram nas entrevistas: quando ressaltada a ausência de uma devolutiva para as demandas externas, ou até mesmo um diálogo franco e aberto sobre essa questão, esses aspectos comprometem todo um percurso construído. Do ponto de vista das melhorias da política pública, é preciso que a SME retome os objetivos do fluxo de envio das demandas externas (fluxograma), pois não tem sentido a manutenção desse procedimento sem que, efetivamente, se faça uso dele e deem uma devolutiva para as Unidades Escolares.

O acompanhamento das ações previstas no plano de ação se constitui não como o único, mas mais um modo desejável, do ponto de vista da participação dos diferentes segmentos no percurso de construção de estratégias que façam frente aos objetivos traçados. Nos contextos da pesquisa, verificou-se que não houve a consolidação de uma sistemática de procedimentos

e nem mesmo a constituição de uma comissão de acompanhamento, com representantes da equipe da unidade e da comunidade, que pudessem dar continuidade aos trabalhos de implementação das ações previstas no plano de ação elaborado. Entende-se que essa é uma questão que necessita ser planejada, haja vista que esse acompanhamento sistemático pode qualificar o debate sobre a qualidade da educação ofertada e os meios necessários para efetivá-la, bem como evitar que a AIP seja apenas um item do *checklist* das demandas a serem cumpridas pela unidade. Os registros dos momentos da AIP, além de cumprirem um papel importante de historicização do processo, podem contribuir para a formação dos profissionais e favorecer a compreensão do percurso construído.

Outro ponto relevante, desejável e imprescindível no movimento da AIP é a participação dos bebês e crianças, sujeitos do direito a um espaço de educação de qualidade para viverem suas infâncias, e mais do que a participação é a legitimação de suas vozes. Na pesquisa evidenciou-se que tanto a participação quanto a legitimação das vozes de bebês e crianças na AIP ainda são desafio para as Unidades, evidenciado no fato de que apenas uma das três Unidades da pesquisa realiza o movimento da AIP com as crianças e também revelado nas falas de alguns participantes, que apesar de considerarem importante essa participação ainda não conseguem envolvê-las no movimento.

O movimento Crianças Indicam, realizado no CEI Amoreira, acompanhado nesta pesquisa, representa um projeto embrionário da participação das crianças na AIP, cuja intencionalidade é envolvê-las no processo e legitimar suas vozes no planejamento das ações. É considerado como embrionário porque é preciso fortalecer essa ação considerando as especificidades da faixa etária, sobretudo no que diz respeito ao tempo da criança, afinar o olhar e a escuta das contribuições dos bebês e crianças e, o mais importante, considerá-las no plano de ação.

Para a proposta de intervenção será elaborado um *e-book*, livro digital, contando a experiência e resultados da pesquisa com indicações para realização da AIP, bem como o envolvimento de bebês e crianças nesse movimento de avaliação institucional, que será disponibilizado virtualmente. Pelo fato de ser de fácil acesso, poderá contribuir com as discussões sobre a AIP nas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Ideias orientadoras para creche**. Campinas: Autores Associados, 2012

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade descontraída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BONDIOLI, A. **O Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D.: **Participação e Qualidade em Educação da Infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Paraná: Editora UFPR, 2013.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. O modelo de Reggio Emília: estreita ligação entre creche pública e família em uma cultura compartilhada dos serviços e do trabalho. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Trad.: Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRANDALISE, M. Â. T. **Autoavaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 213 f., 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, mai. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998. V. 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 22/1998** – homologado, de 17 de dezembro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 17 dez. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino:** um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC,

SEB, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: Relatório Final**. MEC/SEB/COEDI. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2021.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 117-127, março, 1999

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr., 2013.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C., CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas /DPE, 2006.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, p. 2-3, jan./abr. 2006

CAMPOS, M. M; RIBEIRO, B. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo II**. 1ª ed. São Paulo: FCC, 2016. V. 48.

CAMPOS, M. M; RIBEIRO, B. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo**. 1ª ed. São Paulo: FCC, 2017. V. 51.

CERISARA, A. B. E. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós -LDB: rumos e desafios**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CIPOLLONE, L. **Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Paraná: Editora UFPR, 2013.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DALBEN, A.; SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa: Qual o “seu poder”? In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S.S. (Org.). **A Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 145-170

DAL COLETO, A. P. **Percursos para construção de indicadores da qualidade da Educação Infantil**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2014

DIDONET, V. **Creche: a que veio para onde vai**. Em Aberto. Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 12-28, jul. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 25 dez. 2021.

DIDONET, V. **Avaliação na e da educação infantil**. Portal Ministério Público do Estado de São Paulo. 2012. Disponível em: www.mp.sp.gov.br. Acesso em: 10 de fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João F de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO, F. A.; E. A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FESTA, M. **Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 287 f., 2019.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para infância e família – a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2017

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHE, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008

LÜCK, H. **Perspectiva da avaliação institucional da escola**. 3ed. São Paulo: Vozes, 2012.

MARTINS, M. G. **A autoavaliação institucional participativa na educação infantil do município de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 130 f., 2016.

MELLO, S. A. Um mergulho no letramento a partir da Educação Infantil. In: SÃO PAULO (SP). **Caderno temático de Formação – 2: Construindo a Pedagogia da Infância** no Município de São Paulo. São Paulo: SME: DOT–G, 2004a. p. 46-51.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (Ed.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 17-25.

NASCIMENTO, D. A. B. **Autoavaliação Institucional Participativa**: Experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 161 f., 2020.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 1-20, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PASSOS, E., BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa

intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E., KASTRUP, V., TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PESSOA, R. C. M. F. (Orgs). **Avaliação Escolar:** Vários enfoques e uma só finalidade, melhorar a aprendizagem. Jundiaí, Paco Editorial, 2015. p.13-p.37

POPP, B. **Qualidade da Educação Infantil:** é possível medi-la? 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 183 f., 2015.

RIBEIRO, B. **A qualidade na educação infantil:** Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 199 f., 2010.

RIBEIRO, B.; CAMPOS, M. M.; VALVERDE, S. L. Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: a experiência em curso na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. **Magistério**, São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, n. 4, SME/DOT, 2015, pp. 54-59. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/14872.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores da qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.124, p.227-251, jan./abr. 2005.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições** - vol. 14, n. 1 (40), jan. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerg.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

ROSEMBERG, F. Políticas Públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. (Orgs.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Avaliação na Educação Infantil:** aprimorando os olhares. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulista:** orientação normativa nº 01/2015. São Paulo: SME / DOT, 2015a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2015b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME / DOT, 2015c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana**. São Paulo: SME, 2016.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA. M. R. P., MAFRA. J. F. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA. M. A. Qualidade Social Da Educação Pública: Algumas Aproximações. In: **Caderno Cedex**, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 216-226.

SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. In: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES** – v.11, n. 4, dez.2006, p.53-62.

SORDI, M. R. L Di; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 14, p. 313-336, 2009a.

SORDI, M. R. L. Di.; LÜDKE, M. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: LEITE, D. (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina/Editora Universitária Metodista, 2009b, p. 155-172.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Processos de responsabilização alternativos: a luta por concepções de qualidade na/da escola pública . In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**. Campinas: ENDIPE, 2012. v.1. p. 1-11.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, Jul/Dez. 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2218/2176> . Acesso em: 12 fev. 2022.

SOUZA, S. R.; FRANCISCO, A. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios, desenhando caminhos. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, n. 1, p. 811-820, 2016.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, E., KASTRUP, V., TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

VICENTE, A. J.; SILVA, M. R. P. A participação política das crianças pequenas na autoavaliação da qualidade da educação infantil: contribuições desde Paulo Freire. **Educação & Linguagem**. v. 23, n. 2, p. 203-224, 2020.

VICENTE, A. de J. **“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”**: A participação política das crianças na autoavaliação institucional. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 222f., 2021.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Gabinete do Diretor Regional

Rua Azém Abdalla Azém, 564 / 574, - Bairro Jardim Bonfiglioli - São Paulo/SP - CEP 05593-090

Telefone:

Manifestação

Interessada: CARLA MATIE DE JESUS EGI - Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmica intitulada "AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DOS DADOS LEVANTADOS", a ser realizada nas unidades

DIPED

Prezada Srs. Diretora,

Considerando:

- Que a documentação apresentada está de acordo com o preceituado no Memorando Circular nº 003/2017/SME-G;
- As manifestações favoráveis dos diretores das Unidades indicadas: CEI João Antonio Abdalla, CEI Maria de Lourdes Ferrari e EMEI João Negrão 055895340, 055904941 e 056418117;
- O parecer favorável desta Divisão 055847901 e 056418388; e
- Que o acompanhamento da DIPED, durante o trabalho, será realizado por Janaina Pereira da Silva, Assistente Técnico de Educação I, formadora do Núcleo de Educação Infantil da Divisão Pedagógica da DRE Butantã, visando ao fiel cumprimento da pesquisa.

AUTORIZAMOS a realização da pesquisa intitulada "AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DOS DADOS LEVANTADOS", nas unidades ^{a ser} conduzida pela aluna CARLA MATIE DE JESUS EGI - Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob a orientação do Prof.ª Dra. Nadia Conceição Lauriti, nos moldes propostos no projeto constante em doc SEI 055826933.

Lembramos que deverão ser criteriosamente observadas as orientações constantes do Memorando Circular nº 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017, em especial o item IV: "Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc.) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada às U.E.s envolvidas e à DRE".

Resaltamos que o registro de imagem de qualquer espaços municipais ou de alunos e ou professores e ou funcionários, só poderá ser utilizada mediante autorização de uso de imagem e áudio, antecipadamente e que as Unidades envolvidas deverão designar um educador da Unidade para acompanhar a pesquisa.

Tendo em vista que a pesquisadora é servidora municipal, em exercício na DIPED desta DRE, solicitamos dar ciência a mesma que a referida pesquisa não poderá ser realizada em horário de trabalho.

São Paulo, 16 de dezembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por Karla Juliana de Carvalho Oliveira, Diretor(a) Regional Substituto(a), em 16/12/2021, às 17:18, conforme art. 49 da Lei Municipal 14.141/2008 e art. 8º, inciso I do Decreto 32.838/2017

APÊNDICE A

CARTA CONVITE E DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: para além dos dados levantados**”. Você foi escolhido(a) por ter participado na aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

O presente trabalho se propõe a estudar os usos dos dados da Avaliação Institucional Participativa na qualificação das ações desenvolvidas pela Unidade Escolar. Os dados para o estudo serão coletados através de entrevistas com docentes. A entrevista será realizada pela pesquisadora Carla Matie de Jesus Egi, sob orientação da Prof. Dra. Nadia Conceição Lauriti, docente na Universidade Nove de Julho, no Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho.

As entrevistas serão gravadas e transcritas e material obtido será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Carla Matie de Jesus Egi

(Pesquisadora) CPF. 166.148.648-74

R.G. 27.165.731-5

Email: carla.matie@hotmail.com

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: “**Autoavaliação Institucional Participativa na Educação Infantil: para além dos dados levantados**”. Fui informado que esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a comunidade escolar analisa os dados levantados na autoavaliação institucional e os utiliza no planejamento das ações visando a qualidade de atendimento dos bebês e crianças, antes e durante a Pandemia. Minha participação se dará por meio de entrevista sobre minhas percepções a respeito da minha participação no processo de autoavaliação institucional participativa.

Meus dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade de Carla Matie de Jesus Egi. Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos meu sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se segue:

Pesquisadora - orientanda

Pesquisador - Orientador

Carla Matie de Jesus Egi

Dra. Nadia Conceição Lauriti

email: carla.matie@hotmail.com

email: nadia@uni9.edu.br

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciência:

Participante da pesquisa

CPF.

RG.

APÊNDICE C
ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS

Cargo: _____

Tempo de atuação nesta unidade: _____

Tempo de atuação na RMSP: _____

Tempo de atuação na Ed. Infantil: _____

1. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação e como foi a escolha por esta unidade educativa.
2. Conte-me sobre a sua trajetória de formação. Já fez algum curso ou participou de alguma formação a respeito dos indicadores, autoavaliação institucional ou gestão democrática?
3. Para você quais características evidenciam que uma instituição de educação infantil desenvolve um trabalho efetivamente de qualidade?
4. Em sua opinião, os indicadores de qualidade contribuem para o processo de discussão coletiva sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil do município de São Paulo?
5. Em sua opinião o processo de autoavaliação e a elaboração do plano de ação são aspectos importantes no acompanhamento e tomada de decisão sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nesta instituição?
6. Após a elaboração do plano de ação quais os encaminhamentos dados por esta unidade para a continuidade de discussão dos indicadores de qualidade? Quais são os espaços dessa discussão? Quem são os envolvidos?
7. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da unidade? Qual relação você pode estabelecer entre a aplicação dos Indicadores de Qualidade e esse documento?

8. Para você, quais os limites dos Indicadores de Qualidade?
9. Os bebês e as crianças desta unidade participam do processo de autoavaliação institucional participativa? Se sim, como? Se não, por quê?
10. A Equipe de apoio, limpeza, merenda também são chamados a participar da AIP. Como esse diálogo é realizado?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUADRO DE APOIO

Cargo: _____

Tempo de atuação nesta unidade: _____

Tempo de atuação na SME: _____

Tempo de atuação na Ed. Infantil: _____

1. Fale um pouco de como foi sua trajetória profissional e quais os motivos a levaram a atuar nesta unidade educativa?
2. Fale um pouco sobre as funções que desenvolve nessa unidade.
3. O que você sabe sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana?
4. Para você quais características evidenciam que uma instituição de educação infantil desenvolve um trabalho efetivamente de qualidade?
6. Fale um pouco sobre a participação das famílias nos momentos de avaliação institucional participativa. Acha importante esta participação?
7. Conte um pouco sobre a relação desta unidade com as famílias. Em quais momentos as famílias estão presentes.
8. Fale um pouco sobre como são as relações entre os diferentes profissionais que atuam nesta unidade?

9. Ao longo desses anos você tem participado dos momentos de avaliação institucional? Se sim, considera que suas opiniões e contribuições são levadas em consideração no momento da autoavaliação? Se não, você já foi convidado a participar? Se sim, por que não participou?

10. Quais aspectos você pode apontar que foram refletidos e modificados a partir da autoavaliação institucional participativa? O que foi apontado e não foi mudado? Por quê?

11. Em sua opinião, os indicadores de qualidade contribuem para o processo de discussão coletiva sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil do município de São Paulo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA REPRESENTANTE DA FAMÍLIA

Parentesco: _____

Quanto tempo o bebê / criança está na Unidade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

1. Conte-me como foi o processo até a chegada do (a) sua filha até esta Unidade.
2. Para você quais características deve ter uma escola de qualidade para o seu filho?
3. Você faz parte de alguma instância participativa (conselho de escola / APM / projeto / voluntariado)?
4. Você sabe qual o papel do conselho de escola?
5. Já foi convidado para participar?
6. Já teve interesse em participar?
7. Tem interesse em participar mais das decisões da escola?
8. O que impede de participar?
9. Conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola?
10. Você sabe o que é Autoavaliação Institucional Participativa? Conhece os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana? (caso não consiga responder, retomaremos o processo vivido)

11. Já foi convidado para participar? Como se deu este convite?
12. O que você acha de participar deste processo?
13. Você já participou de algum outro processo de avaliação da escola? Qual?
14. Você já foi consultado sobre alguma decisão da escola? Como se deu esse processo? Percebeu alguma mudança a partir dessa participação?
15. Na sua opinião como a escola poderia viabilizar a participação da comunidade nas decisões para melhoria?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (CONVERSA)

CRIANÇA

História que será contada para orientar a conversa:

Em uma cidade tão tão distante tinha quase tudo que as pessoas precisam ... padaria... mercado... hospital... açougue... farmácia... loja. Mas só tinha escola para as crianças grandes e para os adultos. Não tinha CEI... escola para as crianças pequenas. Então as pessoas que moravam nesta cidade e os governantes acharam que precisava ter uma escola para as crianças pequenas, juntaram dinheiro que precisava para construir. Por que você acha que eles queriam construir uma escola para crianças pequenas? ... Só que eles não sabiam como tinha que ser essa escola... Como você acha que tem que ser essa escola? ... Eles queriam que essa escola fosse bem legal... o que tem que ter nessa escola? Mas não sabiam o que as crianças gostavam e o que elas queriam que tivessem... vamos ajudar essas pessoas? Vamos dizer a elas como tem que ser esse CEI? O que tem que ter lá para ser legal?