**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MEIRE FESTA

**Autoavaliação Institucional Participativa da Educação
Infantil da Cidade de São Paulo:
o processo sob a ótica dos participantes**

**SÃO PAULO
2019**

MEIRE FESTA

**Autoavaliação Institucional Participativa da Educação
Infantil da Cidade de São Paulo:
o processo sob a ótica dos participantes**

Versão Original

**Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação.**

**Área de Concentração: Metodologia e
Didática.**

**Orientadora: Profa. Dra. Mônica Appezzato
Pinazza**

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução total ou parcial desse trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pela autora
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite- CRB -8/8204

Fa	<p>Festa, Meire</p> <p>Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo: / Meire Festa; orientadora Mônica Appezzato Pinazza. -- São Paulo, 2019. 306p.</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós- Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.</p> <p>1.Educação infantil. 2. Avaliação Institucional. 3. Autoavaliação Institucional Participativa. I. Appezzato Pinazza, Mônica, oriente. II. Título</p>
----	--

FESTA, Meire

Título: Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo: o processo sob a ótica dos participantes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora:

Profª Drª _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A todas as crianças que com seus afetos e modos peculiares de estar neste mundo me tornaram a pessoa que sou hoje e, em especial, à minha família, por seu apoio e carinho incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Cada um tem sua história
Só quem viveu, é que pode contar
E o passado é diferente na memória
E o certo é o que virá...
Abre a porta da alegria
E deixa entrar !
(MONTENEGRO; MONGOL, 2015)

Este é, sem dúvida, um momento de alegria e de agradecimentos, primeiramente a Deus pela vida excepcional que me concedeu, depois a meus pais que foram exemplos e alicerces para minha formação e constituição como pessoa. Agradeço, ainda, aos meus irmãos Paulo e Marta e ao meu esposo Lino, que **nesta** jornada, foram privados de minha companhia por muito tempo e mesmo assim, mostraram-se incansáveis em seus cuidados comigo, encorajando-me na busca de meus sonhos, mostrando muita paciência com minhas ausências e com a dedicação que devotei aos estudos.

Faço um agradecimento realmente especial à minha querida orientadora, a Profª Drª Mônica Pinazza que, desde 2004, me recebeu de braços abertos na Universidade de São Paulo, acolhendo meus não-saberes com imensa generosidade e apoiando-me a cada passo, dessa jornada de aprendizagem.

A partir de suas palavras, **mas principalmente com seus exemplos cotidianos**, aprendi que se pode ser firme nos propósitos, mas sem ser arrogante, aprendi a importância de traçar planos e metas e buscar formas de conquistá-los; aprendi que saber mais só é válido, quando esse saber é compartilhado; aprendi que a educação pública de qualidade é o alvo maior que toda educadora deve ajudar a construir e aprendi que a verdadeira educadora é aquela que, ao mesmo tempo, é mestre e parceira, incentivadora e líder, é modelo, sem deixar de ser amiga e cúmplice. A Profª Mônica, além de meu respeito, tem minha sincera gratidão e admiração.

Para o estudo, tive ainda a grata oportunidade de contar com o auxílio inestimável das professoras Maria Malta Campos, Bruna Ribeiro e Sonia Larrubia Valverde que me deram pleno acesso a todas as educadoras e unidades de educação infantil da cidade de São Paulo, aos acontecimentos, formações e materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação ou sua assessoria, permitindo-me acompanhar todo o processo de elaboração e implementação da

Autoavaliação Institucional Participativa das instituições de educação infantil paulistana. Sou muito grata às três, pois sem essa possibilidade, meus estudos ficariam muito prejudicados.

Merecem ainda agradecimentos os profissionais que atuavam, à época, nas Diretorias Regionais de Educação e que, voluntariamente, participaram das entrevistas com seriedade, fornecendo dados fundamentais para o estudo realizado que auxiliaram bastante a compreensão de questões que se tinha por objetivo examinar mais detalhadamente.

Além das aqui citadas, foram várias as pessoas maravilhosas e competentes que estiveram comigo nesta trajetória: Prof^a Tizuko, as participantes do grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, muitas educadoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo e tantas outras. Lembro de cada uma delas com intenso carinho e a todas serei sempre muito grata.

A realidade não se concretiza apenas por que desejamos ou sonhamos. Ela se faz pela ação dos mais corajosos, dos mais comprometidos, dos mais dispostos. Assim também a escola, capacitadora de tantas mudanças, só se transforma quando alguns (seriam poucos?) educadores sonham uma melhoria, mas além de sonhar, criam expectativas para si (aqui tem vírgula ou “e”) para outros, alimentam esperanças e, sobretudo, trabalham arduamente para que o sonho se transforme em realidade. Sonho fundamentado na construção de um mundo melhor para todos. Nesse movimento é que se faz a vida, a escola e o futuro de um povo. (MALAVASI, 2009, p.186).

RESUMO

Este trabalho versa sobre a autoavaliação institucional das unidades de educação infantil paulistanas. O estudo envolveu creches, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME) e analisou o percurso de implementação da Autoavaliação Institucional Participativa (AIP), que se configurou como política pública do município de São Paulo, de 2013 a 2016. Tratou-se de uma pesquisa educacional que recorreu a métodos quantitativo e qualitativo na produção e análise dos dados (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999), caracterizada como estudo de caso (YIN, 2005). Objetivou-se compreender como o processo da AIP foi vivenciado pelos participantes: possibilidades e benefícios, obstáculos e desafios. Para estabelecer um panorama da avaliação institucional da educação básica no Brasil e, em particular, da avaliação da educação infantil paulistana, e identificar os preceitos basilares orientadores, tomou-se como base argumentativa os estudos de autores como Bondioli e Sávio (2004, 2013); Freitas (2005, 2009, 2016), Sordi (2009a, 2009c, 2010), Campos e Ribeiro (2016, 2017) e Moro (2014, 2017). Para as questões ligadas à formação, gestão e liderança, estabeleceu-se diálogo com autores como Formosinho e Machado (2009), Pinazza (2013, 2014), Oliveira-Formosinho (2002, 2016), Day (2001) e Freire (1996, 2016) entre outros. Os dados foram gerados mediante a aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada a participantes da AIP, integrantes da amostra tomada neste estudo; a realização de observação participante de variados momentos formativos promovidos pela SME e a análise documental de materiais produzidos ao longo do processo. Os achados do estudo foram considerados a partir da análise de conteúdo nos termos de Bardin (2011). Sob a ótica das participantes, em relação ao processo de AIP instituído, o estudo identificou que: a ação foi muito valorizada; a maneira como SME implantou a autoavaliação e a ela deu continuidade foi legitimada; houve efetiva defesa da continuidade do processo e o processo de AIP foi considerado capaz de trazer transformações concretas para as práticas educativas. Identificou-se que os variados prismas de análise das participantes, geraram resultados diversos quanto aos benefícios, potencialidades e dificuldades da AIP. Como conclusões, podemos destacar que há uma grande demanda formativa, tanto para ser atendida pela própria unidade educacional, quanto pela SME, com vistas a fomentar a análise crítica da prática pedagógica desenvolvida, e promover situações de participação verdadeiramente democráticas dos atores envolvidos na AIP. Constatou-se ainda que essas ações formativas, voltadas ao desenvolvimento profissional das educadoras, devem ser constituídas e apoiadas pela SME, visando à qualificação do processo de AIP, em particular no que tange às transformações consideradas necessárias pelo grupo que efetivou a autoavaliação participada e elegeu ações prioritárias de intervenção no contexto educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação Institucional. Autoavaliação Institucional Participativa. Qualidade. Transformação de práticas.

ABSTRACT

The present thesis addressed the institutional self-evaluation of children education units. The study involved daycare centers, Early Childhood Centers and Municipal Schools of Early Childhood Education, linked to the Municipal Education Department of the city of São Paulo (SME) and analyzed the implementation of the Participatory Institutional Self Assessment (AIP), which was set up as a public policy of the municipality of São Paulo, from 2013 to 2016. This educational research used quantitative and qualitative methods for data generation and analysis (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999), characterized as a case study (YIN, 2005). The objective was to understand how the AIP process was experienced by the participants: future perspectives and benefits, obstacles and challenges. In order to establish an overview of the institutional evaluation of basic education in Brazil, and in particular the evaluation of children education in São Paulo, and to identify the basic guiding principles, the studies of authors such as Bondioli and Sávio (2004, 2013) ; Freitas (2005, 2009, 2016), Sordi (2009a, 2009c, 2010), Campos and Ribeiro (2016, 2017) and Moro (2014, 2017) were used as reference. For the issues related to training, management and leadership, a dialogue was established with authors such as Formosinho and Machado (2009), Pinazza (2013, 2014), Oliveira-Formosinho (2002,2016), Day (2001) and Freire (1996, 2016), among others. The data were generated through the application of a questionnaire and semi-structured interview to AIP participants, members of the sample taken in this study; the execution of participant observation of various formative moments promoted by SME and the analysis of the of materials produced throughout the process. The findings of the study were considered from the content analysis according to Bardin (2011). From the perspective of the participants, in relation to the AIP process instituted, the study identified that: the action was highly valued; the way in which SME implemented the self-assessment and gave it continuity was legitimized; there was an effective aui a dissertação é de mestadefense of the continuity of the process and the AIP process was considered capable of bringing concrete transformations to the educational practices. It was identified that the diverse prisms of analysis of the participants, generated diverse results regarding the benefits, potentialities and difficulties of the AIP. In conclusions, we can emphasize that there is a great formative demand, to be attended by the educational unit itself and the SME, with a view to fostering the critical analysis of the pedagogical practice developed, and to promote truly democratic participation situations of the actors involved in AIP. It was also verified that these training actions, aimed at the professional development of the educators, should be constituted and supported by the SME, aiming at the qualification of the AIP process, particularly with regard to the transformations deemed necessary by the group that carried out the self-assessment and elected priority actions of intervention in the educational context.

Keywords: Early Childhood Education. Institutional Evaluation. Participatory Institutional Self-Assessment. Quality. Transformation of practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPP	Análise Crítica da Prática Pedagógica
AD	Assistente de Direção
AIP	Autoavaliação Institucional Participativa
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASQ	Ages & Stages Questionnaires
ATE	Assistente Técnico Educacional I
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COPED	Coordenadoria Pedagógica de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CEUs	Centros Educacionais Unificados
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DOT-EI	Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDIQUE FEDERAL	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

INDIQUE MUNICIPAL Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

Paulistana

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação e Cultura

OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OFICINAS REGIONAIS Oficinas Regionais 2016- Avaliação institucional
participativa: um processo em construção na rede de educação
infantil paulistana

PME Plano Municipal de Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político- Pedagógico

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME Rede Municipal de Ensino

RNPI Rede Nacional Primeira Infância

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME Secretaria Municipal de Educação

U.E. Unidade Educacional

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais

USP Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Adesão ao processo de AIP (2013/2014) por DRE	99
Quadro 2: Número de equipamentos de Educação Infantil, em 2016, por DRE acompanhada no estudo	100
Quadro 3: Ações implicadas na geração de dados	102
Quadro 4: Informações sobre a entrevista com as ATEs	104
Quadro 5: Temáticas abordadas no questionário	107
Quadro 6: Categorização das respostas aos questionários	107
Quadro 7: Tempo de atuação profissional.....	110
Quadro 8: Observação Participante- eventos e datas	111
Quadro 9: Materiais analisados no estudo	113
Quadro 10: Blocos temáticos e questões orientadoras para as Oficinas Regionais- 2016.....	115
Quadro 11: Questões das Oficinas Regionais analisadas no estudo.....	116
Quadro 12: Triangulação de fontes e informantes	117
Quadro 13: Cronograma de realização do I Seminário Qualidade e Avaliação na Educação Infantil	124
Quadro 14: Aplicações da autoavaliação na RME, por ano, abrangência e instrumentos utilizados	132
Quadro 15: Comparativo entre diferentes versões dos Indicadores de Qualidade..	139
Quadro 16: Etapas, objetivos e envolvidos na AIP paulistana	140
Quadro 17: Dimensão com mais conceitos verdes	172
Quadro 18: Dimensão com maior necessidade de transformação	173
Quadro 19: Temáticas mais recorrentes nos Planos de Ação elaborados	181
Quadro 20: Documentos da U.E. que incorporaram os resultados da AIP	192
Quadro 21: Motivos para não consultar o Plano de Ação	201
Quadro 22: Dificuldades do processo de AIP	234

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Função Exercida	108
Figura 2: Descrição do perfil dos respondentes	109
Figura 3: Identificação dos respondentes por tipo de unidade de atuação	109
Figura 4: Vínculo dos profissionais que responderam o questionário	110
Figura 5: Relação entre os Indicadores de qualidade e o ideal de qualidade dos participantes	136
Figura 6: Indique Municipal e a indução das respostas esperadas pela SME	137
Figura 7: INDIQUE MUNICIPAL e seu potencial para avaliação da qualidade	143
Figura 8: Avaliação do documento municipal	143
Figura 9: Avaliação da metodologia utilizada na AIP paulistana	144
Figura 10: AIP e transformações reais no PPP da U.E.	157
Figura 11: Quanto a AIP afetou os fazeres cotidianos.....	157
Figura 12: Resultados da AIP e a transformação das propostas desenvolvidas na U.E	158
Figura 13: AIP e ações de continuidade.....	158
Figura 14: Maiores responsáveis pela implementação das ações derivadas do Plano de Ação.....	195
Figura 15: Prazos para efetivar as ações previstas na AIP	197
Figura 16: Momentos de retomada do Plano de Ação	198
Figura 17: Situações em que houve a retomada do Plano de Ação pela U.E.	199
Figura 18: Retomada do plano de Ação pelos sujeitos da pesquisa	200
Figura 19: Consulta ao Plano de Ação e sua relação com o planejamento	200
Figura 20: AIP e gestão democrática.....	211
Figura 21: AIP e ampliação da participação das famílias	211
Figura 22: AIP e a formação continuada na unidade.....	228
Figura 23: AIP e a reflexão das educadoras.....	228
Figura 24: Relação da AIP com as crenças e dos valores das educadoras	229
Figura 25: AIP e a transformação das políticas públicas	242
Figura 26: Conhecimento de propostas de autoavaliação institucional- gestoras ...	247
Figura 27: Conhecimento de propostas de autoavaliação institucional- professoras	247
Figura 28: AIP e o envolvimento da gestão na ação educativa	249

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.1 TIPOS E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO	24
2.2 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INICIANDO A CONVERSA.....	33
2.2.1 OLHAR PARA O SERVIÇO OFERTADO OU PARA O DESEMPENHO DAS CRIANÇAS	35
2.2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AVALIAÇÃO EXTERNA OU AVALIAÇÃO DE CON- TEXTO?.....	37
2.2.2.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	38
2.2.2.2 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO	40
2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AUTOAVALIAÇÃO.....	44
2.3.1 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: DO QUE FALAMOS	47
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DA QUALIDADE.....	51
2.4.1 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	53
2.4.2 QUALIDADE E PARTICIPAÇÃO	58
3 EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E QUALIDADE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	64
3.1 DOCUMENTOS DA ESFERA FEDERAL	64
3.2 DOCUMENTOS DA ESFERA MUNICIPAL	85
3.2.1 ORIENTAÇÃO NORMATIVA 01/2013	86
3.2.2 INDIQUE MUNICIPAL	88
3.2.3 ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 1/2015.....	91
3.2.4 CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA.....	92
3.2.5 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	93
3.3 IDENTIFICANDO ALGUMAS REGULARIDADES ENUNCIATIVAS ENTRE OS DOCU- MENTOS DAS ESFERAS FEDERAL E MUNICIPAL	94
4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E MÉTODOS.....	96
4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	98
4.2 SUJEITOS E INSTÂNCIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	99
4.3 GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	102
4.3.1 ENTREVISTA	103

4.3.2	QUESTIONÁRIO	105
4.3.3	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	111
4.3.4	ANÁLISE DOCUMENTAL	113
4.4	ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS: A CONFLUÊNCIA DE FONTES	117
5	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) NA	
	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO	119
5.1	DEFINIÇÃO DA AIP	119
5.2	OBJETIVOS DA AIP NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	119
5.3	AIP NA CIDADE DE SÃO PAULO: FLASHES DE UM PERCURSO.....	121
5.3.1	ANTES DE 2013.....	122
5.3.2	ANOS DE 2013 A 2016	123
5.3.2.1	ANO DE 2013- MOMENTO I	123
5.3.2.2	ANO DE 2013- MOMENTO II	125
5.3.2.3	ANO DE 2014 - MOMENTO III	126
5.3.2.4	ANO DE 2014 - MOMENTO IV	127
5.3.2.5	ANO DE 2014 - MOMENTO V	127
5.3.2.6	ANO DE 2014-2015- MOMENTO VI.....	128
5.3.2.7	ANO DE 2015- MOMENTO VII.....	130
5.3.2.8	ANO DE 2015- MOMENTO VIII	130
5.3.2.9	ANOS DE 2015 - 2016- MOMENTO IX	131
5.3.2.10	ANO DE 2016- MOMENTO X.....	132
5.4	INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DOCUMENTO	133
5.4.1	ESTRUTURA DO DOCUMENTO MUNICIPAL	134
5.4.2	COMPARANDO AS DIFERENTES VERSÕES DOS INDICADORES DE QUALIDADE	138
5.4.3	METODOLOGIA DA REALIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA POR MEIO DO INDIQUE MUNICIPAL	140
5.4.4	ANÁLISE DOS PARTICIPANTES DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA SOBRE O DOCUMENTO E A METODOLOGIA PROPOSTA	142
6	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E TRANSFORMAÇÃO	147
6.1	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E CULTURA INSTITUCIONAL ..	147
6.2	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA, TRANSFORMAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO PARTILHADA.....	150

6.3	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E O MEDO DA AVALIAÇÃO ...	160
6.4	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E A ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	165
6.4.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA E “ESVERDEAMENTO”	167
6.4.2	DIMENSÕES COM MAIOR NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO E RESPONSABILIDADES POR EFETIVAR AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS	171
6.4.3	A TERCEIRIZAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES- AS DEMANDAS EXTERNAS	177
6.4.3.1	QUESTÕES ESTRUTURAIS E/OU EXTERNAS	177
6.4.3.2	FALTA DE MATERIAL, RECURSO E/OU FORMAÇÃO.....	178
6.4.3.3	DEMANDAS VOLTADAS À SME E DEMAIS INSTÂNCIAS GOVERNAMENTAIS	182
6.5	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA, PLANO DE AÇÃO E PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	186
6.5.1	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA, PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E TRANSFORMAÇÕES DAS AÇÕES EDUCATIVAS	190
6.5.2	RESPONSÁVEIS E PRAZOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES CONSTANTES NO PLANO DE AÇÃO	194
6.5.3	RETOMADA DO PLANO DE AÇÃO APÓS SUA ELABORAÇÃO.....	198
7	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: GESTÃO, PODER E FORMAÇÃO	202
7.1	GESTÃO, LIDERANÇA E PODER.....	202
7.1.1	PERFIL DE LIDERANÇA E SEUS EFEITOS NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA	203
7.2	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E PROCESSOS FORMATIVOS	212
7.2.1	PRÁTICA DO EDUCADOR, TEORIA E CULTURA INSTITUCIONAL	212
7.2.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICA REFLEXIVA.....	216
7.2.3	FORMAÇÃO COM VISTAS À TRANSFORMAÇÃO	221
8	AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: OBSTÁCULOS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO	232
8.1	A PARTICIPAÇÃO: OBSTÁCULO OU POSSIBILIDADE?	232
8.2	A METODOLOGIA, A DURAÇÃO/PERIODICIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA	235

8.3	A FALTA DE ENVOLVIMENTO E/OU AÇÃO DOS SUPERVISORES EM RELAÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA	239
8.4	A FORMA COMO A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DEVERIA SER CONDUZIDA	240
8.5	A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E AS TRANSFORMAÇÕES NA POLÍTICA MUNICIPAL.....	241
8.6	A RELAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA COM OS PROCESSOS REFLEXIVOS.....	244
8.7	O INDIQUE MUNICIPAL E A VALIDAÇÃO DOS DISCURSOS.....	248
8.8	A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA APROXIMOU A GESTÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA UNIDADE.....	248
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	250
	REFERÊNCIAS	259
	APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	275
	APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS ATES	276
	APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO	277
	APÊNDICE D- CATEGORIAS DE ANÁLISE	285
	ANEXO A- MODELO DO PLANO DE AÇÃO QUE DEVERIA SER ELABORADO PELAS U.ES.	286
	ANEXO B- QUADRO INDICADOR DE DEMANDA	287

1 INTRODUÇÃO

**Eu precisava de ficar pregado nas coisas
vegetalmente e achar o que não procurava.**
(BARROS,2013, p.43)

Minha trajetória de vida e de trabalho, que me constituiu como pessoa e como profissional, é marcada pelas infâncias. Pelas infâncias das crianças com quem tive o prazer de atuar nos 33 anos em que fiz parte da educação municipal paulistana, em especial, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), mas também pelas infâncias das crianças que nunca conheci, mas das quais acabava por saber muita coisa, por meio dos filtros de olhares de colegas de profissão e pelas “andanças” como formadora na cidade de São Paulo e cidades vizinhas.

Infâncias essas que, mesmo depois de importantes revelações das pesquisas, ainda me parecem confinadas, colonizadas pelas educadoras¹ e por suas crenças. Os meninos e as meninas, desde bebês, têm mentes e corpos quase sempre sujeitados ao constante poder “supremo” dos adultos, em atitudes que valorizam mais o ensino do que a aprendizagem e mais a realização de tarefas do que a verdadeira vivência e experiência das crianças.

Parece-me que há, entre as educadoras, um quase consenso de discursos política e pedagogicamente corretos, uma lindeza de se ouvir, dizendo suas convicções, certezas e conveniências, mas ainda persevera a exigência de obediência aos preceitos do universo adulto, subtraindo das crianças os seus direitos essenciais de ser, fazer, sentir e expressar-se.

Vivi, especialmente nos últimos 9 anos em que atuei na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RME)², experiências maravilhosas com as educadoras e as crianças de uma unidade de Educação Infantil dessa rede, a EMEI Jardim Monte Belo, e que iam na direção contrária desse abuso e descaso com a infância. No entanto, ao acompanhar os processos formativos variados, em outros

¹ Neste estudo, em escritos de minha autoria, optei pela utilização dos termos educadora, gestora e professora, sempre no feminino. No caso de outros autores, mantive a forma original de seus escritos. Tal opção relaciona-se à prevalência de mulheres atuando nas instituições de educação infantil paulistana. Quando utilizo o termo ‘educadora’, refiro-me a todas as profissionais que fazem parte da equipe das unidades, ‘gestoras’ são as profissionais que atuam na direção, coordenação pedagógica e como assistentes de direção. Quanto à palavra ‘professora’, reservo especificamente às profissionais que exercem a docência cotidiana com as crianças.

² Atuei na RME entre 1984 e 2016, nas funções de professora, coordenadora pedagógica e formadora da Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Pirituba. Entre 2008 e 2016 exerci o cargo de Coordenadora Pedagógica da EMEI Jardim Monte Belo.

contextos de práticas, pude perceber o alinhamento dos discursos das educadoras com as proposições de pedagogias de cunho participativo, mas que, em nítida contraposição, não se revelavam em suas ações cotidianas. Ao invés disso, havia um claro empobrecimento das práticas desenvolvidas por elas e uma tendência a ações de caráter transmissivo em seus respectivos ambientes de trabalho.

Impactada por esse conjunto de experiências e de indignações, iniciei os estudos de doutorado com um projeto de pesquisa que pretendeu estudar o papel atribuído à brincadeira, presente nos discursos das educadoras e nos documentos oficiais das unidades educacionais, buscando estabelecer correlação com as práticas concretas lá desenvolvidas.

Essa temática apresentava estreita relação com meus estudos de mestrado, quando estabeleci relações entre o aspecto lúdico na educação infantil e a formação das educadoras (FESTA, 2008), com minhas crenças sobre o papel do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, e também sobre a responsabilidade das educadoras com a criação e manutenção da ambiência educativa em que a ação infantil tem lugar.

No momento inicial dos estudos de doutorado, tive oportunidade de me aproximar do processo de Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) desenvolvido pela RME. Minha primeira proposta era desenvolver um estudo utilizando os resultados desse processo de autoavaliação participativa ocorrido nas unidades, especificamente no que se relacionava à brincadeira. Objetivava ter, à época, com o processo de AIP, uma aproximação breve e não imaginei que, posteriormente, este se tornaria o foco de meus estudos.

Foi então, como diz Manoel de Barros (2013), que achei o que não procurava.

Em uma apresentação na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME), em 2015, na qual que eu partilhava minha intenção de pesquisa, as fontes e os recursos que utilizaria para seu desenvolvimento, pude me aproximar das ações em curso na secretaria, voltadas à implementação do processo de autoavaliação de todas as unidades de educação infantil (U.Es), vinculadas com a RME.

Nas discussões acerca do estudo proposto inicialmente, e com o conhecimento da amplitude e do valor das ações que envolviam a AIP paulistana, redescobri um universo de questões minhas sobre a ação educativa, sobre os

processos de avaliação das instituições educativas e sua estreita correlação com a gestão e os processos formativos.

Tal fato, aliado à possibilidade concreta de acompanhar esse processo, tendo para tanto acesso aos materiais produzidos, aos processos formativos e a todo conjunto de ações da SME, acabou por transformar, definitivamente, meu objeto de estudo.

Penso que as questões relacionadas à necessidade e possibilidade de qualificação progressiva do atendimento, bem como da análise dos contextos educativos como fontes de resignificação e mudanças na ação educativa, prevaleceram sobre as temáticas aventadas anteriormente, justamente por fazerem, há muito tempo, parte de minhas crenças mais profundas e significativas.

O estudo desenvolvido, e ora apresentado, insere-se no paradigma qualitativo, e tem como objetivo geral compreender como as participantes da AIP paulistana vivenciaram esse processo, que se configurou enquanto política pública da SME, no município de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016.

Apresentaram-se como objetivos específicos, conhecer e relacionar a AIP das instituições de educação infantil, com a análise desse processo pelas profissionais que dele participaram, considerando-se prioritariamente: a) o processo de constituição a AIP paulistana; b) a opinião dessas acerca das dificuldades e da validade do processo autoavaliativo para a transformação concreta das ações cotidianas; c) a noção acerca da responsabilidade pessoal na ação de qualificação do atendimento à infância; d) a influência dos gestoras/formadoras nesse processo.

As hipóteses iniciais do estudo se relacionaram aos resultados da AIP paulistana e aos processos reflexivos desencadeados.

No que se referia aos resultados da AIP, havia a suposição de que, muitas ações do grupo que efetivou a autoavaliação, considerava necessário rever e/ou transformar, derivavam de questões e/ou fatores externos ou vinculados a outras instâncias de gestão, distantes da responsabilidade imediata dos mesmos.

Acreditava-se ainda, que a identificação das dificuldades e necessidades de transformação afetava pouco os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das unidades, e também as ações formativas no interior das mesmas.

Havia também a hipótese de que o tipo de gestão exercida pelos profissionais da unidade, bem como a condução dada pelos gestores ao processo de AIP, influi diretamente tanto na condução, quanto nos resultados obtidos no processo.

No que tange aos processos reflexivos desencadeados pelas equipes das unidades envolvidas, havia a crença de que as unidades com um exercício reflexivo maior avaliavam suas práticas de maneira mais realista, e ainda que os educadores apresentavam grande dificuldade de refletir, criticamente, sobre suas próprias práticas.

Derivada dessas hipóteses, foram muitas as questões que orientaram, tanto as escolhas metodológicas, quanto os estudos teóricos da pesquisa. Entre elas vale destacar: por que as práticas pedagógicas são, quase sempre, consideradas exitosas, atribuindo as dificuldades a outros setores ou a responsáveis externos? A avaliação participativa efetiva-se para além do momento inicial de análise dos indicadores? Que desdobramentos esse processo de AIP traz, efetivamente, na qualificação das ações desenvolvidas pela U.E. com as crianças e as famílias? As unidades consideram que as definições dos planos de ação tornam-se transformações efetivas no PPP e nos processos de formação que tem lugar nas unidades educacionais (U.Es.)? Em que medida? O que as diferentes fontes consultadas apontam sobre essa questão? Os participantes da AIP se sentem corresponsáveis pela qualificação do atendimento, por meio da implementação do plano de ação elaborado? De que forma? Houve validação pelos profissionais participantes da AIP do processo vivenciado?

Visando responder algumas dessas questões, e tantas outras que foram surgindo ao longo do processo de pesquisa, o estudo se efetivou entre 2015 e 2018 e encontra-se apresentado no texto que segue.

Já que objetivava conhecer a AIP, fez-se necessário aproximar-me dos estudos constituídos no campo que tratam da questão da avaliação e da qualidade da educação infantil.

O capítulo 2 traz a síntese dessas contribuições teóricas e explicita os conceitos de avaliação e de qualidade da educação infantil aqui adotados.

O capítulo 3 apresenta os documentos oficiais que regem a educação infantil, tanto do município quanto da esfera federal, esses mesmos conceitos, identificando sua presença e conceituação.

O desenho da investigação, os procedimentos e métodos adotados são apresentados no capítulo 4.

Os capítulos 5,6,7 e 8 expõe os dados gerados no estudo, os quais vou “tecendo” com as minhas análises e com as postulações teóricas que as apoiaram.

Acredito que nesse entrelaçamento foi possível, em alguma medida, compreender de maneira mais aproximada os significados que as participantes atribuíram ao processo de AIP e que foram identificados e analisados neste estudo.

No capítulo 5 está representado, de forma concisa, o processo de implantação da AIP paulistana, desenvolvido entre 2013 e 2016. Esse capítulo tem como objetivo constituir um panorama da ação realizada, evidenciando seus momentos mais significativos.

A relação entre a AIP e os processos de transformação que dele derivaram, ou a ele foram atribuídos, bem como questões que influenciaram diretamente a execução da autoavaliação institucional são apresentados nos capítulos 6 e 7.

O capítulo 8 evidencia algumas potencialidades, dificuldades e alguns desafios do processo de AIP que foram considerados de grande relevância pelas participantes do estudo.

Em forma de considerações finais, o capítulo 9 evidencia aspectos considerados relevantes do estudo e sugere alguns indicativos para a continuidade das ações de cunho autoavaliativo na RME, em suas diferentes instâncias.

2 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo trata da questão da avaliação das unidades de educação infantil e aponta alguns tipos e finalidades de modelos de avaliação institucional.

Explicita, também, a compreensão aqui adotada do que seja a Autoavaliação Institucional Participativa e busca estabelecer possíveis relações, desse modelo avaliativo, com a perspectiva de qualificação do atendimento da educação infantil.

2.1 Tipos e finalidades da avaliação

Há uma polissemia do conceito de avaliação, revelada em múltiplas e heterogêneas referências. Embora esses conceitos se revelem nas diferentes formas de pensar a avaliação e convivam no tempo e espaço das ações educativas concretas, que têm lugar nas instituições de ensino, segundo Eyng (2015), é possível identificar quatro gerações conceptuais de avaliação, em nossa história recente, sendo as duas primeiras mais alinhadas à perspectiva conservadora.

Na primeira geração (início do século XX), a avaliação era compreendida como medida de resultados, já na segunda geração (entre 1930 e 1950), definiu-se a avaliação em termos de alcance de objetivos. Para a autora, dessa perspectiva conservadora, emanam a abordagem positivista e regulatória da avaliação: a avaliação positivista tem como pressuposto epistemológico a neutralidade, isentando a avaliação das relações de poder que poderiam influenciar os contextos, e a perspectiva regulatória traz em seu bojo pressupostos economicistas da eficiência, que subjazem às práticas de avaliação em larga escala. A terceira geração faz emergir a perspectiva transformadora (desde os anos 60), compreendendo avaliação como juízo de valor, e a quarta geração conceitua a avaliação como “uma construção da realidade, uma atribuição de sentidos influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes”. (EYNG, 2015, p.139).

Ribeiro (2015a) enfatiza a natureza multidimensional da avaliação, apontando a existência de diferentes instâncias avaliativas: a avaliação de sistemas, a avaliação de políticas educacionais, a avaliação de programas, a avaliação institucional e a avaliação das crianças.

Segundo Dalben e Sordi (2009) e Dalben (2010), os diferentes tipos de avaliação podem ser agrupados em três grandes modalidades avaliativas de nosso

sistema educacional: a) avaliação do aluno - que ocorre na unidade educacional e que, geralmente, está baseada em provas e testes, com caráter mais excludente e classificatório do que formativo; b) avaliação do sistema ou da rede que analisa os resultados da instituição que, geralmente, tem também um caráter classificatório das unidades educacionais de um sistema, numa lógica de mercado, dando ao estado uma posição mais regulatória do que de intervenção; c) a avaliação institucional que se coloca entre as duas modalidades avaliativas, anteriormente citadas, permitindo individual e coletivamente “traduzir” os dados produzidos pelas demais avaliações, com vistas à transformação e à construção de significados de um dado contexto, e que poderá levar a mudanças educacionais.

A considerar essas modalidades, a presente pesquisa dedica-se a estudar a **avaliação institucional**, que se define de caráter **autoavaliativo e participado**, implicando unidades de educação infantil da cidade de São Paulo, no período de 2013 e 2016. O processo instituído no município foi denominado **Autoavaliação Institucional Participativa (AIP)**, sendo sua construção e implementação que interessam a essa investigação.

No tocante às questões conceituais, vale, de pronto, uma breve reflexão sobre a diferença existente entre medida e avaliação. Sordi e Freitas (2009) esclarecem que, para uma avaliação consequente e rigorosa da qualidade da escola, há a necessidade de obter uma clareza sobre os dados de realidade a serem medidos, considerados os elementos relevantes para explicitar a eficácia dos processos desenvolvidos na instituição (medida). Embora a medida faça parte do percurso avaliativo, ela não se torna avaliação, a menos que os dados observados/recolhidos sejam apropriados pelos sujeitos envolvidos nos processos e, uma vez ressignificados, sejam convertidos em ações e proposições sobre a realidade que se apresenta.

Assevera Freitas (2003, p.VIII):

Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe, em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente não é avaliar.

Nessa direção, a autora alerta para o fato de que há grande diferença entre a natureza dos processos de avaliação e de pura regulação, pois o que temos visto é que a escola pública tem sido “inflacionada pelo discurso de avaliação, embora receba mais e mais controle e pressão para produzir bons índices, o que difere em

gênero, número e grau da ideia de avaliação a serviço das aprendizagens dos estudantes”. (SORDI, 2012a, p.164).

Acentua Sousa (2009) que a partir da última década do século XX, a avaliação vem ocupando lugar central nas políticas educacionais brasileiras, assumindo importância tal que “ao invés de ser tratada como meio de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais, ganha status de políticas de avaliação, inverte-se, usualmente, o papel da avaliação, de meio passa a ser fim” (p.91). Ressalta que é dever dos gestores públicos e um direito da sociedade, numa perspectiva de gestão democrática, a efetivação de processos avaliativos, considerados como valiosos instrumentos para a promoção da qualidade da educação. Apesar de inerente à política educacional, a avaliação deve servir como elemento que subsidie as diferentes instâncias responsáveis pela formulação e implementação de propostas e ações, não se caracterizando, de forma alguma, como atividade que se encerre em si mesma.

Sousa e Pimenta (2016) destacam a existência de um descompasso entre os mecanismos de avaliação das instituições de educação básica, envolvendo, principalmente, a educação infantil e o ensino fundamental. Para as autoras, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), concebido pelo Governo Federal, nos anos finais da década de 80 e instituído, formalmente, em 1994, pela Portaria nº 1.795 (BRASIL, 1994), não incluiu a educação infantil em seu espectro de análise. Em relação ao Plano Nacional de Educação que vigorou entre 2001 e 2011, lei 10.172 (BRASIL, 2001), as autoras afirmam que a previsão de ações de avaliação de creches e pré-escolas, lá anunciada, praticamente não se concretizou em âmbito nacional, em razão da aprovação, em 2014, de um novo PNE, com vigência até 2024 (BRASIL, 2014a). Asseveram que, uma vez mais, as políticas públicas se veem desafiadas a contemplar a avaliação da educação infantil na proposição e implementação de suas políticas educacionais. (SOUSA; PIMENTA, 2016).

Encontramos no PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014a), a Meta 1.6, que se relaciona ao Art. 11, Parágrafo 1º, caput II, a proposição de ação relacionada à avaliação da educação infantil:

Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a

situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014a, p.49).

Como bem adverte Sousa (2014, p. 72):

Se por um lado é possível afirmar que se tem hoje o reconhecimento da necessidade de institucionalização da avaliação da Educação Infantil no sentido de induzir a melhoria de qualidade desta etapa de ensino, por outro lado, não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade. Diferentes orientações que vêm sendo apresentadas apontam para visões divergentes quanto à própria concepção de qualidade da Educação Infantil a ser assumida como referência para avaliação.

Segundo essa linha de raciocínio, podemos considerar como Ribeiro (SÃO PAULO, 2015i), que as avaliações podem servir para produzir comparações e classificações de modo a “rotular” pessoas, escolas e redes, gerando competição e produzindo fracasso escolar, mas também que elas “têm potencial para induzir políticas e ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões, apoiar a formulação de projetos pedagógicos, programas, planos e auxiliar no acompanhamento do desenvolvimento da criança” (p.23). São os motivos e as formas de conduzir as avaliações que determinarão se as mesmas terão um caráter apenas classificatório, ou em sentido contrário, servirão como elementos de indução das transformações desejadas.

Como alerta Sobrinho (2002), avaliar é tarefa complexa, e não se apresenta como uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes, visto ser “um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais” (p.15). Na opinião da autora,

De muitas maneiras pode-se conceber o campo da avaliação. Caberia falar de um amplo panorama de referências de saberes e práticas já constituídos, tratar do contexto histórico, econômico, social, jurídico, cada um desses enfoques enriquecendo a visão de conjunto do campo. Por se tratar de um fenômeno social, avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões. A própria ideia de fenômeno indica que se trata de manifestação complexa, constituída de muitas dimensões que se inter-relacionam. (SOBRINHO, 2002, p.15).

Segundo Dalben (2008) a concepção de avaliação adotada, seja ela qual for, afeta todo o sistema educacional, à medida que mudanças na escola alteram a própria sociedade:

Não se pode esquecer de que a escola é desfrutada por pessoas, que o sistema é constituído por pessoas e que, a organicidade de ambos é criada e sustentada, obviamente, também por pessoas. Por isso, tratar com avaliação é também tratar com valores pessoais e, portanto, com os mais

diferentes interesses e atitudes. Não é à-toa que avaliação é um assunto desafiador e complexo. (p.233).

Nos documentos federais, ora em vigência, encontra-se a conceituação da avaliação como juízo de valor: “avaliação supõe julgamento de valor, que se realiza com base em critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento” (BRASIL, 2012a, p.7). Fica evidente, nessa conceituação, a pluralidade e a singularidade dos processos avaliativos, à medida que cada situação avaliativa tem, de acordo com cada uma das instituições e grupos envolvidos, especificidades que a caracterizam como única e que podem ser afetadas e até transformadas por esses mesmos grupos.

Para Cipollone (2014), não devemos esquecer que a determinação do que seja definido como qualidade do atendimento vai afetar diferentes perspectivas de análise dos aspectos estruturais, organizacionais, gerenciais e econômicos da ação educativa, bem como aqueles que envolvem as relações, as atividades, as crenças, as competências profissionais, entre tantas outras questões. Nessa direção, o que é proposto como qualidade afetará, necessariamente, os processos de avaliação da qualidade das instituições.

Para Lima (2002), a avaliação educacional, em contexto escolar, será sempre profundamente dependente da natureza das concepções organizacionais de escola, de suas funções, de sua estrutura, de seus objetivos, de suas ações etc.

Na mesma direção, Afonso (2002) destaca que “as noções de desenvolvimento organizacional (ou de “qualidade”) ultrapassam em muito as dimensões meramente técnicas, remetendo para valores intrinsecamente contraditórios ou de difícil conciliação” (p.54). Qualquer que seja a metodologia adotada, “o processo de avaliação passa sempre pela consideração de padrões de referência (explícitos ou implícitos, formais ou informais, referenciados nos discursos dos avaliadores ou apenas em sua prática de avaliação) ”. (p.51).

Para esse mesmo autor,

Os juízos de avaliação são portanto produto de múltiplas escolhas do(s) cliente(s) e do(s) avaliador(es), concretizando em cada momento uma agenda de questionamento das situações e dos contextos desenvolvidas no âmbito das lógicas de ação desses actores. Tal como na pesquisa científica, as respostas que se obtém dependem das questões que se colocam. Em avaliação, os juízos que se produzem dependem dos padrões de referência que se adoptam e dos indicadores que os operacionalizam. (AFONSO, 2002, p.52).

Pondera, ainda, sobre a objetividade da avaliação das organizações educativas, ressaltando sua natureza eminentemente política que reside no fato de sempre existir um ponto de vista específico a partir do qual o processo avaliativo é conduzido, trazendo em sua esteira os interesses e estratégias de intervenção daqueles que promovem ou influenciam tal avaliação:

A aparência de objectividade varia na razão direta da partilha de subjetividades entre os actores decorrente do exercício do poder no jogo político em curso. Se é certo que a credibilidade do processo avaliativo não dispensa a qualidade técnica do dispositivo e dos instrumentos, assim como a solidez da lógica argumentativa, não pode ignorar-se que a legitimação da avaliação decorre sobretudo do exercício do poder: avalia quem “pode” avaliar e é avaliado quem “deve” ser avaliado e quanto mais poder tem quem “pode” mais a avaliação “é” (parece) objectiva. (AFONSO, 2002, p.52).

Lima (2002) defende que toda ação de avaliar um contexto escolar está baseada em uma concepção implícita ou explícita da organização escolar e institui um quadro de racionalidade, permitindo definir a natureza e os objetivos do processo, as tecnologias utilizadas, o estabelecimento de relações entre os meios e os fins da avaliação, legitimando ou não determinados processos de planejamento de decisão, bem como a inclusão ou exclusão de determinados atores nesses processos. Esse quadro de racionalidade instituído, no interior da unidade educativa, cria as condições para aqueles agentes interpretarem e produzirem sentido a partir dos dados “obtidos” nesse processo.

Para Sousa (2018, p.66-67), a avaliação implica poder à medida que “não só expressa uma concepção de qualidade, como também tem potencial de induzir a assimilação de uma dada visão de qualidade” pelos indivíduos envolvidos no processo. Para a autora, há na avaliação um poder intrínseco, já que as finalidades e as formas de avaliar trazem em seu bojo expectativas de uma dada qualidade que tendem a condicionar o comportamento dos envolvidos (direta ou indiretamente) no processo.

Na mesma direção, para Fernandes (2013), a avaliação educacional é considerada cada vez mais indispensável para compreender e agir sobre a grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos; avaliar é, portanto, um processo social complexo que envolve as pessoas que atuam nos contextos, com seus valores, práticas e políticas próprias, abarcando também a

natureza do que está sendo avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias.

Essas reflexões apontam para o fato de que, ao mesmo tempo em que se identifica a complexidade do processo avaliativo, também se percebe o potencial da avaliação, pois embora seja uma ação atravessada por influências de várias ordens, a vivência desses processos mostra caminhos repletos de possibilidades de ação e reflexão para os envolvidos.

Nesse sentido, avaliar é preciso, posto que a escola pública necessita prestar contas à sociedade das decisões e ações que realiza e, portanto, deve objetivar a construção de um projeto educativo de qualidade. Assim, a avaliação institucional não se trata de opção individual ou de resposta a alguns interesses particulares para a obtenção de novos olhares, mas sim de um compromisso com toda sociedade. (SORDI, 2009b).

De acordo com Sordi (2009c), não há dúvida de que a escola precisa de avaliação bem conduzida, cujo objetivo se volte para “melhor regular-se no processo de produção da qualidade social que deve caracterizar uma instituição educacional”, ou seja, uma avaliação que vise ao autoconhecimento.

A educação como bem público reclama por controle social e assim construímos o entendimento de que a avaliação de uma escola, como instituição complexa e singular, não pode permanecer à deriva, dependente de vontades individuais ou devaneios de seus diferentes públicos. Avaliação da qualidade das escolas é questão imperativa em nosso tempo fruto da crescente luta pela democratização do acesso ao ensino. Este acesso não pode prescindir do compromisso com o direito das crianças e dos jovens aprenderem. (SORDI, 2009c, p.8).

Mas com que finalidade e de que forma deve ser feita a avaliação? Na perspectiva conceitual de avaliação adotada nesta pesquisa, está claro que se deve avaliar visando à transformação de processos educativos e à construção da qualidade social almejada. O percurso avaliativo e os usos dos resultados da avaliação devem estar a serviço da elaboração de processos de transformação, com vistas à qualificação das ações desenvolvidas e, portanto, de conquista de progressivos patamares de qualidade.

Segundo Freitas (2016b), para aprimorar a qualidade da educação, o Brasil optou por um tipo de avaliação que valida uma “política nacional imediatista de controle e responsabilização verticalizada de suas escolas, professores e alunos” (p.128), que tem por princípio promover a concorrência entre as escolas e entre os próprios profissionais da área, seguindo uma lógica empresarial para a qual a

concorrência implica melhoria da qualidade e, portanto, alcançar as médias mais altas pode ser considerado um indicador de bom ensino de boa instituição educacional.

O autor adverte:

As avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo da conversa, e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que têm e se convertem em algozes da escola pública e do próprio magistério [...] O que está em disputa neste momento no Brasil é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional. A elite empresarial brasileira, com sua tese da concorrência purificadora dos mercados, está disputando mentes e corações das nossas crianças e jovens, o que torna a responsabilidade dos educadores profissionais ainda maior. A disputa passa pelo controle de cada escola, de cada professor e se manifesta em uma estratégia que acumula a experiência internacional das elites na tarefa de adequar a escola às necessidades e às teorias organizativas empresariais. (FREITAS, 2016b. p.129).

As políticas neoliberais que regem os nossos processos educativos abusam dos procedimentos de regulação para a organização dos sistemas educacionais; entre os elementos aparece, com destaque, a questão da avaliação que não surge na perspectiva de iluminar os caminhos decisórios para atingir os objetivos propostos pelo conjunto da sociedade, mas de classificar e comparar.

Diante dos modelos de regulação vigentes a partir da lógica de avaliação instituída em nosso sistema educacional, é imprescindível a reflexão sobre modelos contrarregulatórios de avaliação que possam ser analisados e praticados em forma de resistência ao sistema, já que este extrai dos sujeitos da educação, sujeitos legítimos do processo, a possibilidade da prática autônoma e consciente frente aos trabalhos que lhe são inerentes. (FREITAS, 2016b).

Nessa perspectiva, pode-se depreender que a ótica regulatória ignora o potencial formativo da avaliação e todo o seu significado político, como mecanismo para que os sujeitos conheçam e se apropriem, cada vez mais, da realidade da escola, com vistas à sua transformação. Nos termos de Freitas (2005),

[...] contrarregulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrar-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (p.912).

O processo de regulação da qualidade da escola, passando pelo controle dos profissionais a partir dos “resultados” dos alunos, é a lógica constante nas políticas

de cunho liberal, como também analisa Sordi (2010). Para a autora, o modo como essa visão é trabalhada,

[...] estratégica e exaustivamente disseminada em vários espaços formadores de opinião, tende a se impregnar nas pessoas e instituições atuando como força de persuasão junto às equipes escolares e demais atores sociais. (p.147-148).

Nasce daí a ideia de haver apenas uma forma “correta” de avaliar a escola pública, ou seja, exercendo o controle sobre os profissionais da educação, e analisando o “resultado” dos alunos como parâmetro principal.

Mas, como evidencia a mesma autora,

[...] muito pouco servirá a avaliação como instrumento a serviço da qualidade da escola pública, nesta perspectiva. Isso coloca a avaliação sob suspeita e explica o crescente descrédito que acompanha os processos de avaliação em larga escala em nível dos profissionais da escola. Alternativas que ajudem a recuperar a potência inegável que processos autênticos de avaliação possuem em relação ao aprimoramento do projeto da escola precisam ser engendradas e testadas como possibilidade contra-hegemônica a essa forma de avaliar reducionista que se impõe de fora para dentro. (SORDI, 2010, p.147-148).

Na mesma direção, Capeletti (2002) assevera que a avaliação constitui uma intervenção crítica numa determinada situação que permite compreender e interpretar os confrontos teórico/práticos e as diferentes significações atribuídas pelos envolvidos no processo. Para a autora “esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social”. (Ibidem, p.32-33).

Também de acordo estão os argumentos de Terrasêca (2016):

É minha convicção que a avaliação deve ser discutida nas suas razões de ser, em seus modos de se fazer, em suas finalidades e nas consequências que ela desencadeia. [...]Fundamentalmente, afirmar que existem alternativas que precisam ser incentivadas, criando uma onda de contracorrente que combata a quase exclusividade da medição e do controle como estratégia para avaliar e, supostamente, melhorar a qualidade educativa. (p.157).

A concepção de modelos alternativos de regulação de qualidade, dos quais a avaliação é parte fundamental, se apresenta como decisão política complexa, pois a unidade educacional precisa responder a órgãos de regulação externa que, muitas vezes, estabelecem uma lógica de responsabilização vertical das escolas e de seus profissionais pelo sucesso ou fracasso dos estudantes e das instituições nas avaliações. (SORDI, 2012e).

2.2 Avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil: iniciando a conversa

Moro (2017, p.47) acentua que “a legislação brasileira não reconhece serviços domiciliares, modalidades não formais, alternativas, como equivalentes ao dever do Estado com a Educação Infantil”; em decorrência disso, como as demais etapas do ensino, ela deve ter sua oferta em estabelecimentos educacionais, não domésticos, seja em instituições públicas ou privadas. Ora, se a educação infantil faz parte do sistema educacional, avaliar esse serviço passa a ser atribuição irrenunciável das políticas públicas. Assevera Moro:

As políticas públicas devem ser formuladas em resposta a determinadas questões sociais e, em seguida serão desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados, pesquisas ou sistemas de informação. Após sua implementação devem ser submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação, com a análise crítica dos resultados em articulação com seus objetivos e finalidades, possibilitando propor ajustes da política inicialmente formulada, o que perfaz o ciclo todo. (MORO, 2017, p.45).

Embora a temática da avaliação esteja presente, de alguma maneira, na legislação vinculada a uma política pública e, também, no campo dos estudos da infância, Rosemberg (2013) adverte que há ainda baixo número de publicações científicas e de estudos que associam a temática da avaliação com a educação infantil, se comparados a outros níveis educacionais.

Para a autora, não significa que esse aspecto não seja importante, ou que não tenha mobilizado os gestores, pesquisadores e ativistas da área, mas sim que essa preocupação ainda não é considerada como um “problema social” suficientemente relevante para integrar, em definitivo, as políticas de avaliação na e da educação infantil:

Ao assumir o status de problema social, a avaliação na/da Educação Infantil apela por atenção pública como uma questão de política social. Assim, o tema passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (stakeholders), bem como opositores. De certa maneira, trata-se de mais uma busca da Educação Infantil, campo minoritário, de se integrar ao campo hegemônico da educação básica. (ROSEMBERG, 2013. p.47).

Na mesma direção, Didonet (2012, p.1) afirma:

A avaliação na Educação Infantil é tema presente na legislação e na política pública de educação no Brasil pelo menos desde 1996. Na prática pedagógica, ela é anterior, uma vez que, formal ou informalmente, deliberada ou sem perceber, sempre estamos avaliando aquilo que vemos,

experimentamos ou fazemos. Não seria diferente na oferta da educação às crianças.

Quanto à necessidade de avaliar a educação infantil no Brasil, Rosemberg (2013) pondera que se percebe, no momento atual, um duplo movimento: o de incorporação da educação infantil na política de avaliação da educação básica e outro, ainda mais intenso, que busca a incorporação da avaliação como tema/problema, solicitando uma atenção específica para a política de educação infantil. A autora sustenta a existência de um binarismo na defesa e no ataque da avaliação na/da educação infantil, que precisa ser superado nos debates contemporâneos sobre avaliação: avaliar o produto versus o processo, a quantidade versus a qualidade, os procedimentos versus a teoria, a neutralidade versus a política, a objetividade versus os valores e a ética, as aprendizagens cognitivas versus o desenvolvimento integral.

Para Sousa (2014, p.72):

É no movimento de busca pelo aprimoramento da qualidade da educação que a avaliação se insere nas políticas públicas. No caso da avaliação da Educação Infantil, além de se ter presente a complexidade e diversidade de sua oferta, que se realiza predominantemente sob a responsabilidade dos municípios, há que se estar atento para perspectivas divergentes de avaliação, que convivem hoje no cenário nacional, as quais apontam para distintas ênfases a serem priorizadas para aquilatar a sua qualidade.

A esse propósito, Lopes (2014) sublinha o fato de que, embora a educação infantil não contar, até o momento atual, com uma política nacional de avaliação, preocupações nesse sentido têm sido evidenciadas em nossa sociedade, alertando-nos para a necessidade de evitar que modelos hegemônicos presentes nos demais níveis de ensino não sejam transpostos para educação infantil.

Campos (2013) considerando as políticas em andamento e a situação da educação infantil no país, aponta alguns impasses e desafios que precisam ser considerados:

- a crescente pressão social por uma ampliação dos serviços *versus* a garantia de um patamar mínimo de qualidade;
- as prementes necessidades das demais etapas de ensino *versus* o custo elevado de creches e pré-escolas de qualidade e do atendimento em tempo integral;
- o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local *versus* a necessidade de garantir maior equidade entre classes sociais, regiões e grupos étnico-raciais;
- um modelo pedagógico preparatório para a escola, predominante na pré-escola *versus* um modelo assistencial, historicamente associado à creche, e ambos os modelos, por sua vez, se opondo a uma pedagogia centrada na criança;

- diferentes concepções sobre a autonomia da escola e sobre a legitimidade de sistemas de regulação externos. (p.37-38).

Expostos esses impasses, como alguns dos tantos enfrentados pela educação nacional, nota-se que a avaliação da qualidade desse serviço toma uma dimensão de profunda complexidade.

Seguem algumas análises nessa direção, identificando os binarismos acima citados.

2.2.1 Olhar para o serviço ofertado ou para o desempenho das crianças?

Sousa (2018) caracteriza, em linhas gerais, duas tendências a serem consideradas como base para a apreciação da qualidade da educação básica: as condições de oferta da educação ou desempenho dos alunos.

No campo da educação infantil, apesar da discussão sobre avaliação ser ainda marcada por forte tradição da avaliação da criança (num viés da psicologia), existe uma proposta de avaliação diferenciada de outras etapas da educação básica, buscando avaliar o sistema a partir da oferta e das condições da educação infantil e não das crianças individualmente. Embora essa perspectiva seja uma forte tendência, com referências inclusive internacionais, e corroboradas por estudiosos do campo, é imprescindível pontuar que a ótica de que o acompanhamento da qualidade de uma instituição deva ser feito por meio da avaliação/medida do desenvolvimento infantil, de modo a compará-lo com parâmetros externos não é, nem de longe, discussão superada em nosso país, nem mesmo para a faixa etária de 0 a 5 anos.

Fica fácil ilustrar como a perspectiva de avaliar as crianças para analisar o sistema educacional parece ganhar cada vez mais força, a partir dos estudos de Sousa. (2014, 2018).

A autora expõe algumas situações relativamente recentes que apontam nessa direção. Ressalta que em 2011, é encaminhado pela Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da república, um debate nacional sobre a proposta de avaliação do desenvolvimento infantil (Ages & Stages Questionnaires - ASQ) que se configura enquanto o estabelecimento de escores para avaliar as crianças de 0 a 6 anos, relacionando seus desempenhos a padrões de referência, fazendo isso na perspectiva de avaliações de grande escala. (SOUSA, 2018).

Aponta também a existência, em 2014, de uma proposta desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna que contava com o apoio de instâncias governamentais e, também, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que defendia a execução de um programa de avaliação socioemocional dos alunos. Tal programa foi divulgado em 2014, no Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”, organizado pelo Instituto Ayrton Senna, pela OCDE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A proposta dessa forma de avaliação está assentada na mensuração de competências socioemocionais dos alunos, efetivadas por meio de avaliações em larga escala. (SOUSA, 2014).

Em setembro de 2015, na cidade de São Paulo, foi organizado pelo movimento Todos Pela Educação, em conjunto com a Fundação Cecília Souto Vidigal, com o apoio da Fundação Bernard Van Leer e da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, um encontro que objetivava pensar na criação de sistemas de avaliação em larga escala para crianças menores de seis anos, analisando seu desempenho. No ano de 2016, em seminário ocorrido na cidade de Lima (Peru), muito referenciado no Brasil, houve o lançamento de uma proposta de medição do desenvolvimento Infantil, a ser realizada enquanto avaliação externa e em larga escala, das crianças de creches e pré-escolas, com periodicidade trienal, contendo “amostras representativas em nível nacional e apoiadas em comparações internacionais”. (SOUSA, 2018, p.71-72).

Também em 2016, o governo federal cria a Avaliação Nacional da Alfabetização³ (ANA) e mostra a crença de que as provas externas e, em larga escala, tem potencial para se constituir como indutoras da qualidade de ensino e da aprendizagem. Embora o processo avaliativo não esteja especificamente ligado à educação infantil, considera-se que ele possa trazer, dependendo do formato de sua implementação, um grande desserviço aos anos iniciais de escolarização no futuro. (SOUSA, 2014).

É importante salientar que esse tipo de avaliação, que é vinculada ao desempenho das crianças, restringe seu foco à medida que toma como indicador da

³ Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Portaria nº 410, de 22/07/2016 que estabelece a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA

qualidade da educação infantil o desempenho cognitivo, motor e socioemocional, por meio de provas ou testes padronizados, ignorando as questões contextuais.

Para Sousa (2018), além do risco de rotulação e estigmatização das crianças malsucedidas nos testes, e da desconsideração dos diversos ritmos de desenvolvimento nessa faixa etária, “essa concepção desconsidera as condições desiguais em que se realiza a educação infantil no Brasil, abrindo a possibilidade de culpabilização das crianças pelo fracasso escolar” (p.73). Nas palavras da autora,

Uma avaliação em larga escala, que tenha como foco a avaliação da criança em um contexto precário e desigual de oferta da Educação Infantil, apoia diagnósticos equivocados e leva à prescrição de “remédios” que, certamente, não terão efeito, ou pior, poderão produzir graves efeitos colaterais. As consequências adversas implícitas nessa abordagem e os problemas fundamentais não resolvidos da Educação Infantil no Brasil,[...]são elementos que amparam e mobilizam proposições que caminham em direção a enfatizar uma avaliação do contexto de oferta da educação. (SOUSA, 2018, p.74).

Na mesma direção, Ribeiro (2015b) enfatiza que o processo de avaliação pode ser conduzido de modo ao fortalecimento da educação infantil ou de modo a gerar retrocessos nas conquistas da área, à medida que ao invés de avaliar a oferta e a qualidade do atendimento oferecido, busca avaliar o sujeito de direitos.

2.2.2 Avaliação institucional: avaliação externa ou avaliação de contexto?

Se é possível afirmar que há, hoje, no Brasil, o reconhecimento da necessidade de institucionalização da avaliação da educação infantil, com vistas à melhoria da qualidade dessa etapa educacional, não existe acordo quanto aos caminhos que essa avaliação deve tomar e as dimensões e critérios que devem ser constituídos para aferir sua qualidade. Isso fica patente se notarmos que as diferentes orientações que vêm sendo apresentadas, legitimam ações que trazem em seu bojo visões divergentes quanto à própria concepção de qualidade que serve como referência ao processo avaliativo. (SOUSA, 2014).

A avaliação institucional da educação básica tem pouca abrangência, se comparada com a já comumente realizada na educação superior brasileira. Somente nos anos mais recentes que a avaliação institucional da educação básica começa a ser disseminada nas redes de ensino, de várias regiões do país, especialmente “mediante a utilização de instrumentos voltados especificamente para

apreciação da qualidade da educação ofertada pelas instituições de Educação Infantil”. (SÁ BARRETO; NOVAES, 2016, p.316).

Em documento sobre a avaliação da educação básica, produzido pelo município de Campinas (CAMPINAS, 2011), há a afirmação da existência de duas correntes principais nessa etapa educacional. Uma, voltada à identificação do mérito da instituição, por meio da aplicação de testes, estabelecendo *rankings* entre as unidades e, portanto, criando competição e outra corrente, associada a um processo democrático, que objetiva o aperfeiçoamento da instituição, sob a ótica de seus agentes, mediante um pacto de qualidade negociada, com vistas ao avanço da instituição de forma contínua e organizada.

Didonet (2012) afirma que se há algum consenso da validade da avaliação da educação infantil como modo de aperfeiçoar o que se faz, as convicções se dividem no que tange aos meios e aos instrumentos de avaliação. O autor enfatiza a necessidade de pensar formas específicas de avaliar as instituições que atendem essa faixa etária dizendo que:

Na Educação Infantil, a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos. Não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como o é a avaliação do ensino fundamental, médio ou superior. (DIDONET, 2012,p.12-13).

2.2.2.1 As avaliações externas

Para Mendes et al (2015), as avaliações externas favorecem uma lógica de padronização mercantil, em que a competição passa a regular todo o sistema educativo, favorecendo a privatização da própria profissão docente,

Considerada como impulsionadora legítima do desejo de êxito e de qualidade, a competição passa a regular o sistema educativo. Ela modela a ação escolar em circuitos curtos, que se retroalimentam a partir da publicação de cada resultado, tal como no modelo administrativo e econômico do just in time, em que a prateleira do supermercado, último elo da cadeia produtiva, dá ordem e ritmo para a produção, diminuindo custos, sob a égide da eficiência e da eficácia. Inverte-se e modifica-se a construção de uma perspectiva formadora, iniciada pela elaboração de um currículo que dialogue com as características da comunidade e do território escolar, capaz de definir aprendizagens significativas e que, acompanhado, desde sempre e não pontualmente, pela avaliação do conjunto das ações empreendidas, possa se modificar no curso do processo educativo. (MENDES et al. 2015. p.1286).

Também Sordi (2012a) alerta para o fato de que as atuais políticas de avaliação estabelecem índices que devem ser alcançados em intervalos de tempo definidos, revelando performances ideais para as escolas, na corrida em direção aos melhores lugares no ranking educacional. Para tanto, estratégias como a premiação das equipes, a distribuição de bônus e as punições são utilizadas, enquanto busca de formas eficazes de gestão.

Nessa ótica, considera-se quase como uma “perda de tempo” a análise de práticas pedagógicas que exploram certos saberes e valores que, a princípio, não constarão dos exames standardizados. Passam a ser referendados apenas as práticas e os conteúdos definidos pelos especialistas ou pelas agências internacionais que produziram esses exames, assumindo esses conteúdos presentes nas avaliações um valor inquestionável até para a própria instituição que institui, a partir disso, toda sua organização curricular.

As matrizes que referenciam os exames nacionais e internacionais têm se transformado nos definidores das políticas curriculares e funcionam como importantes fronteiras indicando o que deve ser ensinado, conhecimento que se torna oficial e útil pelo simples fato de cair nas provas. Igualmente estas matrizes ganham o estatuto de dizer o que deve ser considerado conhecimento redundante, descartável e, portanto, excluído das aprendizagens a serem garantidas pela escola pública.

Qual a utilidade de conhecimentos mais amplos para um bando de estudantes em condição de enorme vulnerabilidade social, cujo itinerário já está de alguma forma traçado e cursos projetos de futuro devem ser pouco ambiciosos? (SORDI, 2012a, p.161).

Sobre o assunto, Terrasêca (2016, p.164) afirma que:

As avaliações externas de larga escala e o ranqueamento de países e de escolas assentam na ilusão da virtualidade da objetividade, homogeneização, padronização e controle; Criam competição feroz e, ao mesmo tempo, favorecem o recurso não importando quais meios utilizam para atingir os fins: subir degraus na escala; valorizar os saberes descartáveis, saberes adquiridos de forma memorística; contribuir pouco em termos da melhoria dos sistemas educativos; destruir o princípio de uma educação humanista, abrangente e holística, bem como conspirar contra o ideal de uma educação pública de qualidade para todos e todas.

A autora enfatiza que sua participação em diversos projetos de investigação científica tem apontado a real possibilidade de construir e operacionalizar processos de avaliação nas escolas, com vistas à melhoria da educação, a partir da análise e discussão do trabalho educativo concreto, sem a necessidade de comparações e avaliações externas. (TERRASÊCA, 2016).

Para Freitas (2016b), a política de pressão sobre magistério, evidenciado pelas avaliações externas dos professores, por sua responsabilização pelo desempenho dos alunos etc., deve ser transformada em participação, em mobilização das forças positivas de cada escola comprometida com a elevação da qualidade de seu trabalho, sendo a instituição o centro cultural condutor de mobilização para melhoria da educação (grifo nosso) e não a cultura da avaliação externa, das auditorias, das consultorias e de órgãos distantes dos contextos educativos concretos.

Na opinião de Mendes et al (2015),

Reconhecer a centralidade da avaliação externa no texto e no contexto das atuais políticas educacionais exige tomada de posição que ultrapasse a mera denúncia de equívocos. O que está em jogo é a qualidade na e da escola pública e as inegáveis repercussões para aqueles (não poucos) que dela dependem e aos quais se deve assegurar o direito de acesso, permanência e aprendizagens detentoras de qualidade social. (p.1287).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é atualmente composto pela avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral e pela avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), usualmente chamada de “Prova Brasil”, de caráter censitário. A partir de 2013, foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) destinada à aplicação nos alunos de 8 anos, do ciclo de alfabetização, também de caráter censitário.

É imprescindível lembrar que as políticas de avaliação em larga escala dão materialidade à determinada concepção de qualidade educacional que, divulgada ostensivamente pela mídia, ajuda a legitimar a lógica meritocrática, competitiva e de ranqueamento.

Em contraposição às avaliações externas que possuem seus “produtos” prontamente mensuráveis, a AIP aposta no processo cuidadoso de produção da qualidade, de modo sinérgico e negociado entre seus atores, ou seja, de forma democrática, incluindo-os em todos os momentos, sobretudo os deliberativos. Dessa maneira, essa forma de avaliar referencia-se na construção de uma avaliação formativa, orientada pelos princípios da responsabilização participativa, afastando-se, quanto melhor conduzida e orientada, da lógica de mercado instituída pelas atuais avaliações externas.

2.2.2.2 Avaliação de contexto

A AIP paulistana configura-se como avaliação de contextos educativos. Em defesa dessa natureza de avaliação, Dalben e Sordi (2009) afirmam que o sistema educacional existente hoje, praticamente superou os problemas de acesso e permanência dos estudantes na escola, porém o grande desafio é garantir a qualidade dessa permanência. Para tanto, nosso sistema educacional elegeu realizar medições “do quê” e “do quanto” os alunos aprendem, utilizando diferentes formas de coletar tais informações. Segundo os autores:

A aprendizagem depende das mais diversas condições objetivas em que ela se desenvolve e também do compromisso de todos que com ela se relacionam. Por isso, os olhares dos processos de avaliação institucional devem estar enfocados sobre esses aspectos: as condições objetivas e o compromisso social de todos para melhoria da qualidade educacional oferecida pelas escolas. (DALBEN; SORDI, 2009, p.146).

Avaliar o contexto educativo aparece então, como forma de compreender e acompanhar o atendimento prestado, com vistas à sua qualificação.

Conceitua-se como contexto educativo o conjunto de condições oferecido pelas instituições educacionais que determinam a qualidade de experiências das crianças e jovens e de seus familiares. Refere-se à qualidade da ambiência educativa que envolve, indissociavelmente, as dimensões de tempo, espaço, materiais e de interações, reveladoras da organização do trabalho docente e, portanto, da proposta curricular. (BRASIL, 2015c).

Nessa compreensão,

O contexto educativo não apenas contém elementos concretos (pessoas, mobiliários, materiais, etc.), mas sobretudo, constitui-se em processo no qual as dimensões materiais, relacionais e simbólicas se definem constantemente, de modo dinâmico e recíproco, desvelando e consolidando a identidade educativa da instituição. (BRASIL, 2015c, p.28).

Penso que compreender o conceito de desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner (2002), seja fundamental para apreender a questão do desenvolvimento institucional dos contextos educativos aqui adotada.

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (Bronfenbrenner, 2002, p.18).

Quando Bronfenbrenner (1996) fala em contextos de desenvolvimento, refere-se ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde ocorrem os processos desenvolvimentais. Isso abrange tanto os contextos mais próximos, como

aqueles mais remotos, nos quais a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar os demais. Para o autor, o ambiente ecológico de desenvolvimento humano deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte”, e esse conjunto de estruturas interfere mutuamente entre si, e afeta conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: micro-, meso-, exo- e macrossistema. O microssistema diz respeito a ambientes em que a pessoa é envolvida em interações face a face; é mais próximo e tem ação direta dos que dele fazem parte. O mesossistema diz respeito às interrelações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos contextos. Num exossistema, ao contrário do mesossistema, o indivíduo não é participante ativo, mas aí podem ocorrer eventos que o afetem ou, em direção contrária, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde esse indivíduo se encontra. Finalmente, o macrossistema envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. (BRONFENBRENNER, 2002).

Considerando a perspectiva ecológica, conforme a conceituação aqui apresentada e analisando a questão dos contextos educativos, o agrupamento em que as crianças estão inseridas, as famílias, as educadoras e o currículo que fazem parte do cotidiano da instituição, seriam os microssistemas que envolvem vários atores sociais e dos quais esses participam diretamente.

Moro, em publicação do MEC (BRASIL, 2015c), quando fala da instituição de educação infantil como contexto educativo, caracteriza-a como “um microssistema relacional, propício à socialização e desenvolvimento humano mútuos de crianças e adultos, ou seja, não exclusivo das crianças, mas extensivo aos familiares e profissionais”. (p. 27).

Tal concepção enfatiza as instituições de Educação Infantil como um sistema aberto em inter-relação com outros sistemas (as famílias, a administração daquela rede de instituições – pública ou privada –, o contexto social e político), o que reitera o disposto no Art. 5º das atuais DCNEI, quando se afirma serem “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados” com a finalidade de educar. (BRASIL, 2015c, p.27).

Ao se referir particularmente aos educadores, Oliveira-Formosinho (2002c), inspirada em Bronfenbrenner, afirma que educadores de um determinado contexto influenciam e são influenciados por outros contextos, e “que a ecologia do desenvolvimento profissional dos educadores envolve o estudo do processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos quanto em contextos mais vastos em que a educadora interage”. (p.51).

Aplicando a vertente interpretativa, proposta por Bronfenbrenner (2002) para o desenvolvimento institucional, pode-se considerar que a AIP deva ser concebida enquanto ação promotora de relações mesossistêmicas entre os diferentes microssistemas que se encontram presentes nas U.Es e no próprio sistema educacional.

Essas relações mesossistêmicas ocorrem acionadas por uma instância mais global, a SME / RME, que através de orientações, normativas, formas de acompanhamento, formações etc. acaba por configurar-se como um exossistema dessa equação. As normativas legais e as condições políticas/ideológicas provenientes das instâncias federais geram uma dada cultura que seria, nessa perspectiva, o que configuraria o macrosistema.

Cipollone (2014) alerta para o fato de que, na perspectiva contextual e sistêmica, refletir sobre características de uma dada esfera do sistema significa interrogar-se, também, sobre as características qualitativas de níveis sistêmicos mais amplos, e sobre as relações que elas têm com a situação individual observada.

Em relação aos objetivos da avaliação dos contextos educativos, Cipollone (2014) ressalta que “o objetivo é que a uma ampliada consciência de quem faz o serviço, correspondam ações de adequação, de racionalização, de potencialização, através de ações sucessivas à avaliação” (p.18). Segundo a autora,

Lugares de vida coletiva como as instituições de Educação Infantil necessitam de momentos permanentes de debate, de planejamento, de reflexão, de participação, que podem ser determinados somente através do exercício de funções de planejamento e coordenação, e que não podem ser deixados completamente a cargo da autogestão e à boa vontade dos profissionais. (CIPOLLONE, 2014, p.30).

Oliveira-Formosinho (2009b) identifica dez aspectos imprescindíveis para o que considera uma educação de infância de qualidade. Entre eles, dois me parecem definitivamente relacionados com autoavaliação dos contextos educativos, realizada de forma participada. Um se refere à constituição de uma comunidade profissional

que “conceba o professor como um ser com agência que procura, no cotidiano das práticas e na colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a melhorar a sua prática”. (p.11). O segundo diz respeito ao estabelecimento de políticas públicas que apoiem “os processos locais de construção da qualidade, impulsionando e celebrando comunidades locais de aprendizagem”. (p.12).

Cipollone (2014) conceitua avaliação da educação infantil, associando-a não a um procedimento puramente descritivo, mas vinculada à melhoria do trabalho realizado. Para a autora, avaliar é investigar sobre o estado da instituição educativa, realizando um processo gradual de explicitação da sua fisionomia, com vistas a seu aprimoramento.

No paradigma contextual, os procedimentos de avaliação e de desenvolvimento da qualidade devem estar centrados nos processos e nos produtos, reconhecendo-os como contextuais, ocorrendo em colaboração, a partir de seus atores internos, eventualmente apoiados por atores externos, tendo sua estrutura “baseada numa construção contextual dinâmica e evolutiva, orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles que irão dialogar”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009b, p.11).

Para Moro (2014), a avaliação da educação infantil tem propósitos que, para serem atingidos, exigem a análise situada de seus contextos educativos, pois avaliar convoca aqueles que, por razões diversas, sensibilizam-se e comprometem-se com a saúde e o bem-estar de uma dada instituição, o que nos permitiria pensar em uma dada “ética da responsabilidade”.(p.121).

2.3 Avaliação Institucional e autoavaliação

No parecer nº 20/2009 (BRASIL,2009b), emitido pelo poder público, da esfera federal, para a análise e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (documento mandatário da Educação Infantil brasileira), a avaliação dessa etapa educacional aparece vinculada à avaliação institucional, voltada à análise dos contextos educativos:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma

como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. (BRASIL, 2009b, p.16).

Para a SME (SÃO PAULO, 2015i) o processo de avaliação institucional é ajuizado como um meio que deve ser utilizado pelas unidades educacionais para analisar sua ação, e que tem como objetivo apoiar a tomada de decisão mais consciente e consistente com as finalidades da educação infantil, atuando na direção da construção de práticas educativas adequadas ao atendimento à infância paulistana.

A avaliação institucional pode ser um 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, 2013c, apud SÃO PAULO 2014a, p.7).

Por ser centrada na instituição educativa, a avaliação possibilita que cada agrupamento possa olhar para o seu contexto e daí retirar informações e tomar decisões, permitindo, ainda, que sua análise leve em conta os fatores intervenientes na qualidade da educação, que se situem além da instituição educativa, em instâncias intermediárias do sistema educacional ou em seu contexto. (SÃO PAULO 2014a, p.25).

A proposta não visa à divulgação ou à comparação de resultados da avaliação entre Unidades. Os resultados obtidos, por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participam do processo, adquirem sentido apenas para aquele contexto e aquele momento; a mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar a resultados diversos; Unidades com diferentes tipos de desafios podem obter resultados com distintos significados. (SÃO PAULO, 2015b, p.8).

Essa perspectiva adotada pela SME para avaliar o atendimento da educação infantil, ganha grande validade a partir das análises de Penteadó (2016, p.30), quando este afirma:

Na atual situação histórica e política que submete as reformas educacionais aos resultados que respondam exclusivamente ao mercado, torna-se imprescindível a reflexão acerca de modelos contra-regulatórios que possam ser analisados e praticados em forma de resistência ao sistema que nos consome e extrai dos sujeitos da educação, sujeitos legítimos do processo, a possibilidade da prática autônoma e consciente diante dos trabalhos que lhe são inerentes.

Segundo Mendes et al (2015), a avaliação institucional revela-se como estratégia potente de contrarregulação ao possibilitar que sejam efetivados, no

âmbito das unidades, pactos de qualidade negociada que implicam no estabelecimento de um debate ético sobre os meios e os fins da educação, construída com os atores locais.

Para Dalben, a avaliação institucional em educação,

[...] permite o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, na constante busca da melhoria da qualidade educacional oferecida àqueles que se beneficiam da escola, aumentando, assim, sua relevância social. Por isso, não há como falar em avaliação sem vinculá-la ao conceito de qualidade. (DALBEN, 2010, p.135).

Bondioli e Sávio (2013, p.37) afirmam que o objetivo da avaliação “não é encerrar uma verdade objetiva, mas sim uma construção de sentido (*meaning making*) que espelhe e conecte o máximo possível as percepções das partes atuantes ou explicita divergências”.

Para as autoras, o processo reflexivo que a avaliação pretende desencadear exige que se implemente um debate em que vários sujeitos e diferentes pontos de vista sejam considerados, permitindo que os envolvidos se expressem e interajam e que venham, de maneira compartilhada, criar significados para o que ocorre e sobre os valores em que se fundam as ações:

É preciso enfatizar que tal processo reflexivo compartilhado, que tem a função de submeter ao crivo crítico o contexto educativo, com o objetivo de introduzir mudanças para melhor, é também, para quem o realiza, um processo formativo de aquisição de consciência e autodeterminação. (BONDIOLI; SAVIO, 2013,p.16-17).

Dalben (2010) alerta que o processo de implantação e acompanhamento da avaliação institucional precisa ter suas etapas muito bem planejadas e operacionalizadas, de modo que todo conflito de interesse seja tratado como uma oportunidade de aprendizagem política e de conhecimento social, garantindo seu viés formador, pois nessa interação, “as formações individuais e coletivas se complementam na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma”. (DALBEN, 2010, p.137).

Parece ficar explícito que esse tipo de ação autoavaliativa se alinha com um processo formativo que, na senda de uma escola aprendente, está centrada sobre si, reflete sobre a sua ação, autoavalia-se e vai constituindo um modo de atuação particular, mas que pode se beneficiar dos contributos provenientes da pressão e da colaboração externa.

Há que se reafirmar, porém, que a transformação da perspectiva avaliativa não é tarefa simples, como adverte Dalben (2010), já que um processo de natureza participativa implica na construção de uma outra cultura de avaliação, “cujos procedimentos são, inevitavelmente, mais trabalhosos e demorados” (p.143) e além disso, precisam ser aprendidos ao mesmo tempo em que são exercitados.

2.3.1 Autoavaliação Institucional Participativa: do que falamos

Conforme Terrasêca (2016), no conceito de autoavaliação o sentido do termo auto não está vinculado simplesmente à avaliação de si mesmo, mas consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assentado na lógica de um confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão (individual e ao mesmo tempo coletiva), sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo.

Meuret (2002) tratam do conceito de autoavaliação das unidades educacionais enfatizando:

A ideia de auto-avaliação parece claramente razoável: como todas as outras organizações, um estabelecimento de ensino deve interrogar-se sobre o valor da sua prática e corrigi-la se verificar que ela produz maus resultados, e, claro, os seus actores são os que estão melhor colocados para saberem o que se passa no estabelecimento de ensino e para decidirem as correções a fazer. A auto-avaliação deve permitir ao estabelecimento de ensino adaptar melhor o seu ensino à especificidade do seu público e às variações que podem ocorrer no seu contexto, permitindo-lhe tornar-se uma “escola-aprendente”, quer dizer, aprender com a sua experiência, inclusivamente com os seus insucessos. (p.39).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o período de 2014 a 2024, apresenta a seguinte questão sobre avaliação e sua relação com a qualidade do atendimento:

Na Meta 7, ainda que se explicita o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que não se relaciona à Educação Infantil, encontra-se a Estratégia 7.4 em que há a proposição de: “induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática”. (BRASIL, 2014a, não paginado).

A autoavaliação, que se assenta na ótica de pensar a escola a partir da própria escola, recoloca seus atores em posição de protagonismo, possibilitando a condição cidadã, dando-lhes posicionamento no processo decisório que afeta toda a

instituição, possibilitando aos envolvidos sua fala governante sobre seus próprios processos e contextos.

Para Sordi (2009a) propor processos de autoavaliação institucional participativa envolve a opção política clara de devolver aos sujeitos da escola à condução do processo; no entanto, na atual realidade do sistema educativo, essa opção pode mostrar-se incapaz de impedir os processos de avaliação externa que não estão, necessariamente, comprometidos com o direito à participação. Porém, a autora defende que tal fato não inviabiliza ou desvaloriza a participação como princípio basilar da AIP, já que a vivência do processo participativo pode qualificar seus participantes para enfrentar os processos avaliativos futuros, possibilitando-lhes alternativas interessantes (e interessadas) de atuação, com vistas a outro patamar de qualidade educacional.

Sordi (2009c) enfatiza ainda que a AIP pode auxiliar a aprendizagem do pensamento e da ação na escala do estabelecimento de ensino, e não da sala de aula ou do professor isoladamente,

[...]pois é crucial tomar a escola como referência, entendendo-a como um espaço social que congrega múltiplos interesses/atores em relação e que possui singularidade capaz de afetar suas formas de agir e/ou reagir ao que se propõe sobre ela. (p.4).

Segundo Terrasêca (2016), a autoavaliação não se centra tanto na recolha de diversas informações sobre a escola e seu funcionamento em geral, mas na análise de seus processos educativos, levando os indivíduos a debaterem, coletivamente, estratégias de intervenção e de interação muito mais abrangentes, seja em relação à sala de aula, à escola, às famílias, ou a outros contextos mais ampliados. A autoavaliação consiste, nessa perspectiva, no esforço de transformação com vistas à melhoria da educação, “[...]atendendo à própria missão educativa delineada pela escola e expressa em seus documentos públicos (como o Projeto Educativo ou o Projeto Político-Pedagógico)”. (Ibidem, p.168).

A seguir, validada a defesa do processo de Autoavaliação Institucional aqui mencionada, pela qual também advogo, passo a tecer algumas considerações sobre a AIP. A AIP pode ser assim definida:

[...] um processo desencadeado na escola que implica a participação de toda a comunidade escolar e tem como propósitos diagnosticar os pontos fortes e necessidades da instituição com base na coleta sistemática de informações e da reflexão conjunta sobre elas, propor encaminhamentos para os problemas detectados e acompanhar sua implementação, buscando a melhoria da qualidade educacional. (SÁ BARRETO; NOVAES, 2016, p.316-317).

[...] processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade Educativa e alcançar maior relevância social constituindo no componente Central que confere estrutura e coerência ao processo avaliativo. (CAMPINAS, 2011, p.8).

Sordi, Bertagna e Silva (2016) ressaltam as diferenças entre a AIP e as avaliações externas, ao afirmar que ao contrário destas últimas, que possuem resultados prontamente mensuráveis e identificáveis, a AIP investe no processo cuidadoso de produção da qualidade, incluindo os seus autores nos diferentes momentos avaliativos, sobretudo os deliberativos.

Segundo as autoras, as políticas de avaliação de larga escala dão materialidade à determinada concepção de qualidade educacional que, “divulgada ostensivamente pela mídia ajudam a legitimar a lógica meritocrática, competitiva e ranqueadora” (Ibidem, p.178), ao passo que a AIP busca, na contramão dessa lógica, a construção de uma avaliação formativa, sustentada em princípios de negociação e responsabilização partilhada.

Sordi (2002) em defesa da AIP, em detrimento das avaliações externas, observa que vários termos que definem esse tipo de avaliação são representativos dos conceitos basilares de sua intencionalidade:

Questionar, problematizar, refletir, negociar, inovar, consolidar são verbos escolhidos intencionalmente e que restituem a palavra aos professores, aos alunos, aos técnicos, aos gestores num esforço comum de resistência. A ação coletiva e organizada desses atores sociais assume grande importância política, pois possibilita a visualização dos aspectos menos nobres, presentes no discurso oficial, que justifica a presença e a supremacia da avaliação externa. (SORDI, 2002, p.7).

De acordo com Dalben e Sordi (2009), para que possamos compreender melhor o “poder” e a potência da AIP é importante reconhecer que a avaliação institucional, no cenário brasileiro, vai se constituindo em um panorama repleto de formas de pensar a avaliação que vem sendo construído ao longo de séculos, em concomitância à construção do espaço e do tempo escolar, mas que somente nas últimas décadas apresenta um conflito sem precedentes na história educacional brasileira, “um conflito gerado no momento em que se buscou universalizar o acesso à educação, mas sem a devida alocação de recursos”. (p.145-146).

A AIP é um modelo de avaliação processual e compreensivo, que foge da política de ranqueamento e de competição entre as unidades educativas, configurando-se enquanto recurso para pensar o sistema educativo a partir de suas

bases, visando gerar conhecimento para a transformação e a qualificação do contexto imediato, e por consequência, do próprio sistema.

É irrefutável a questão de que, como pano de fundo das escolhas técnicas que se faz do “como avaliar” a instituição, estão diferentes posicionamentos éticos e epistemológicos do “porquê” e do “para quê” a avaliação serve. Sendo assim, a autoavaliação da instituição pode ter sua validade reforçada, sendo considerada como forma de “reconhecimento e consensualização de princípios comuns, como o modo de avaliar e como processo contínuo de interpelação das práticas de educação e de ensino” (TERRASÊCA, 2016, p.166-167), por meio do confronto entre os diversos estilos de docência, de relacionamento interpessoal, de liderança, entre muitos outros aspectos.

Porém, reconhecer, mesmo nas instituições bem intencionadas e profundamente envolvidas no processo de AIP, as concepções educacionais que dão sustentação às práticas educativas que lá tem lugar, não é tarefa simples nem rápida, exigindo um grande esforço intencional nessa direção, identificando os significados construídos pelo grupo e suas motivações, e buscando compreender em que concepções se encontram ancorados seus saberes e práticas, para que se possa, dessa maneira, construir processos de transformação efetivos.

Leite (2005) elege como características da AIP o fato desta ter seu próprio tempo, exigir sensibilização, negociação, pactuação e persuasão; de ser um instrumento epistemológico para o pensamento e ação política no espaço público e dela incluir a criação de comunidades interpretativas, orientadas para a construção do bem comum, no interjogo de saberes, poderes e deveres dos envolvidos. Além disso, ressalta que a AIP deve ser exercida através da cogestão e do autogoverno de diferentes atores, exigindo, e ao mesmo tempo instituindo, autonomias dos sujeitos, dos coletivos e da própria instituição. Necessita, ainda, nutrir-se da autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes.

Em documento sobre a AIP, do município de Campinas (CAMPINAS, 2011,p.8), são elencados como principais objetivos de processos avaliativos nessa perspectiva: a) produzir conhecimentos sobre a instituição; b) questionar os sentidos do conjunto de atividades e finalidades da unidade educativa; c) identificar as causas dos problemas e deficiências encontradas; d) aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional dos educadores envolvidos; g) fortalecer a cooperação entre os diversos atores institucionais; h) fomentar a vinculação da instituição com a

comunidade; i) julgar a relevância de suas atividades educativas; j) dar maior visibilidade de suas práticas para a sociedade.

Tratando especificamente da AIP realizada na cidade de São Paulo, entre 2013 e 2016, o processo de elaboração, realização e acompanhamento da AIP, bem como seus objetivos, terá seu detalhamento e análise mais aprofundada desenvolvida em capítulo específico desse estudo.

2.4 Educação Infantil e a questão da qualidade

Falar de qualidade exige esforço elucidativo dos significados, nada unívocos, desse conceito. A escola é um lugar de vários mundos, lugar cruzado por imperativos diferentes e isso afeta a qualidade educativa e define sua natureza polifônica. [...] Estamos diante de princípios argumentativos diversos; lógicas e racionalidades diferentes afetam a noção de qualidade por conflituarem entre si. (MENDES et al, 2015, p.1287).

No processo de AIP, ocorrido na cidade de São Paulo, que se fez mediante a utilização dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (INDIQUE MUNICIPAL)⁴, torna-se imprescindível explicitar, em âmbito municipal, a compreensão constituída sobre o conceito de qualidade, já que qualidade é um termo que assume significados diversos de acordo com o quadro de referência utilizado, não tendo uma definição consensual em diferentes instâncias da sociedade.

Dalben (2010) sugere que a qualidade é, ao mesmo tempo, valorativa e relativa; valorativa porque não prescinde da atribuição de um juízo de valor, e relativa porque exige ser balizada por uma referência, “por um padrão daquilo que se considera bom ou ruim, adequado ou inadequado, importante ou insignificante, prioritário ou não”. (p.145).

Para Dal Coletto (2014), a definição do termo qualidade é tema recorrente em diversas áreas da sociedade atual. Afirma que vivemos na era da qualidade e que este vocábulo está ligado a diversas atividades, bens e serviços; ressalta ainda que geralmente a expressão é, no mundo contemporâneo, utilizada comumente como algo ótimo, com um nível desejado, adequado. Falando dos diferentes tipos de

⁴ A Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) lançou dois documentos orientadores para a realização da AIP, uma versão preliminar em 2015 e a versão definitiva em 2016. Uma das diferenças entre eles foi o próprio nome do documento. O documento final foi denominado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. No âmbito desse estudo, a fim de diferenciar o documento municipal daquele produzido na esfera federal, adotarei a denominação de INDIQUE MUNICIPAL para me referir ao mesmo.

discurso sobre a qualidade, em especial a qualidade da educação, a autora cita o Banco Mundial, e vem afirmar que nos documentos da instituição, a concepção qualidade “volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”. (p.66).

A temática da qualidade é recorrente também nos documentos e instituições administrativas ligadas à educação brasileira:

O tema é pauta, em âmbito nacional, na competência do Ministério da Educação (MEC), seja na prerrogativa de orientação técnica, própria da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), ou no que compete à normatização e regulamentação da área, próprias da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Coloca-se também como meta dos planos decenais de educação, assim como pauta de pesquisas acadêmicas e objeto de discussão em fóruns diversos. (BRASIL, 2015c, p.13).

Consoante a essa perspectiva, Sousa (2014, p.69) ressalta:

À ampliação do acesso das crianças a instituições de Educação Infantil vem correspondendo intensificação do debate e de recomendações que se voltam à avaliação de sua qualidade, envolvendo diferentes segmentos do país, representantes da gestão pública, de entidades acadêmicas, de movimentos sociais e de trabalhadores em educação. As proposições em discussão remetem, em última instância, a concepções sobre o papel do Estado em relação à garantia do direito das crianças a uma educação de qualidade, que se concretiza, entre outras iniciativas, por meio do estabelecimento de padrões de referência para avaliação da Educação Infantil, incluindo condições de acesso e de oferta, ou seja, expansão quantitativa qualificada.

Gadotti (2013) enfatiza que o tema da qualidade não pode escapar da questão da democratização do ensino, considerando que a qualidade, se for destinada a poucos não seria a qualidade em si, mas apenas um privilégio de alguns. Na mesma direção, Ribeiro e Ribeiro (2014, p.2) alertam que

[...] a educação entendida como direito só se completa com a qualidade, nesse sentido acesso e qualidade são binômio inseparável a que cada indivíduo tem garantido constitucionalmente como direito humano inalienável.

Segundo Cipollone (2014), a possibilidade de acesso para todas as crianças é uma dimensão primária da qualidade que exige escolhas coerentes e política social e educacional, no âmbito da administração pública. No entanto, a qualidade não pode ser entendida apenas nessa dimensão primária, mas enquanto finalidade que deriva desse direito que demanda concreto esforço na sua efetivação.

Sousa (2018) salienta que o Brasil conta com um marco legal que assegura às crianças o direito à Educação Infantil, presente na Constituição da República

Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988) e, desde então, há a configuração de um aparato legal que orienta e dá sustentação para a formulação e implantação de políticas públicas que "norteiam e definem parâmetros de qualidade que devem ser atendidos no que se refere à garantia da educação das crianças na primeira infância" (p. 66).

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) dizem que para além do direito ao acesso, "uma concepção democrática de qualidade não pode se esquivar de considerar o tipo de acesso que a população tem às creches e pré-escolas" (p.93). Ressaltam as autoras que, embora as discussões sobre a questão da qualidade da educação para a criança pequena, oferecida pelas instituições educativas, seja mais antiga, elas "têm adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país". (p.88).

As mesmas autoras reforçam tal afirmação, dizendo que

A preocupação com a baixa qualidade da Educação Infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.90).

Neste trabalho compactua-se com o fato de que não se pode dissociar a questão do acesso e da qualidade da educação ofertada, perspectiva que se encontra presente nas normatizações da educação básica brasileira e nos debates existentes também no campo dos estudos sobre a infância. Contudo, a análise pretendida focalizará a qualidade do atendimento oferecido às crianças e às suas famílias.

2.4.1 A qualidade social da educação

A compreensão que se tem do conceito de qualidade na perspectiva social, aparece bem explicitada por Eyng (2015, p.141):

Educação de qualidade social expressa a concepção do direito à educação, que não se trata apenas do acesso à escola, mas também da permanência e, como resultado, de uma formação de qualidade. Assim, o direito à educação consubstancia-se na efetivação de um processo educativo significativo para cada sujeito historicamente situado. Portanto, não se trata de direito a qualquer educação, mas a uma educação de qualidade,

independente da origem social, econômica ou cultural. Ressalta, também, a indicação da necessidade de a educação escolar considerar todos de modo igualitário e cada um em sua diversidade e individualidade. [...] A almejada qualidade social da educação pauta-se na lógica pedagógica e social, objetivando respectivamente a eficácia e a efetividade com vistas à relevância social, no atendimento às necessidades formativas.

Os estudos de Gadotti (2013) enfatizam que precisamos construir uma “nova qualidade” que consiga acolher a todos e a todas. Para o autor, “qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas” (p.2), o que nos leva a importantes reflexões sobre a perspectiva da qualidade social da educação.

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa **nova qualidade** que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral. (GADOTTI, 2013, p.4).

Também Campos (2013) enfatiza que, se por um lado a qualidade é um conceito relativo que deve ser democrático e constantemente revisto, por outro lado as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo. Afirma que numa democracia os objetivos gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, mas que é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos. Para a autora, aprofundar esses questionamentos podem ajudar a avançar o debate na direção de experiências educativas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa.

Explicitando o proposto na legislação federal, sobre o termo qualidade e qualidade social, Eyng (2015, p.144-154) considera:

O termo *qualidade*, no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está relacionado às condições de oferta da educação escolar pública, como dever do Estado, garantindo “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). A ideia de qualidade é adjetivada, incorporando o termo social para sua designação, e então surge a denominação *qualidade social* na Resolução n. 4 (BRASIL, 2010), em seu art. 9º, segundo o qual “A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos”. (EYNG, 2015, p.144-154).

A autora ressalta que na legislação são listados nove requisitos necessários para a efetivação da qualidade social: a) formação para e na praxis (discussão

coletiva sobre os referenciais que melhor permitem divisar as intencionalidades educativas de cada contexto; b) educação intercultural (diálogo com a/nas diversidade); c) a efetivação da intencionalidade educativa referendada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição; d) a gestão democrática da ação coletiva para o desenvolvimento de propostas curriculares; e) o fortalecimento da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na escola; f) as condições de trabalho e emprego e a estrutura adequada; g) a ampliação da gestão democrática (com a inclusão de agentes externos ao cotidiano escolar); h) a melhora das condições de formação atuação profissional e remuneração de professores e; i) a realização e fortalecimento de parcerias com vistas à ampliação de recursos e espaços formativos disponíveis. (EYNG, 2015, p.144-154).

Lopes, Grinkraut e Nunes (2014) concebem o conceito de qualidade ancorado em quatro âmbitos: a) **acesso** – ampliação da oferta e estímulo à manifestação da demanda por direito à educação; b) **insumos** – condições objetivas de realização do trabalho educacional e pedagógico; c) **processos** – ações continuadas e articulação entre as políticas públicas e; d) **equidade** – superação de desigualdades e das discriminações e valorização da diversidade.

Para Luckesi (1986, p.7):

Toda prática alicerçada pelo princípio da gestão democrática contribui para alcançar a Qualidade Social da Educação e permite que a unidade educacional e o conjunto do sistema sejam geridos no âmbito da competência de cada unidade, por coletivos representativos, que aperfeiçoem as práticas democráticas da cidade.

A questão da qualidade social da educação, na perspectiva adotada pela gestão municipal acompanhada neste estudo, aparece como um dos pilares da ação e, ao mesmo tempo como um dos objetivos da política da SME:

Nesse sentido, é fundamental compreender que o ordenamento de uma política de educação se estrutura num quadrilátero político-pedagógico e administrativo:

1. **Qualidade social** do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um
2. **Sistema democrático de gestão pedagógica**, aliado a um amplo
3. **Sistema de formação de educadores** da Rede Municipal de Ensino e
4. Planejamento de **atendimento à demanda**, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos. (SÃO PAULO, 2014j.p.5-6).

Verificamos que no mesmo documento, segundo a SME, a qualidade social da educação se concretizaria a partir dos seguintes pressupostos:

- Currículo como espaço da valorização ética da vida humana como mais importante do que qualquer convicção ou opinião;

- Qualidade social como acesso ao conhecimento, não como acesso ao consumo;
- A ampliação do acesso e atendimento a toda a população não se antagoniza à produção pedagógica de serviços de qualidade;
- Centralidade do educando e sua aprendizagem, sejam crianças, jovens ou adultos;
- Compromisso das equipes gestora e docente com a aprendizagem dos educandos;
- Reconhecimento e incentivo à qualidade social já presente nas Unidades Educacionais;
- Formação de professores de acordo com os princípios acima;
- Envolvimento de todas as instâncias nos processos educacionais: as ações não devem ocorrer neste ou naquele segmento, devem envolver SME, DREs e Unidades Educacionais (Gestores, Professores, Funcionários, Educandos, Comunidade). (SÃO PAULO, 2014j.p.21).

A perspectiva de qualidade adotada, neste estudo, e que também está subjacente à proposta da AIP paulistana, relaciona-se conceitualmente ao paradigma designado por Oliveira-Formosinho (2009) como contextual. Nessa concepção, a qualidade é fruto de participação, negociação e partilha de significados, com vistas à qualificação da ação realizada no contexto em que a avaliação tem lugar, com reverberações em contextos mais ampliados.

Em se tratando de instituições educativas, Bondioli e Savio (2013, p.23), afirmam que

[...] a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a padrões ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse pela instituição, que têm responsabilidade para com ela, que com ela estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Não há qualidade sem participação.

Na ótica da qualidade como construção processual, e partilhada, Thurler (1998, p.15) diz que a eficácia das escolas deve ser erigida, negociada, praticada e vivida. Para a autora, a eficácia, compreendida como qualidade:

[...] não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários. (THURLER, 1998, p.176).

Qualidade, nessa perspectiva, não pode prescindir da negociação. É possível verificar em documento do MEC, orientador da educação infantil brasileira, que a qualidade negociada aparece assim designada:

No âmbito da instituição de Educação Infantil, a qualidade se relaciona com o que as pessoas participantes e interessadas consideram desejável, oportuno e significativo em relação ao trabalho pedagógico ali realizado. Nesse sentido, para que aconteça a negociação, requer-se a expressão dos

vários pontos de vista, diferentes entre si ou não. Qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação. (BRASIL, 2015c, p.29).

Conforme Dalben (2010), a escola como espaço público, que comporta múltiplos interesses, faz com que a característica conceitual da qualidade negociada seja essencial no desenho de todo o processo educativo, incluindo-se aí a perspectiva avaliativa, fazendo com que haja a necessidade de um determinado consenso sobre qual é a qualidade almejada. O autor enfatiza ainda que “nessa negociação devem ser inseridos os patamares mínimos que competem à escola, especificados pela sociedade e pelo poder público”.(p.136).

A qualidade negociada, fruto da efetiva participação tem, segundo Bondioli e Savio (2013), entre 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, compartilhada. (p. 33).

Também Sordi (2010) dá ênfase para essa questão:

Defende-se que o processo de qualificação da escola é multidimensional e resolve-se melhor quando restitui titularidade aos atores locais. Trata-se de levá-los a aprender a pensar e agir na escala do estabelecimento do ensino e isso pode fazer toda a diferença. Essa passagem implica um acréscimo de lucidez da parte dos envolvidos a fim de que lhes seja permitido dominar variáveis organizacionais que transcendem seu ‘território’ próximo, a sala de aula, e que apelam a competências coletivas. (SORDI, 2010, p.152).

Nascimento (2016), referindo-se aos estudos de Bondioli e Sávio (2013), afirma que, para essas autoras, a ideia de a qualidade ter uma natureza negociável, não significa legitimar um ponto de vista em detrimento de outro, mas o reconhecimento da natureza valorativa da qualidade, processo no qual o embate de ideias deve ser considerado enquanto recurso construtivo da perspectiva de qualidade adotada e constitutivo do processo. O objetivo desse processo de participação e negociação não é gerar constrangimentos e/ou embates, mas proporcionar aprendizagem aos envolvidos, que se articulam para buscar o “bom atendimento” da “boa escola”.

É fundamental asseverar que o entendimento do que seja a qualidade, adotado nos documentos federais, municipais e também no campo da educação de

infância, que fazem parte da base teórica do presente, contrapõe-se à ótica da qualidade total, mais aproximada do universo empresarial.

Essa contraposição advém, inicialmente, por compreender-se a qualidade social da educação como aquela que não enfatiza apenas os resultados, mas a formação humana dos envolvidos, e ainda por considerá-la como, necessariamente, participada e processual e em constante transformação.

Outra questão que diferencia essa perspectiva do conceito de qualidade total vincula-se à crença de que a conquista da qualidade seja de cunho necessariamente autorreflexivo e contextual, com aproximações sucessivas a patamares de excelência.

Esses patamares são eleitos pelo conjunto da sociedade, revisitados pelos participantes do processo avaliativo, mas jamais são alcançados em sua plenitude, já que os mesmos vão se complexificando e ampliando progressivamente seu nível de exigência.

Uma escola de qualidade não é, portanto, fruto de uma situação estática ou um “estado de ser” da escola, de uma situação estabilizada considerada de excelência, mas é reflexo de uma unidade em constante movimento de revisão e aprimoramento de seus valores, conceitos e ações, ou seja, é uma instituição em busca de sua própria utopia.

Como bem ilustra Galeano (1994, p.310):

A utopia está lá no horizonte- diz Fernando Birri-. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

2.4.2 Qualidade e participação

Na perspectiva da AIP, o conceito de qualidade está diretamente vinculado à questão da participação que tem como aspecto fulcral a negociação.

A AIP, nessa ótica negociada, processual e democrática, busca a regulação dos fazeres através de práticas reflexivas que são exercidas no coletivo, com intenção de aperfeiçoamento da oferta educacional, apresentando-se enquanto “mediadora do crescimento da comunidade escolar” e, portanto, vislumbrando a construção progressiva da qualidade. (COLETO, 2014, p.107).

Encontra-se, no atual PNE (Brasil, 2015c), vigência 2014-2024, apontamentos em relação à qualidade, envolvendo a participação e a democracia, especialmente os mencionados na Meta 19:

[...] por tratar da busca em efetivar a gestão democrática da educação, estimulando a “participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares[...]. (p.23-25).

Ainda no que tange à participação, documento do MEC (Brasil, 2015c), aponta que:

[...] um dos grandes desafios, não há dúvidas, é a própria concepção de participação, que está diretamente ligada à de democracia, entendida como instância coletiva em que as diferentes vozes se manifestam e se confrontam, 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. (p.44).

Na conceituação de Dalben (2008, p.186), Avaliação Institucional, qualidade negociada e participação,

[...] formam uma tríade conceitual, pois se entende que, somente aqueles que vivem o cotidiano escolar, conhecedores de seus problemas e de suas condições podem, com um trabalho sistematizado, estabelecer parâmetros adequados da qualidade educacional desejada e propor os encaminhamentos necessários para a busca dessa qualidade, seja através da solução de seus problemas, seja pela manutenção das ações que considerem acertadas. (DALBEN, 2008, p.186).

No entanto, estudos do mesmo autor (DALBEN, 2010, p.42) apontaram que na maioria dos casos “a participação não se efetiva no ambiente escolar, podendo residir nessa incoerência uma das origens do fracasso de tais propostas”.

Segundo ele, há traços da cultura escolar, ligados à participação que fomentam essa dificuldade, tais como “a perda da noção da escola como um bem público, imperando, assim, a visão patrimonialista, por parte dos profissionais da escola”; a predominância dos profissionais da escola em relação aos outros segmentos da comunidade escolar nos diversos órgãos colegiados da U.E; a falta de propostas que visem ampliar a participação; a falta de envolvimento dos educadores “que também se autoexcluem do processo, assumindo uma atitude não condizente com a importância do papel social que exercem” ; a ideia equivocada de que as famílias se ausentam da escola por falta de interesse e que “quando a

participação ocorre, se espera que esteja ligada mais à execução de tarefas e de que às tomadas de decisão”. (DALBEN, 2010, p. 142).

Vale ressaltar que, embora a questão da participação seja basilar do processo de AIP, Sordi (2012a) nos alerta que essa desejada participação não é tarefa fácil, e que a dificuldade para efetivar a busca da responsabilização participativa é a de que, muitas vezes, os atores não querem ou não sabem mais participar. Mesmo quando há a intenção de participação, eles acabam por aguardar “ordens superiores” do “como fazer”.

Saul e Saul (2017, p.11) destacam que a dificuldade que se tem de dialogar na educação, remonta a pouca experiência com o diálogo da própria sociedade brasileira, que é marcada pelo autoritarismo e pela pedagogia bancária.

No que tange à participação e ao diálogo, documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), (Brasil, 2015c, p.44), aponta que

[...] um dos grandes desafios, não há dúvidas, é a própria concepção de participação, que está diretamente ligada à de democracia, entendida como instância coletiva em que as diferentes vozes se manifestam e se confrontam, 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.

Também nessa direção, Freire (2014) vem dizer:

A democracia não aparece por acaso nem tampouco pelo gosto de umas poucas pessoas que a regalam ou a impõe as maiorias. Na verdade, a democracia é uma criação social, é uma construção política paciente e persistentemente trabalhada, sobretudo em sociedades como a nossa de tradições autoritárias tão arraigadas. (Freire, P. 2014, p.253).

A participação jamais pode prescindir do diálogo, e os processos de negociação estão assentados nessa premissa estrutural. Segundo Freire (1987, p.44-45), o diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, onde se unem para mediatizados pelo mundo, pronunciá-lo. Nesse sentido o diálogo é uma exigência existencial e não pode se reduzir “a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se uma simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Para o autor, a autossuficiência é incompatível com o diálogo, pois nesse lugar, não pode haver ignorantes ou sábios absolutos, mas homens que em comunhão buscam saber mais. Reafirma que só há diálogo verdadeiro quando há o

estabelecimento de relações horizontais de confiança, baseadas no amor, na humildade e na fé⁵.(FREIRE, 1987).

No entanto vale reafirmar que se a participação implica, em primeiro lugar, no pleno conhecimento das partes atuantes, também não pode ser esquecido o fato de que a participação não é algo que pode ser instituído por decreto, ou “ofertado” a outros, já que requer o envolvimento ativo do sujeito, no efetivo ato de “tomar parte” no processo. (BONDIOLI; SAVIO, 2013).

Dessa forma, numa abordagem da qualidade que se almeja ser participada, é necessário que os sujeitos envolvidos compartilhem “percursos reflexivos voltados a interrogar a prática instituída como problema” e ajam na direção da transformação/qualificação da ação investigada. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p.16).

Ao desejo de uma escola pública de qualidade, deve-se aliar o compromisso pessoal e coletivo de, gradativamente, construir as condições para que essa qualidade deixe de ser discurso, para que possa materializar-se no cotidiano das instituições educacionais.

Para tal, a sustentabilidade de um pacto de qualidade “negociado” reclama por algum acordo no campo conceitual e exige também clareza das políticas externas que cercam a escola pública, desafiando a todos para que a qualidade seja comprometida como campo de luta, como processo histórico, e como possibilidade contrarregulatória. (SORDI, 2012d, p.56).

Freitas (2016b, p.135) na defesa da melhoria da qualidade atrelada à responsabilização participada, perspectiva que se coaduna com a AIP, assevera:

Se, de fato, desejamos construir uma escola de qualidade, não há atalhos. Devemos fortemente defender a autonomia dos profissionais da educação no exercício de sua profissão e, também, o coletivo escolar como centro do processo avaliativo, se não quisermos desmobilizar o magistério submetendo-o a padronizações de conteúdo e método no interior das instituições.

Devemos iniciar de imediato, onde for possível, as experiências alternativas de políticas públicas baseadas em responsabilização participativa e na negociação entre os atores responsáveis pela condução do ensino localmente, em cada escola. (FREITAS, 2016b, p.135).

Para Bondioli e Savio (2013), quanto à conotação que a participação assume, quando relacionada com a ação educativa, as autoras salientam algumas de suas

⁵ Esses conceitos de humildade, amor e fé têm para Paulo Freire uma perspectiva bem diferente daquela do senso comum, fato que pode ser verificado em várias de suas obras, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, p.17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

características: a) participação não é um termo abstrato, é um compromisso entre pessoas que se traduz em sinergia de ações; b) a participação exige uma definição de papéis dos participantes, mas também garante a revisão e negociação desses papéis; c) a participação tem um caráter formativo, à medida que garante a troca, o debate e a ampliação da perspectiva individual; d) ela é um fim para atingir objetivos educativos, mas também um meio de pertencimento que reforça e apoia o processo educativo; e) é a condição para refletir sobre as experiências, tendo uma natureza dinâmica, voltada à inovação, verificação e aberta à pesquisa.

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, p. 84), a qualidade, a participação e os processos internos de avaliação institucional estão intimamente relacionados, já que a avaliação é um “processo-em-progresso”, que depende dos diferentes atores que são centrais para esse processo: educadoras, famílias, crianças etc.

Enfatizam ainda os autores que é necessário buscar a qualidade “desde dentro”. Afirmam que se nos propusermos a procurar a qualidade para o interior do próprio processo-em-progresso, não no isolamento, mas no diálogo, torna-se evidente a importância do olhar da educadora, da sua definição, da sua ação e reflexão. Naturalmente, esse olhar dialoga com as decisões políticas, dialoga com os dados da investigação, dialoga com as teorias correntes, dialoga com a cultura envolvente, dialoga – antes e depois de todos os outros diálogos, com a criança. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 84).

Bondioli e Savio (2013) asseveram ainda que conceber a qualidade de um contexto educativo, como processo participativo e negociado, traz consigo consequências. Entre as elencadas pelas autoras, considero imprescindível destacar: a) as professoras não são as únicas ou as mais responsáveis pelo processo educativo, já que este é compartilhado; b) o processo decisório, mesmo respeitando as especificidades dos diferentes papéis, também é compartilhado; c) a interação é baseada na troca das ideias, conhecimentos, informações, opiniões e no debate; d) o processo é aberto ao exterior, comportando outros olhares.

Segundo Bondioli e Savio (2013), a atuação em processos participados, pode gerar aprendizagens, derivadas e constituídas no confronto de diferentes pontos de vista que ocorrem ao longo do percurso investigativo, voltado a resolver as questões da prática. Ressaltam ainda que a participação deve ser encarada “como responsabilidade mais do que como direito ou dever, e como condição irrenunciável de qualquer processo educativo”. (p.16).

Parece evidente que para garantir a efetiva participação, imprescindível para processos de AIP, a escola precisa fomentar e apoiar o estabelecimento de espaços de encontros para o diálogo, para a negociação e a tomada de decisão, onde os colegiados, os grêmios, os conselhos se constituam na possibilidade de ampliar e potencializar a qualidade das relações estabelecidas entre os sujeitos daquela instituição, e entre estes e os contextos mais ampliados.

Para Sordi, Bertagna e Silva (2016, p.183) “essa defesa em nada subestima os espaços informais de participação, apenas tenta dar visibilidade aos atores da escola, enquanto que as experiências de uma democracia forte ainda parecem distantes”.

Os espaços participativos da escola precisam ser compreendidos para serem otimizados e cumprirem a sua função, quando nos encontros/reuniões promovem a decisão conjunta, por meio do diálogo e da escuta respeitosa. Nesse sentido, a AIP, enquanto ação intencional de melhoria da qualidade da escola, ganha potência em espaços reconhecidos/legitimados pelos sujeitos. (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p.183).

Conforme aqui apontado, fica patente que os conceitos de qualidade, avaliação e participação, na perspectiva aqui defendida, são componentes fundantes do processo de AIP e imprescindíveis para a qualificação das ações desenvolvidas pelas instituições que atendem a infância.

No próximo capítulo, serão tratados ainda os conceitos de avaliação e qualidade, buscando identificar como estes se apresentam nos documentos oficiais que regulam a educação infantil, tanto na esfera federal, quanto municipal.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E QUALIDADE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Embora já tenha anunciado alguns documentos oficiais que orientaram a AIP, este capítulo se debruçará na análise dos textos legais da esfera federal e municipal, considerados de maior relevância para ilustrar o percurso da Educação Infantil no Brasil, especificamente relacionados às questões da qualidade do atendimento e da avaliação.

Há plena clareza de que o levantamento que se segue nada tem de exaustivo, seu objetivo é demarcar alguns aspectos essenciais do percurso da educação infantil que foram considerados basilares para compreender o processo de autoavaliação acompanhado neste estudo.

3.1 Documentos da esfera federal

Para Ribeiro e Ribeiro (2014), a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), aprovada em 1988, representa um avanço na área da educação infantil, pois pela primeira vez, na história brasileira, um texto constitucional refere-se aos direitos específicos das crianças, para além daqueles circunscritos no âmbito do direito da família.

As autoras enfatizam que o texto constitucional define como dever do Estado o atendimento, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos e se coloca um passo à frente das normativas anteriores, ao definir as formas concretas para operacionalizar a educação, especificando recursos e atribuições. Sublinham que tal processo interligou, definitivamente, a educação infantil ao sistema educacional do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a própria CF (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) consagram a criança de 0 a 6 anos⁶ como “sujeito de direitos”,

⁶ Nesta época do documento, o atendimento da educação infantil ocorria até os 6 anos de idade, sendo modificado posteriormente por força de lei. A Lei Federal 11.114 de 2005, modifica o art. 6º da LDB incluindo a criança de seis anos de idade, no ensino fundamental. A Lei Federal 11.274 de 2006, altera o caput do art. 32, afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade.

porém, em tais documentos, a questão específica da qualidade da educação infantil não se revela por completo, sendo evidenciada apenas a necessidade de garantia do acesso das crianças, dessa faixa etária, ao sistema educacional e à responsabilidade dos órgãos públicos na garantia e efetivação desse direito.

A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990) fez do Brasil o primeiro país a adaptar sua legislação interna aos princípios que estavam consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. O ECA foi considerado, por muitos especialistas, como uma das legislações mais avançadas do mundo em relação ao direito específico das crianças e, ao mesmo tempo em que afirmava esses direitos, buscava estabelecer mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas voltadas para a infância. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2014).

Além desses documentos orientadores, o Brasil possui um Plano nacional de Educação (PNE) que se encontra em vigor para o decênio 2014-2024.

O PNE objetiva a garantia de direitos dos brasileiros à educação e atribui responsabilidades a diferentes instâncias governamentais, orientando os planejamentos no âmbito de governo. Configura-se, assim, como plano de Estado, de periodicidade decenal, que organiza metas, estratégias e responsabilidades com a oferta educacional do país. Estabelece, em seu Artigo 8º que os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias ali previstas, no prazo de um ano, a contar de sua publicação.

Nota-se que parte dos objetivos definidos pelo PNE anterior (BRASIL, 2001), para o período de 2001-2010, mantém-se no atual plano, indicando que certas situações “identificadas no fim dos anos 1990 ainda permanecem na realidade da Educação Infantil brasileira, como é o caso de processos de conveniamento, da necessidade de investimento na formação de professores, entre outras”. (PIMENTA, 2017, p.61).

Não cabe aqui o detalhamento do PNE, mas vale destacar as considerações sobre a qualidade e a avaliação da educação infantil, em particular o que se apresenta na Meta 1, que anuncia ampliação da oferta da educação infantil e propõe universalizar, até 2016 esta etapa da educação básica para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50%

das crianças de até 3 (três) anos até 2014. E na meta 7, quando aparece o estímulo à busca da qualidade em todas as etapas e modalidades da educação, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL,20014a).

Segundo Pimenta (2017), a Meta 7 que incorpora de forma implícita a educação infantil, merece nossa cuidadosa análise. Diz a autora:

Parte considerável das estratégias relativas a essa meta está associada ao desenvolvimento e/ou aprimoramento de ações voltadas para a aprendizagem dos alunos. E, apesar de o plano indicar a necessidade de processos avaliativos que tenham como foco a infraestrutura e os processos pedagógicos das escolas, avaliação do desempenho dos estudantes é entendida como sinônimo de avaliação da qualidade das instituições. Em nossa visão, a referida meta pode reverberar na Educação Infantil de forma a estimular a construção de instrumentos/ procedimentos avaliativos que tenham como foco o desempenho das crianças. (PIMENTA, 2017, p.69).

Sugerindo também um olhar mais focalizado e cuidadoso para a questão da avaliação da educação infantil no PNE, Vieira e Côco (2015) fazem ponderações importantes:

Diante dessa perspectiva ampliada e das metas e estratégias que compõem os anexos do PNE, realçamos que, entre as 20 metas do documento, nenhuma focaliza diretamente a avaliação. Nesse aspecto, cabe assinalar que o PNE de 2001-2011 apresenta três metas relacionadas à avaliação da oferta de Educação Infantil, ligadas ao acompanhamento técnico-pedagógico, ao cumprimento de padrões mínimos de qualidade e a mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência social. Contudo, se entre as metas a avaliação não está em foco, nas estratégias sua presença é marcante, visto que 14 (70%) metas do atual PNE apresentam no mínimo uma estratégia com previsão de ação avaliativa. Entre as 255 estratégias estabelecidas no documento analisado, localizamos 26 (10%) com foco na avaliação, das quais seis (23%) têm *ressonâncias* na EI. Desse modo, podemos evidenciar os sentidos dessa força da avaliação nas estratégias, o que nos convoca a analisar mais cuidadosamente suas implicações na EI. (VIEIRA; CÔCO,2015, p.4).

Mesmo considerando que na organização da educação nacional a responsabilidade da oferta da educação infantil recaia, principalmente, para a instância municipal, o MEC “tanto na esfera executiva, por intermédio da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), como na esfera normativa, pela atuação da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE)” tem assumindo sua parcela de engajamento com esta etapa, principalmente a partir dos anos de 1990. (COUTINHO; MORO, 2017, p.350)

Em 1995, o MEC define entre seus principais objetivos a melhoria da qualidade do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos. Consoante com esses objetivos, publica o documento **Critérios para um atendimento em creches**

que respeite os direitos fundamentais das crianças, “o qual vinha acompanhado por um folheto com sugestões para debates de formação, um cartaz e um vídeo: Nossa Creche Respeita a Criança e Educação Infantil: Bibliografia Anotada”. (Ribeiro; Ribeiro, 2014, p.4).

O documento **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** foi escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, editado pelo MEC em 1995 (BRASIL, 1995), e posteriormente reeditado em 2009 (BRASIL, 2009c).

Segundo Maria Malta Campos, há na publicação a preocupação na utilização de uma linguagem simples, com exemplos concretos de práticas cotidianas, objetivando facilitar a comunicação com as equipes responsáveis das prefeituras, das entidades não governamentais, das organizações comunitárias e equipes das unidades, “constituídas, em maioria, na época, por pessoal de baixa escolaridade ou sem formação especializada”. (CAMPOS, 2013, p.148).

Coletto (2014) considera que esse material contém princípios de qualidade em seu bojo, à medida que estabelece critérios para o atendimento à infância. Referindo-se ao mesmo documento, Didonet (2012, p.8) assevera:

É um instrumento prático de autoavaliação dos profissionais que atuam em creches. Apresenta uma ampla lista de itens indicativos de uma boa educação na creche em dois campos: a ação pedagógica e a política de creche, ambos focados no respeito aos direitos da criança. A leitura desse “checklist” é, por si só, instigador de respostas *sim* ou *não*, servindo para a professora apropriar-se de um conhecimento sobre a realidade em que atua e decidir-se por melhorar sua atuação bem como buscar os meios necessários para atender ao que ali está indicado como direito das crianças. Pode-se dizer que é um instrumento de orientação e, simultaneamente, de avaliação da Educação Infantil na creche.

Moro (2014) afirma que a publicação “instiga os envolvidos com a oferta de Educação Infantil, principalmente pública, a fazer uma reflexão sobre o conteúdo das políticas públicas e as práticas cotidianas em creches e pré-escolas”. (p.107). Para autora o conjunto de itens indicativos de uma boa educação que é utilizado como referência no documento, está embasado nos direitos das crianças e, mais do que um instrumento de avaliação, “parece constituir uma orientação do que se deve considerar para garantir um serviço de qualidade as crianças”. (p.107).

A questão da necessidade de buscar uma educação infantil de qualidade, aparece assim explicitada no documento:

Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições

onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente. (BRASIL, 2009c, p.7)

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. (BRASIL, 2009c, p.7).

Dos critérios apontados surgem também, no próprio texto de sua reedição (BRASIL, 2009c), indicativos de como os mesmos devem ser efetivados em ações concretas nas unidades de educação infantil, com vistas a garantir a qualidade do atendimento, sinalizando a perspectiva da avaliação dos contextos educativos como forma de efetivar ações na direção da implementação dos mesmos.

Em 1996 é instituída a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) que integrou a educação infantil à educação básica. Esse texto foi alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que organizou a educação básica como gratuita e obrigatória a partir dos 4 anos de idade, sendo o atendimento de creche destinado às crianças de zero a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em seu artigo 29, encontramos que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No artigo 31, que trata das regras comuns para a organização da educação infantil, a avaliação aparece assim configurada: “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” e há também a citação explícita de que é atribuição das unidades educacionais a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. (BRASIL, 2017, p.23).

Em 1998, o MEC publica o documento **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil** (BRASIL, 1998c) que trouxe sugestões de critérios de qualidade para servirem de referência para as regulamentações dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. (RIBEIRO, 2010, p.33).

Também em 1998, o MEC publica o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)** (BRASIL, 1998a) e, apesar de não ter tal publicação o status da obrigatoriedade para a ação docente, apresenta-se enquanto conjunto de

referências e orientações pedagógicas para educação infantil. Segundo Ribeiro (2010, p.33-34), esse documento, além de ampla distribuição às unidades educacionais brasileiras, teve amplo debate e divulgação à época de sua criação.

O RCNEI (BRASIL,1998a) traz em sua estrutura conceitual subsídios para a formação das educadoras e elaboração das propostas de trabalho, bem como contribuições para que o sistema educacional possa considerar as especificidades de suas realidades. Nota-se que ainda hoje é possível verificar a influência dessa publicação, já que se observa uma grande parcela de instituições utilizando, na atualidade, o material como referência para o planejamento das ações com as crianças pequenas.

Há evidências, inclusive, durante processos de formação continuada junto a educadores e gestores de instituições de educação infantil de diferentes redes municipais, da atribuição de um caráter prescritivo e mandatório do RCNEI - “do que deve ser feito” em seu cotidiano, deixando em segundo plano e, por vezes, desconsiderando os princípios que sustentam a ação educativa por ele indicada.

No final de 1998 e início de 1999, é lançado documento federal, de caráter mandatório que “regulamenta” a educação infantil no Brasil. São publicadas, então, as primeiras **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil** (DCNEI), (BRASIL, 1999a) e o parecer que a precedeu e autorizou sua publicação. (BRASIL, 1999b).

O objetivo era, entre outros, o de nortear a produção e efetivação das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos para a educação infantil. Nas DCNEIs também não aparece evidenciada a conceituação do termo qualidade, embora estejam explicitados, de maneira bem clara, quais deveriam ser os princípios de ação “ideais” para o atendimento das crianças, dessa faixa etária.

Em 2009, há uma revisão das DCNEIs, que segundo o MEC, comportam a explicitação da identidade dessa etapa da educação básica, contendo princípios, objetivos e condições para organização curricular da educação infantil. Sobre a necessidade dessa revisão, ressalta o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), nº 20, de 2009, que:

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a

tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo". (BRASIL, 2009b, p.3).

Em documento posterior, o próprio MEC afirma que nessa versão atualizada das DCNEIs (BRASIL, 2009a), as mesmas são:

Mais explícitas e extensivas, atendem melhor a função de orientar as práticas pedagógicas cotidianas. Por ser um documento de caráter mandatário toda e qualquer instituição educativa que oferece atendimento para crianças com até seis anos de idade deve tomá-lo como parâmetro de suas ações. (BRASIL, 2015c, p.21-22).

A revisão das DCNEIs, embora reconheça que os princípios éticos políticos e estéticos, anteriormente estabelecidos nas diretrizes publicadas em 1998, continuavam atuais e deveriam ser mantidos, teve como objetivo se alinhar ao novo paradigma de atendimento à infância, construído nos 10 anos posteriores à primeira publicação. Buscou ainda a inserção de elementos que dessem conta das demandas da sociedade contemporânea, com a inclusão de questões referentes a elementos culturais de grupos marginalizados, às questões de pluralidade e diversidade etc. (RIBEIRO, 2010, p.36).

Para Dal Coletto (2014), tanto no parecer quanto na resolução em que se apresentam as novas DCNEIs, a qualidade aparece como compromisso e fundamento.

Apontam as DCNEIs que a qualidade deve estar:

Comprometida com o crescimento, o desenvolvimento integral, o cuidado, o bem-estar, o contato com a natureza, a aprendizagem, a formação humana, o acesso ao conhecimento culturalmente produzido, os direitos fundamentais, a participação e a cidadania, a diversificação das experiências afetivas, sensoriais, lúdicas, linguísticas, estéticas, cognitivas sociais das crianças. (BRASIL, 2009 b, p. 11).

O parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), emitido por ocasião da análise da revisão das DCNEIs, cita um documento também produzido pelo MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), ainda em 2009, denominado **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** (BRASIL, 2009f), que serviu como base para a definição das DCNEIs. No referido documento, o termo qualidade vem atrelado à promoção dos direitos das crianças, sendo considerado enquanto um dos princípios capazes de garantir tais direitos:

A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de Educação Infantil enquanto promotores dos direitos humanos,

especialmente os dos bebês e das crianças pequenas. (BRASIL, 2009f, p.21).

Vale mencionar que, embora o termo qualidade esteja presente nesse documento, não há a conceituação explícita(o) do mesmo, apenas destacando-se o caráter processual e o fato de estar a qualidade em constante composição.

Quanto às questões relativas à avaliação, encontra-se a seguinte definição em documentos legais:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. [...] A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. (BRASIL, 2009b, p.16).

E ainda:

A avaliação contemplada nas atuais DCNEI diz respeito ao processo educativo propiciado às crianças e vivenciado por ela e pelos seus familiares no cotidiano das ações de Educação Infantil. Enfatiza-se o acompanhamento o registro e a documentação do trabalho realizado nas instituições, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tanto no interior da própria etapa, nas transições da família para a instituição, de agrupamentos e de creche para a pré-escola, quanto na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015c, p.21-22).

Nota-se, nessas passagens do texto legal, o reforço à perspectiva de avaliação dos contextos educativos e não da aprendizagem ou desenvolvimento da criança, como forma de analisar a qualidade da instituição. Fica patente, também, o papel da documentação pedagógica enquanto elemento auxiliar na qualificação do atendimento prestado às crianças e às famílias.

No ano de 2006, foram publicados e distribuídos pelo MEC os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (BRASIL, 2006a; 2006b) e os **Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil** (BRASIL, 2006d), “voltados a um maior detalhamento de aspectos prioritários para traduzir a qualidade nas práticas cotidianas das instituições”. (BRASIL, 2015c, p.15).

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a; 2006b), se apresenta com o objetivo de cumprir:

[...] com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de

qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na Educação Infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil. (BRASIL, 2006a p.7).

Os objetivos da definição desses parâmetros aparecem relacionados à construção de requisitos necessários para uma educação que possibilite o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos, em consonância ao que constava na LDB (BRASIL, 1996). O documento é composto por dois volumes. No primeiro, consta a definição de parâmetros, a concepção de criança e um breve histórico da educação infantil brasileira. O segundo volume, trata das atribuições das esferas federal, estadual e municipal do sistema de ensino e da caracterização das instituições de educação infantil, debatendo as práticas pedagógicas desejáveis, a função das instituições que atendem à infância e o perfil do professor.

Esse documento que define os parâmetros de qualidade já anuncia a criação dos indicadores de qualidade da educação infantil. O texto aborda que:

Os indicadores de qualidade deverão ser definidos em níveis progressivos de exigência no sentido vertical e, em âmbitos também progressivos de abrangência (local, regional, nacional), no sentido horizontal, permitindo, ainda, que cada instituição ou município incorpore indicadores de qualidade construídos pela comunidade que representam. (BRASIL, 2006a p.8).

O texto dos **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** pode ser considerado como o primeiro registro que oferece uma definição explícita do que é compreendido como conceito de qualidade. Para tal conceituação o documento baseia-se em autores como Peter Moss e Anna Bondioli. Aparece lá colocado:

Peter Moss fez uma síntese interessante desse debate durante o II COPEDI Congresso Paulista de Educação Infantil, realizado em 2000. Segundo ele: 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências; 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais; 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir; 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo. (MOSS, 2003, p. 20-21). Na mesma linha de reflexão, BONDOLI (2004, p. 13-14) sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a “primeiríssima” infância, na perspectiva dos educadores da região da Emília Romana, na Itália: a qualidade tem uma natureza transacional; a qualidade tem uma natureza participativa; a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva; a qualidade tem uma natureza contextual e plural; a qualidade é

um processo; a qualidade tem uma natureza transformadora (BRASIL, 2006a p.23).

Partindo dessas considerações, são apresentadas conclusões/sínteses acerca do conceito de qualidade:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006a p.24)

Os parâmetros arrolados no documento são apresentados em dois eixos, considerados como elementos fundamentais para um atendimento de qualidade à infância brasileira:

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil para os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos unanimemente apontados como relevantes para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, a saber: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infra-estrutura necessária ao funcionamento dessas instituições. (BRASIL, 2006a p.43).

A leitura desses aspectos reforça a ideia, colocada na própria publicação, de que os parâmetros podem ser considerados como predecessores dos **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (INDIQUE FEDERAL⁷), posto que tal documento, posteriormente publicado pelo MEC, pretende “traduzir” os parâmetros de qualidade em ações ainda mais próximas da concretude das práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

A publicação Indicadores da Qualidade na Educação Infantil buscou traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/2006) em indicadores operacionais, separados em diferentes dimensões. (BRASIL, 2013, p.9).

Também no INDIQUE FEDERAL (BRASIL, 2009d) que analisaremos com maior detalhamento adiante, encontra-se demarcada a relação entre as publicações:

O Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da Educação Infantil no documento **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (MEC, 2006). Esta publicação, **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, objetiva traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho. (BRASIL, 2009d, p.15).

⁷ O termo INDIQUE FEDERAL será utilizado nesse trabalho para referir-se aos **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, publicado pelo MEC em 2009 (BRASIL, 2009d), e como forma de diferenciar tal publicação dos documentos da esfera municipal.

Sobre a elaboração do INDIQUE FEDERAL, Nascimento (2016) ressalta que o documento possui dois antecedentes: primeiro a publicação dos **Indicadores da Qualidade na Educação** (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004), voltada principalmente para o Ensino Fundamental e, segundo, os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (BRASIL, 2006a; 2006b), que foram publicados pelo MEC e já previam a necessidade de se definir indicadores de qualidade que pudessem avaliar as condições necessárias para a oferta da educação infantil, em estabelecimentos educacionais brasileiros. Enfatiza também os procedimentos de pré-teste pelos quais o documento passou, antes de adquirir sua configuração final. (NASCIMENTO, 2016).

Ainda sobre sua elaboração, Ribeiro e Ribeiro (2014, p.10-11) asseveram:

Sua elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef e de um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento. Uma primeira versão do instrumento foi elaborada após um ano de discussões entre um Grupo Técnico, formado por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área. Essa versão foi discutida e alterada em 8 seminários regionais, que aconteceram em Belém / PA, Florianópolis / SC, Rio de Janeiro / RJ, Salvador / BA, Campo Grande / MS e São Paulo / SP e 11 contaram com a participação de aproximadamente 600 pessoas. Após a incorporação das sugestões advindas dos seminários, o documento foi pré-testado em 22 instituições de Educação Infantil, públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares, de nove unidades federadas do Brasil: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (BRASIL, 2009) e distribuído para todas as instituições de Educação Infantil do Brasil. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2014, p.10-11).

A propósito do mesmo documento, Campos (2013) elucida o trajeto percorrido na sua composição. Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa que ouviu crianças, educadores, funcionários e pessoas da comunidade próxima, de 53 creches e pré-escolas de 4 estados, de diferentes regiões brasileiras, sobre as concepções do que seria a qualidade para a educação infantil.

Os resultados dessa pesquisa trouxeram importante material para subsidiar a definição de critérios de qualidade para Educação Infantil. (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006).

O passo seguinte foi a elaboração de um instrumento para uso na autoavaliação das instituições, editado pelo MEC (INDIQUE FEDERAL) que contou com uma tiragem de mais de 200 mil exemplares, distribuídos gratuitamente às escolas e creches públicas do país.

De acordo com a autora, a pesquisa sobre a receptividade desse material verificou que entre os 5.565 municípios brasileiros, metade acusou o recebimento do documento e desses municípios, 30% afirmaram utilizá-lo de alguma forma. (CAMPOS, 2013).

O INDIQUE FEDERAL foi lançado no Fórum da União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) em 2009. O documento foi distribuído em todos os municípios brasileiros, nas unidades educacionais, nas Secretarias de Educação e nos Conselhos de Educação, bem como aos grupos de pesquisa em educação infantil das universidades e a membros do Fórum de Educação Infantil, de todos os estados brasileiros. (SÁ BARRETO; NOVAES, 2016, p.319).

Campos e Ribeiro (2016) afirmam que o documento elaborado para a educação infantil havia sido precedido por outra publicação, os **Indicadores da Qualidade na Educação**, voltados para a educação básica (AÇÃO EDUCATIVA, 2008). Para as autoras, as metodologias propostas pelos dois documentos (educação infantil e ensino fundamental⁸) para o processo de autoavaliação institucional são muito parecidas, mas “os indicadores para a Educação Infantil foram elaborados de forma a considerar as especificidades dessa etapa educacional”. (p.16).

Essas autoras relembram, ainda, que a coleção de Indicadores da Qualidade contou, em 2013, com a produção pelo MEC, dos **Indicadores de Qualidade na Educação- Relações Raciais na Escola** (AÇÃO EDUCATIVA, 2013a⁹).

Os Indicadores da Qualidade na Educação, instrumento de autoavaliação institucional que visa o envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de melhoria da qualidade educativa. O instrumento consiste numa proposta metodológica de avaliação participativa e em um conjunto de indicadores por meio dos quais a comunidade julga a situação de diferentes aspectos de sua realidade, identifica prioridades, estabelece planos de ação, implementa e monitora seus resultados. (AÇÃO EDUCATIVA¹⁰).

⁸ Os Indicadores de Qualidade, destinados ao Ensino Fundamental foram lançados em 2004 e revisados em 2007 e 2013.

⁹ AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da Qualidade na Educação: ampliando a participação na avaliação educacional** (2013a). Disponível em <http://acaoeducativa.org.br/acao-educativa-lanca-novo-blog-indicadores-da-qualidade-na-educacao-ampliando-a-participacao-na-avaliacao-educacional/>. Acesso em 29/12/2016.

¹⁰ AÇÃO EDUCATIVA, **Indiques e os planos de educação**. [s.data]. Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/indiques-e-os-planos-de-educacao/> Acesso em 03/02/2018

No INDIQUE FEDERAL, “além de dimensões e indicadores propostos para serem verificados, encontramos indicativos de encaminhamentos metodológicos para que o processo seja concretizado em cada unidade educativa” (BRASIL, 2015c, p.16-17).

O documento adentra a discussão do conceito de qualidade, flexível, negociável em face das diferentes perspectivas que se adotam: socialmente construído; dependente do contexto; baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Indicam-se como passíveis de avaliação: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições. Em relação à avaliação das crianças, reitera que ela não deve implicar a retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2015c, p.16-17).

Campos e Ribeiro (2015) anunciam que o INDIQUE FEDERAL foi elaborado visando construir e disseminar “um conjunto de indicadores educacionais qualitativos, de fácil compreensão, capaz de envolver os diferentes atores da comunidade escolar” (p.15), em prol de uma avaliação participativa, objetivando criar reais condições para a democratização da escola. Sua metodologia foi pensada para que a comunidade reunida pudesse avaliar sua realidade e identificar suas prioridades, estabelecendo e implementando planos de ação e acompanhando os resultados dos mesmos.

Nota-se que o objetivo da constituição do INDIQUE FEDERAL foi o de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com as famílias e a comunidade, “a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que subsidiem os planos de ação das unidades, concebendo um papel transformador nas relações envolvidas”. (NASCIMENTO, 2016, p. 44).

O conceito de qualidade na educação, subjacente à proposta avaliativa constante no INDIQUE FEDERAL, destaca as condições objetivas e o trabalho realizado nas unidades educacionais, “ancorada na participação da comunidade escolar e tendo em vista os desafios para o enfrentamento das desigualdades e das discriminações”. (AÇÃO EDUCATIVA. s.d.¹¹).

Relaciona à questão da qualidade, conforme essa se configura no INDIQUE FEDERAL, como ressalta Nascimento (2016, p.44):

¹¹ AÇÃO EDUCATIVA, **Indiques e os planos de educação**. [s.data] Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/indiques-e-os-planos-de-educacao/> Acesso em 03/02/2018

O documento chama atenção para a definição do sentido ou do emprego da palavra qualidade, considera que tal termo depende ou está atrelado a diversos fatores como: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. Levando em conta esses aspectos, a instituição precisa envolver todos os segmentos e levantar pontos fortes e fracos encontrados na creche e pré-escola no intuito de intervir para melhorar a sua qualidade.

Após a publicação do INDIQUE FEDERAL, houve um momento de monitoramento do uso desse material. Campos e Ribeiro (2016) ressaltam a realização de ampla pesquisa de monitoramento do uso dos indicadores, promovida pelo MEC, com apoio da Unicef e do Instituto Avisa Lá. Segundo as autoras, foi disponibilizado um site na internet, contendo um questionário para os representantes municipais sobre o uso do INDIQUE FEDERAL em seus municípios, e as respostas enviadas por 44% dos municípios mostraram que o documento era utilizado em quase metade deles, porém de diferentes maneiras: em processos de autoavaliação, como material de apoio para supervisão das unidades ou para a formação continuada de educadores e técnicos e, inclusive, como recurso para avaliação externa de alguns estabelecimentos.

Sobre o monitoramento realizado pelo MEC, em 2011, Lopes, Grinkraut e Nunes (2014, p.111-112) pronunciam:

Esse monitoramento destacou a diversidade de usos dos Indicadores, a maior adesão de municípios de pequeno porte e a avaliação positiva sobre o material e sobre sua utilização. Identificaram-se também as distâncias entre a proposição e a execução das políticas públicas, uma vez que a implantação é sempre realizada por muitos agentes que fazem diferentes traduções dos objetivos e da metodologia – instâncias de governo; instâncias decisórias na educação; escolas

Sobre esse monitoramento, encontramos ainda:

No ano de 2011, o MEC, o Unicef, a Undime, a Ação Educativa e o Instituto Avisa Lá, coordenaram o monitoramento e a avaliação do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. [...] A partir dos resultados do referido estudo exploratório pode-se pensar a articulação entre a autoavaliação e a avaliação de redes ou sistemas de ensino, modalidade avaliativa que tem sido experimentada nas políticas públicas estaduais e municipais como um motor de mobilização das escolas e das comunidades para a melhoria da qualidade da Educação pública. Trata-se, pois, de organizar uma proposição de avaliação da qualidade da Educação, por meio de mecanismos de gestão democrática. (AÇÃO EDUCATIVA, s.d.¹²).

¹² AÇÃO EDUCATIVA, **Indiques e os planos de educação**. [s.data] Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/indiques-e-os-planos-de-educacao/> Acesso em 03/02/2018

Para Dias (BRASIL,2014b), os resultados desse estudo apontaram a necessidade de fortalecer a atuação das secretarias municipais de educação, associando mecanismos de apoio financeiro e incluindo aspectos de gestão. Segundo a autora, foi justamente nesse cenário que se configurou a experiência de aplicação do INDIQUE MUNICIPAL na rede paulistana e o estabelecimento de consultoria com o MEC, que veremos mais detalhadamente em capítulos posteriores desta tese.

Especialmente a partir de 2009, quando houve a revisão das DCNEIs, o MEC produziu vários documentos para orientar e/ou normatizar o trabalho com a Educação Infantil no Brasil. A questão da necessária busca da qualidade aparece, então, cada vez de maneira mais enfática:

O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b, p.12).

Em 2010, o MEC indicou a previsão da elaboração e publicação de documentos de orientações para a implementação das DCNEIs, de 2009, após sua publicação, a saber: a) Educação Infantil e currículo; b) O bebê e sua especificidade; c) Brincadeiras como eixo do currículo; d) Educação Infantil e linguagem oral e escrita; e) Educação Infantil e relações quantitativas, medidas e formas; f) Educação Infantil no campo; g) Educação Infantil e as múltiplas linguagens das crianças ou Ciência, arte e cultura; h) Educação Infantil, saúde e bem-estar; i) Avaliação e transições na Educação Infantil; j) Educação Infantil, direitos humanos e proteção. (BRASIL, 2010a).

Alguns desses documentos foram publicados no portal eletrônico do MEC, a partir de 2012. Dentre os materiais consultados, nesse estudo¹³, não foi encontrada a conceituação explícita do que se entende por qualidade na educação infantil, parecendo ser opção das autoras elencar conceitos e/ou procedimentos que consideraram fundamentais para a ação concreta com as crianças pequenas, sem explicitar conceitualmente sua compreensão do que seria a “qualidade da educação infantil”.

Em 2011, a Secretaria de Assuntos Estratégicos, ligada à Presidência da República, desconsiderando a trajetória do próprio MEC/ COEDI na formulação e

¹³ Os itens citados como a, c, g, na relação ora colocada, foram analisados neste estudo. Os demais ou não foram analisados, ou não se encontravam com as publicações efetivadas no momento da consulta.

instituição de processos avaliativos da educação infantil, propõe a ampla utilização do instrumento norte-americano **Ages and Stages Questionnaire** (ASQ-3), que se apresenta como avaliação em larga escala do desempenho das crianças entre 0 e 6 anos e não da oferta/contexto educativo.

Segundo Moro (BRASIL, 2015c, p17),

O ASQ-3 classifica as crianças em três categorias: (a) necessita de uma avaliação em profundidade; (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados; e (c) está se desenvolvendo conforme o esperado.

Essa perspectiva avaliativa foi fortemente combatida pelos estudiosos do campo da avaliação e da educação infantil e não teve sua implementação efetivada no âmbito da política pública para o Estado brasileiro.

Nos anos que se seguiram à publicação do INDIQUE FEDERAL (a partir de 2009), surgiram diferentes tensões em relação à avaliação da educação infantil que indicavam a fragilidade de uma concepção própria de avaliação, diferenciada daquelas que vinham sendo efetivados no âmbito da política nacional para as demais etapas e níveis de ensino. (COUTINHO; MORO, 2017).

Em 2011, por meio da Portaria Ministerial nº 1.147/ 2011 (BRASIL, 2011a), o MEC instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para produzir subsídios que viessem contribuir para a definição de uma política de avaliação da educação infantil, atrelada à questão da qualidade do atendimento. Foi considerado um desafio construir um modelo de avaliação que levasse em consideração a especificidade da educação infantil. No documento federal sobre a **Avaliação Nacional da Educação Infantil** (ANEI), relacionado às atribuições desse GT que foi criado, são apontadas:

Propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da rede nacional de formação continuada professores”

Artigo 3º: o GT terá como atribuições:

- a) Analisar, discutir e sugerir melhorias para o aprimoramento da proposta de avaliação da Educação Infantil a ser delineada pela comissão assessora de especialistas para avaliação da Educação Infantil;
- b) Validar a proposta de avaliação da Educação Infantil apresentada pela comissão assessora de especialistas;
- c) Indicar pesquisadores e/ou instituições para compor a comissão de especialistas para avaliação da Educação Infantil, de acordo com o perfil a ser definido pelo INEP. (BRASIL, 2011b).

O GT contou com a consultoria da professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa e com representantes de várias instituições, tais como o Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Secretaria de Educação Básica do MEC, a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) entre outras. (LOPES; GRINKRAUT; NUNES, 2014. p.112).

Após um ano de trabalho do GT de especialistas, constituído pelo MEC, tornou-se público, em 2012, o documento **Educação Infantil: Subsídios Para Construção de uma Sistemática de Avaliação**, no qual há reafirmações e definições fundamentais para a continuidade do debate sobre a avaliação da educação infantil e a implementação de novas ações em relação ao tema. Entre as discussões presentes, nesse material, é possível vislumbrar a proposição de uma política nacional de avaliação que leva em conta as especificidades da educação infantil, relacionando-se à avaliação da oferta educativa e não à avaliação da criança.

Conforme anunciado, o documento:

Propõe-se como perspectiva à construção de uma sistemática de avaliação da Educação Infantil, o que supõe assumir a avaliação não como atividade pontual, mas sim como processo. Como tal, requer o delineamento de atividades interrelacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas. Situa-se, assim, a avaliação como atividade inerente à execução das políticas e programas, com potencial de produção de efeitos e de contribuição aos gestores do programa, coordenadores, docentes e beneficiários de suas ações, por meio de subsídios que apoiem o seu contínuo aprimoramento. (BRASIL, 2012a, p.10).

O que se quer destacar é que os processos de avaliação devem servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos. Esse processo reveste-se, no entanto, de um caráter social, político e ideológico que, para se efetivar, remete à construção de consensos. (BRASIL, 2012a, p.11).

Esse texto legal avança em direção à proposição de diretrizes para uma avaliação da educação infantil a serem adotadas como política pública nacional, que:

- seja coerente com as finalidades e características da Educação Infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extrainstitucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;

- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012a, p. 18-19).

Segundo Rosemberg (2013), a proposta de construção de uma sistemática de avaliação, encontra-se em consonância com as diretrizes da LDB que desautoriza avaliações de crianças da educação infantil, com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar. A sistemática proposta concebe a avaliação da educação infantil “como um processo formativo, que deve voltar-se para as instituições os programas e as políticas. Portanto, muito distante do que foi denominado e interpretado como um modelo positivista”. (p.50-51).

Sobre o desenvolvimento desse trabalho, Sousa (2014) afirma que se fundamentou em 3 diretrizes básicas, que delinearam a proposta de avaliação sugerida. São elas:

Uma se refere ao necessário diálogo a ser estabelecido entre o governo federal e as administrações municipais, que se constituem em interlocutores privilegiados no processo de construção dos parâmetros de qualidade, por serem principais responsáveis por esta etapa da educação básica[...] Outra diretriz assumida foi a de que buscar articular a avaliação da Educação Infantil com o sistema de avaliação da educação básica não deveria significar a anuência com desenhos que vêm pautando, de modo dominante, as iniciativas direcionadas ao ensino fundamental e médio, nas quais ganham centralidade avaliações em larga escala, que tomam como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas.[...] Ainda, foi definida uma diretriz que tratava de buscar um delineamento da avaliação que viesse a produzir informações capazes de balizar decisões e ações das diversas instâncias governamentais, abrangendo desde os órgãos da administração pública até os estabelecimentos escolares. Tal diretriz implica em que a avaliação seja abrangente, subsidiando a análise e aprimoramento não só do trabalho escolar, mas também da atuação das instâncias governamentais na promoção de uma escola de qualidade. (SOUSA, 2014, p.73-74).

De acordo com Sousa e Pimenta (2016), o documento produzido incorporou aspectos contidos em documentos da esfera federal para a avaliação da educação infantil no que se refere ao acesso, aos insumos e aos processos. Consideram enquanto aspecto relevante, desse documento, o fato de que a avaliação não deva ter como foco apenas a instituição, mas também os órgãos intermediários e centrais da política educacional.

Segundo as autoras, essa perspectiva:

[...] representa um avanço na proposição de iniciativas de avaliação da Educação Infantil ao assumir que a responsabilidade de garantir a qualidade do processo educacional não pode ficar restrita às instituições e seus profissionais. (SOUSA; PIMENTA, 2016, p.403).

Em 2013, com o objetivo de dar continuidade à tematização de avaliação das condições de oferta da educação infantil, conforme presente no documento **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**, o INEP, também, constituiu um grupo de trabalho relacionado à avaliação da educação infantil.

Diz Sousa (2014, p.77):

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do governo federal que possui, dentre suas atribuições, a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constituiu, em 2013, Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, com o objetivo de “desenvolver estudos e formular uma proposta para avaliação da Educação Infantil” (Portaria Nº 360, de 09 de julho de 2013), [...]cujos trabalhos, em andamento, devem resultar em apresentação de proposta para operacionalização da sistemática de avaliação da Educação Infantil.

Entre os dobramentos desse trabalho, estava o de que esse grupo pudesse contribuir, junto ao Instituto, para a implementação de uma avaliação da educação infantil de âmbito nacional. (BRASIL, 2015c).

Também em 2013, o INEP publica a Portaria nº 505, de 23/08/2013 (BRASIL, 2013 a), que institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil, visando contribuir com proposições, junto ao instituto para implementação da avaliação da educação infantil, em âmbito nacional.

Em sua explanação sobre o tema “Política Nacional de Avaliação na e da Educação Infantil¹⁴”, Rita Coelho, representante do MEC, afirma que foram objetivos da criação dessa comissão:

- a) Delinear proposta de referencial teórico, referencial metodológico, periodicidade e abrangência da Avaliação da Educação Infantil;
- b) Propor instrumentos e metodologia de análise da Avaliação da Educação Infantil;
- c) Elaborar cronograma de implementação da Avaliação da Educação Infantil;
- d) Articular, por meio de reuniões periódicas, a condução das atividades com o GT de discussão da implementação da Avaliação da Educação Infantil;
- e) Instrumentalizar o Inep com as informações necessárias para a execução da proposta de Avaliação da Educação Infantil. (COELHO, 2014).

¹⁴ A **apresentação Política Nacional de Avaliação na e da Educação Infantil** fez parte do Seminário Nacional Avaliação da Educação Infantil, na perspectiva da garantia dos direitos das crianças. O seminário ocorreu em 17/9/2014, no Auditório do Banco Santander, Av. Juscelino Kubitschek, 2041, São Paulo/SP.

No mesmo ano (2013) foi criado o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, composto por diferentes entidades, através da Portaria nº 3604, em maio de 2015 (BRASIL, 2015c, p.20.), e após o trabalho finalizado do grupo, é formulada “a proposição de uma minuta de portaria referente à criação da avaliação nacional”: **Avaliação Nacional da Educação Infantil** (ANEI) que teria como foco o monitoramento da oferta da educação infantil no Brasil. (BRASIL, 2015c, p.21).

De acordo com Coutinho e Moro (2017), a efetivação da ANEI encontra-se em consonância com o PNE vigente, e foi incluída no âmbito do Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica, a fim de avaliar e aprimorar as políticas públicas de educação. A ANEI tinha a previsão de um ciclo avaliativo bianual, a ser iniciado em 2017, visando à realização de diagnóstico sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado brasileiros, gerar conhecimento sobre os estabelecimentos educacionais, além de fornecer subsídios para os sistemas de ensino, objetivando à construção de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação.

No entanto, a proposição da ANEI foi sumária e rapidamente suprimida por ato ministerial, ao revogar a portaria que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB¹⁵), desconsiderando o trabalho de mais de 4 anos de especialistas, gestores e entidades ligadas à educação infantil, pesquisadores e demais especialistas em educação, de diversas instituições e de cidadãos participantes.

Para Moro (2017), a decisão de manter a educação infantil fora da política nacional de avaliação da educação, representa uma estagnação da busca por melhoria de sua qualidade e ao mesmo tempo deslegitima algumas das metas do PNE vigente, pois inviabiliza seu cumprimento.

Freitas (2003) assevera que por não ser prioridade nas políticas públicas liberais, a educação infantil acaba tendo a “sorte” de não ser incluída nos dissabores dos processos de avaliação, instituídos em outros níveis educacionais (que já se mostraram inadequados), mas que é fundamental que se pense com urgência uma forma diferenciada de avaliação da e na educação infantil, de modo a “preservar”, de

¹⁵ O SINAEB foi sancionado pela Portaria nº 369, do MEC, promulgada em 5/5/2016, publicada em 6/6/2016, do qual a ANEI constava como uma das avaliações integrantes. A revogação do SINAEB se deu através da portaria do MEC nº 981, de 25/08/2016, quando houve a revogação de toda a normatização sobre a ANEI (Freitas, L.C. 23/06/2017, Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/23/educacao-infantil-mec-paralisa-anei/>. Acesso em 30/07/2017).

certa forma, esta não imobilização imposta pelo sistema mais amplo, mas garantido a busca qualificada da melhoria do serviço que está sendo destinado às crianças e suas famílias.

Infelizmente, essa “sorte” alegada por Freitas parece estar com os dias contados, já que entre os dias 28 e 29/6/2018, durante apresentação de uma mesa redonda do Seminário Internacional – Estatísticas Educacionais e Avaliação de Educação Básica, realizado no Centro de Convenções Brasil 21, em Brasília (DF), com promoção do INEP, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, afirma que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passará por mudanças que, segundo ele, começariam a valer já na edição de 2019:

As siglas ANA e Prova Brasil deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos.

[...] A Educação Infantil passa a ser avaliada por meio de questionários aos diretores, professores e dirigentes. Assim o SAEB vai abranger toda a Educação Básica e permitirá a divulgação de indicadores complementares àqueles elaborados a partir do Censo Escolar. (BRASIL, 2018¹⁶).

Segundo dados publicados no portal do INEP (BRASIL, 2018), o sistema de avaliação contará com seis etapas: creche, pré-escola, 2º ano do ensino fundamental, 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e todas as avaliações, incluindo a da educação infantil, terão periodicidade bianual.

O ministro da educação, asseverou ainda que:

As matrizes do Saeb estavam desatualizadas, já que a última revisão ocorreu há 16 anos, em 2001. "Estas mudanças estão dentro do compasso da avaliação educacional do cenário mundial. Além deste aspecto, o novo Saeb ampliará a produção de evidências, o que impacta diretamente em uma gestão com melhor planejamento", enfatizou. (BRASIL, 2018).

O histórico, aqui apresentado, mesmo que de forma breve, deixa claro que as tais “matrizes desatualizadas” apontadas por Rossieli Soares não se justificam em relação à educação infantil, à medida que, em época recente, mas anterior à sua posse, estavam sendo empreendidos vários esforços do MEC para a criação de uma

¹⁶ BRASIL, MEC. INEP. **Aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica ampliarão a produção de evidências educacionais.** 28/06/18. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aprimoramentos-no-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-ampliarao-a-producao-de-evidencias-educacionais/21206 Acesso em 05/08/2018.

sistemática de avaliação apropriada para a etapa da educação infantil que trazia, como proposição, alcançar amplitude nacional e que foram sumariamente extinguidos por legislações das esferas federais.

3.2 Documentos da esfera municipal

As normativas e orientações federais anunciadas nos documentos, até aqui apresentados, com base legal na CF (BRASIL,1988) e na LDB (BRASIL, 1996), atribuem aos estados e municípios a responsabilidade de implementar as leis e orientações vinculadas à educação infantil. Os estados e municípios têm a responsabilidade de transformar tais normativas em orientações específicas em suas instâncias governamentais, e em ações concretas de efetivação e acompanhamento/avaliação do trabalho desenvolvido com a infância.

O documento **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil** (BRASIL,2006b), enfatiza essa responsabilidade dos órgãos municipais, atrelando essa responsabilidade à questão da qualidade da educação infantil:

Cabe às secretarias municipais de educação, visando a definir e a implementar a política municipal para a área, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional e Estadual de Educação Infantil: responsabilizar-se pela qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil em âmbito municipal. (BRASIL, 2006b, p.18-19).

Na direção do cumprimento das determinações legais, demandadas da esfera federal, a RME, por meio da COPED e da DIEI¹⁷, desencadeou, então, vários processos de discussão para pensar normativas e/ou orientações específicas do município para a educação infantil.

É sobre o material produzido entre janeiro de 2013 e o primeiro semestre de 2016 que o presente estudo destacou, para também identificar como a questão da qualidade da educação infantil encontrou-se enunciada, nos textos do referido período.

A opção por esse período deve-se a uma escolha que realizei, considerando a identificação de um espaço temporal, correspondente ao tempo de ação de uma

¹⁷ No ano de 2016 a SME institui uma nova designação aos departamentos que compunham a secretaria. A **Diretoria de Orientação Técnica (DOT)** passa, a partir de 2016, a ser nomeada **Coordenadoria Pedagógica (COPED)** e a **Divisão de Educação Infantil** que até 2015 era designada como **DOT-EI**, passa então a ser nomeada como **DIEI**. Neste estudo usarei a designação atualmente em vigor para designar os departamentos da SME: COPED e DIEI.

gestão municipal específica, de seu início até sua quase finalização, quando justamente foi criado e instalado o processo de AIP das instituições de educação infantil, da cidade de São Paulo.

A questão da qualidade da educação para os responsáveis pela SME, entre 2013/2016, apresentou-se como fundamento para todas as ações da secretaria, com indicações em diferentes publicações oficiais, sinalizando o que se entendia por qualidade na RME.

A qualidade social na Rede Municipal de Ensino

- Currículo como espaço da valorização ética da vida humana como mais importante do que qualquer convicção ou opinião;
- Qualidade social como acesso ao conhecimento, não como acesso ao consumo;
- A ampliação do acesso e atendimento a toda a população não se antagoniza à produção pedagógica de serviços de qualidade;
- Centralidade do educando e sua aprendizagem, sejam crianças, jovens ou adultos;
- Compromisso das equipes gestora e docente com a aprendizagem dos educandos;
- Reconhecimento e incentivo à qualidade social já presente nas Unidades Educacionais;
- Formação de professores de acordo com os princípios acima;
- Envolvimento de todas as instâncias nos processos educacionais: as ações não devem ocorrer neste ou naquele segmento, devem envolver SME, DREs e Unidades Educacionais (Gestores, Professores, Funcionários, Educandos, Comunidade). (SÃO PAULO, 2014j, P.21)

Vários outros documentos orientadores da educação infantil foram produzidos pela SME, COPED e DIEI, nesse período analisado, alguns deles tratando, direta ou indiretamente, da questão da qualidade da educação infantil e de processos avaliativos. Considerando a relevância dos mesmos para a temática aqui estudada, optei por analisar os seguintes: a) a **Orientação normativa nº 01/2013**; b) o **INDIQUE MUNICIPAL**; c) a **Orientação Normativa nº 1/2015**.

Optei também por tratar do contido no **Plano Municipal de Educação**, que embora não tenha sido produzido pela SME, tem relevância nesse processo.

3.2.1 Orientação normativa 01/2013

A **Orientação Normativa nº1**, de 2/12/2013 (SÃO PAULO, 2014 a), pode ser considerada o primeiro documento específico da educação infantil, dessa gestão, que traz a temática da qualidade da educação infantil de forma explícita, atrelando-a às questões relacionadas com a avaliação das crianças e dos sistemas educativos.

A normativa trata da avaliação das crianças, colocando a perspectiva da documentação pedagógica como central nesse processo. No que se refere à avaliação institucional afirma:

A avaliação da Educação Infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num Projeto Político-Pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. (SÃO PAULO, 2014 a, p.7).

A publicação faz referência direta ao INDIQUE FEDERAL, anteriormente publicados pelo MEC (BRASIL, 2009d), considerando esse tipo de processo, autoavaliativo e participado, capaz de promover a melhoria da qualidade do atendimento.

A Secretaria Municipal de Educação ao subsidiar e incentivar as Unidades Educacionais na utilização dos *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil*, publicados pelo Ministério da Educação em 2009, como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil ratifica o processo participativo e aberto a toda comunidade. Tais Indicadores possibilitarão que as Unidades Educacionais redirecionem trajetórias, subsidiem decisões e propostas com vistas à melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças na Educação Infantil da Cidade de São Paulo. (SÃO PAULO, 2014a, p.26).

A qualidade aparece relacionada, aqui, a duas questões fundantes: ser um processo democrático e participativo e, também, como uma condição conquistada progressivamente através de movimentos de reflexão e transformação.

Campos e Ribeiro (2016) relembram que anexo à **Orientação Normativa nº01/2013**, consta a deliberação do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, de 7 de novembro de 2013, que também recomenda o uso dos **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, ao abordar a necessidade de promoção da avaliação das instituições que atendem à educação infantil.

Embora o documento sintetize claramente toda uma concepção de educação infantil, de criança, de currículo e do trabalho desejado com a infância paulistana, o conceito do que seria a qualidade almejada não aparece clara ou explicitamente declarado nessa publicação, mas encontra-se, ali, subjacente. (SÃO PAULO, 2014a).

O documento teve ampla divulgação na RME, desde o momento inicial de sua publicação, sendo incluído na maioria dos processos formativos dos profissionais

que atuam na educação infantil, originados desde as unidades educacionais até dos órgãos centrais da própria secretaria.

A discussão dos pressupostos trazidos por esse documento colocou em pauta a importância de um olhar mais específico para as ações realizadas nas unidades de educação infantil, vinculadas à RME¹⁸.

3.2.2 INDIQUE MUNICIPAL

Entre 2013 e 2014, a RME efetiva a aplicação do INDIQUE FEDERAL publicado pelo MEC (BRASIL, 2009d) para a autoavaliação da qualidade da educação infantil em 441 unidades de sua rede, inscritas voluntariamente para esta ação. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

Desde a proposição dessa ação avaliativa das instituições que atendiam à educação infantil, a questão da qualidade já se encontrava presente, como pode ser observado no Comunicado nº 1.263, de 19/09/2013, em que consta:

O “I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil” constituiu-se como espaço para promover reflexões, discussões, debates sobre o que é um trabalho de qualidade social na Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, incentivando as Unidades Educacionais a utilizarem o documento Indicadores da qualidade na Educação Infantil (MEC/2009) como um instrumento de autoavaliação. (SÃO PAULO, 2013b).

O acompanhamento desse processo de utilização do INDIQUE FEDERAL levou à formação de um grupo de trabalho (GT) que objetivasse construir um documento similar na esfera municipal, que considerasse as especificidades locais da RME no monitoramento da qualidade da educação infantil paulistana, em suas unidades de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. (SÃO PAULO, 2015b).

Quanto à sua produção, consta no INDIQUE MUNICIPAL:

O presente documento é fruto de um diálogo intenso e da escuta da Rede Municipal de Ensino em parceria com o Grupo de Trabalho - GT de escrita composto por representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação - DREs, Equipes da DOT-P das DREs, Diretores de Escola, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Diretor, Supervisores Escolares que acompanham as ações da Educação Infantil. A articulação do GT de escrita, o diálogo com a Rede por meio dos Seminários (2013, 2014, 2015) e a devolutiva das Unidades Educacionais – UEs, após a utilização do instrumento de autoavaliação no ano de 2015 tiveram como objetivo a elaboração conjunta dos Indicadores de Qualidade

¹⁸ A pesquisadora atuava como coordenadora de uma unidade de educação infantil da PMSP, à época. Isso oportunizou, devido à função exercida na RME, a participação em diversos processos formativos implementados por SME, na Diretoria Regional de Educação de Pirituba.

da Educação Infantil Paulistana, que se propõem a auxiliar as Unidades de Educação Infantil no cuidadoso olhar sobre suas práticas. (SÃO PAULO, 2016a, p.5).

Com a elaboração do referido documento, a questão da qualidade da educação infantil foi retomada em definitivo pela SME, em 2015, quando se concretizou o processo de aplicação, em todas as unidades de educação infantil da cidade de São Paulo, da autoavaliação, por meio do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2015b). Tal documento, considerado uma versão preliminar, após revisão partilhada com os profissionais da rede e das famílias atendidas, gerou uma nova versão mais elaborada, em 2016, que se encontra atualmente em vigência: **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana** (INDIQUE MUNICIPAL). (São PAULO, 2016a).

A realização da AIP aparece, nesse momento, como forma de diagnóstico concreto da qualidade do atendimento dispensado às crianças de 0 a 5 anos, na cidade de São Paulo. O INDIQUE MUNICIPAL tem como objetivo:

Auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. (SÃO PAULO, 2016a, p.6).

Essa publicação apresenta, também, o termo qualidade social da educação infantil, atrelando essa ideia a processos reflexivos de formação profissional:

Esse processo [de elaboração do documento] se constituiu em diferentes momentos, ora incluindo todas as Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, ora nas discussões com o GT de escrita. Todos eles podem ser considerados como momentos de formação que permitiram reflexão e diálogo sobre as concepções, práticas e contextos em que elas se dão, sempre na perspectiva da busca da Qualidade Social da Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2016a, p.5).

A qualidade da educação infantil refere-se à garantia dos direitos das crianças, “buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas”. (Ibidem, p.7).

Nota-se que tal proposição reafirma as publicações federais anteriores, e o conceito de qualidade social, que também se encontra explicitado na mesma obra, concilia o direito de acesso à educação infantil aos aspectos relacionados às ações educativas desejáveis que precisam ser desenvolvidas:

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, 2016a, p.5).

Avançando na conceituação de qualidade social o documento esclarece:

As concepções de qualidade dependem de muitos fatores. Elas se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais. (SÃO PAULO, 2016a, p.7).

Nota-se estreita relação dessa conceituação de qualidade com o que se apresenta no documento do MEC, **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil** (BRASIL, 2006a, 2006b), anteriormente citado.

O INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a) explicita e aprofunda o conceito de qualidade da educação infantil adotado pela RME, evidenciando as escolhas da secretaria no tocante à avaliação do atendimento nas unidades de educação infantil do município.

Além disso, elucida o caminho adotado para acompanhar a qualidade desse atendimento:

Para que um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizado para situações reais do cotidiano, a definição de dimensões de qualidade torna-se necessária. Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas umas das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados. (SÃO PAULO, 2016a, p.7).

É importante ressaltar que embora as dimensões sejam apresentadas e discutidas separadamente por uma questão metodológica, para facilitar o debate e aprofundamento dos temas, todas constituem partes integrantes e indissociáveis de um todo. (Ibidem, p.9).

Apontamentos feitos pela então diretora da DIEI¹⁹, indicam os documentos que orientaram a concepção da AIP e a elaboração do INDIQUE MUNICIPAL da SME: a) as DCNEI (BRASIL, 2009a), nos Indicadores de Qualidade do MEC (BRASIL, 2009d); b) os percursos de ação da secretaria em 2013, 2014 e 2015; c) a Orientação Normativa nº 1/2015 (São Paulo, 2015f) que se refere aos padrões básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. Todos “na perspectiva da

¹⁹ Informação verbal [apresentada](#) por Sonia Larrubia Valverde, diretora da DIEI, no **IV Seminário Regional de Qualidade e Avaliação da Educação Infantil**, realizado em 01/04/ 2016, no instituto FATEC, na cidade de São Paulo, Bairro de Itaquera.

construção de uma política pública de Educação Infantil que busca a garantia dos direitos dos bebês e crianças”. (SÃO PAULO, 2016b, p.5).

Sanches (2015), secretária adjunta de educação da RME, à época, em publicação comemorativa dos 80 anos da Educação Infantil na cidade de São Paulo, em 2015, novamente evidencia a temática da qualidade da educação infantil, relacionada aos direitos das crianças, em particular, e ao seu desenvolvimento integral, afirmando que:

[...] qualidade na Educação Infantil não é só oferecer às 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. (SANCHES (2015, p.23).

Nota-se farta referência aos direitos fundamentais das crianças nos documentos analisados e considerados como balizadores das produções da SME que tratam da questão da qualidade da educação infantil.

3.2.3 ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 1/2015

De acordo com a SME (SÃO PAULO, 2016b), o documento **Padrões Básicos De Qualidade na Educação Infantil Paulistana** é um material de referência para as unidades da RME que dialoga com o INDIQUE MUNICIPAL e, ambos, devem ser considerados norteadores “no que se refere à Autoavaliação Institucional Participativa, à revisão e/ou elaboração do Projeto Político Pedagógico e ao planejamento em parceria com diferentes segmentos das unidades de Educação Infantil”. (p.6).

No documento (SÃO PAULO, 2016b) encontra-se explicitada a questão da qualidade social da educação:

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. (p.11).

A mesma publicação traz uma detalhada explicitação de quais são os princípios que definem a qualidade social da educação infantil paulistana:

Os princípios norteadores a serem considerados na definição da qualidade social da Educação Infantil Paulistana são os que seguem:

* 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. (SÃO PAULO, 2016b, p. 8-9).

Para discutir a qualidade, o documento trata das ações instituídas nas unidades educacionais referentes: a) ao Projeto Político-Pedagógico; b) à organização do tempo, do espaço físico, dos ambientes e das interações; c) aos recursos materiais e mobiliário; d) à formação, aos recursos humanos e as condições de trabalho dos profissionais da educação infantil.

3.2.4 Currículo Integrador da Infância Paulistana

Em 2016, é lançado pela SME, COPED / DIEI outro documento que se relaciona diretamente à questão da qualidade do atendimento na educação infantil, o **Currículo Integrador da Infância Paulistana** (SÃO PAULO, 2015j). Nesse documento há uma nova alusão à qualidade social da educação, relacionando os direitos das crianças e de suas famílias à perspectiva qualitativa do atendimento:

A qualidade social da educação é, nesse sentido, princípio e consequência da consolidação do Currículo Integrador, que defende e considera a integralidade dos bebês e crianças, suas realidades de vida e o compromisso político-pedagógico da educação com a superação das desigualdades e com a construção de relações humanizadoras. (SÃO PAULO, 2015j, p.27).

Ainda nesse texto legal consta o comprometimento com a qualidade social da educação, questão considerada fundamental, e que se apresenta como “desafio e propósito” de todas as instâncias da RME. Nos termos do documento:

Considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos

espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015j, p.13).

Embora nesse documento não esteja explícito alguma definição de qualidade, considero que o mesmo “ilustra” o que deve ser considerado enquanto atendimento de qualidade à infância, na medida em que trata de questões relacionadas às dimensões curriculares, ao papel dos adultos no processo de aprendizagem das crianças, à forma como a criança aprende e as influências que estão presentes nesse processo, entre tantas outras questões.

3.2.5 Plano Municipal de Educação

O **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2014a), aprovado em 2014, não faz nenhuma referência explícita à conceituação do que seria a qualidade da educação infantil, para além da universalização, e vem apenas citar que o MEC tem para consulta, em seu portal eletrônico, várias publicações que tratam das questões da educação infantil, dando ênfase especial aos **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**.

Já na esfera municipal, a Lei nº16.271, de 2015 (SÃO PAULO, 2015g), que versa sobre a aprovação do **Plano Municipal de Educação** da cidade de São Paulo (PME), traz em seu artigo 2º, entre as diretrizes apontadas, a melhoria da qualidade do ensino do município.

Na eleição das metas, o PME corrobora os procedimentos de construção de padrões e indicadores de qualidade, de avaliação partilhada e de construção participada da qualidade da educação:

META 3. Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.
Estratégias:

3.1. Construir padrões e indicadores de qualidade da educação básica no sistema municipal de ensino para uso da autoavaliação das unidades educacionais, assim como para definição dos parâmetros de melhoria do sistema municipal, valorizando a participação popular.

3.4. Combinar processos de avaliação dos sistemas de ensino com autoavaliação das unidades educacionais, de modo a assegurar que o conjunto da comunidade escolar (profissionais, familiares, comunidade local) se reúna para avaliar, com autonomia, as dificuldades e sucessos existentes, de modo a propor melhorias para os sistemas de ensino, considerando: a) as especificidades de cada modalidade de ensino; b) o perfil dos educandos e do corpo de profissionais da educação; c) as

condições de infraestrutura das unidades escolares; d) os recursos pedagógicos disponíveis; e) as características da gestão; f) a autoavaliação realizada pelas unidades educacionais. (SÃO PAULO, 2015g, p.4).

3.3 Identificando algumas regularidades enunciativas entre os documentos das esferas federal e municipal

Entre os documentos analisados neste estudo, foram verificadas congruências acerca dos conceitos de qualidade e de avaliação. Tal relação foi capaz, em alguma medida, de dar mostras de como a sociedade brasileira e, em particular, os estudiosos do campo da educação infantil vem constituindo a conceituação do que seja a qualidade para essa etapa da educação básica e de qual tipo de avaliação essa qualidade não pode prescindir.

Inventariando o que Foucault (2008) chama de “homogeneidades enunciativas” (p.165), que trata de relações de interdependência dos enunciados, foi possível verificar que, conforme os documentos provenientes das esferas federal e municipal foram sendo aproximados, intensificaram-se as relações entre os discursos, lá presentes, acerca da qualidade, e tal movimento possibilitou a formulação das seguintes considerações:

- 1) O que dá sustentação ao discurso da qualidade elaborado pela RME, por meio das proposições da SME, COPED/DIEI parece estar ancorado prioritariamente em duas bases, uma ligada à legislação em vigor e outra relacionada aos estudos teóricos do campo específico da educação infantil, particularmente os produzidos por Moss (2003) e Bondioli (1998, 2004), que inclusive aparecem citados, recorrentemente, em diferentes obras nas esferas federal e municipal;
- 2) As proposições municipais apresentam congruências fundamentais com as federais, inclusive observando-se uma temporalidade dos discursos que evidenciam haver, na esfera municipal formulações idênticas ou muito similares às da esfera federal, porém sendo sempre publicadas em datas posteriores às postulações federais. Tal fato em nada traz surpresa já que a esfera municipal é subordinada às normativas legais que emanam da esfera federal, podendo atribuir-lhes significados particulares, que considere apropriados aos seus contextos, mas sem refutar o lá postulado;
- 3) Alguns entre os diversos temas recorrentes encontrados nas postulações federais e municipais, que merecem destaque: a) qualidade da educação infantil

aparece atrelada aos direitos fundamentais das crianças; b) qualidade encontra-se atrelada à garantia de acesso das crianças ao atendimento em instituições próprias, ligadas à rede de ensino; c) a qualidade é apresentada como sendo atingida, por meio da construção coletiva e participada; d) a conquista da qualidade sendo compreendida enquanto processo, e realizada por meio de aproximações sucessivas com os conceitos e práticas eleitas como adequadas; e) a avaliação das ações educativas compreendida enquanto elemento fundante das ações de transformação e dos processos de qualificação do atendimento; f) a avaliação da qualidade da instituição volta-se para análise dos contextos educativos e não para a avaliação da aprendizagem das crianças.

O próximo capítulo deste texto trará informações sobre o desenho da investigação, explicitando os procedimentos e métodos adotados na pesquisa efetivada.

4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Este capítulo apresenta o percurso da investigação, expondo os procedimentos e métodos adotados e o motivo das escolhas realizadas, bem como elucidando a forma como foi composto o panorama geral do estudo, no qual os dados foram produzidos.

A metodologia adotada sempre se encontra vinculada às posturas, crenças e valores que se tipificam a partir de concepções de mundo, de vida e de conhecimento, apresentando-se como forma de organização do pensamento reflexivo-investigativo, durante todo o processo da pesquisa. Nessa direção, a metodologia escolhida apresentou-se como um “exercício contínuo da dúvida metódica”. (FRANCO, 2003, p.193).

Tratou-se de uma pesquisa educacional eminentemente qualitativa, mas que se valeu também do método quantitativo, na determinação da amostra do estudo e, também, no tratamento de alguns dos dados gerados que mais adiante serão melhor elucidados.

Este estudo situa-se no âmbito de um paradigma qualitativo, pois incide sobre a análise de uma situação real, realizada em seu contexto natural tal como ele ocorreu (YIN, 2005). Para Gómez, Flores e Jiménez (1999) o pesquisador busca “extrair sentido” do contexto, interpretando os fenômenos de acordo com os significados que eles têm para as pessoas envolvidas.

Biklen e Bogdan (1994) elencam cinco características da investigação qualitativa: a) a fonte dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação é descritiva e os dados assumem importância pelas possibilidades de maior compreensão do objeto de estudo; c) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) os dados são analisados de forma indutiva e não apenas para comprovar hipóteses prévias, e as abstrações são construídas, à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando; e) o processo de investigação reflete uma espécie de diálogo entre os sujeitos e os significados por eles construídos, dado estes não serem abordados de forma neutra.

A busca pela compreensão do fenômeno estudado alinha-se com o que apresenta Oliveira (2011), que defende que a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados, buscando uma análise dos seus significados, dentro do contexto em que eles estão inseridos. Para o autor, a descrição qualitativa busca captar não só aparência do fenômeno, mas também sua essência, de modo a explicar suas origens, relações e transformações, buscando em alguma medida intuir as consequências.

Nesse tipo de estudo, ainda segundo Oliveira (2011), a amostragem é intencionalmente considerada pelo pesquisador a partir de sua construção de significados sobre quais seriam os sujeitos essenciais, de acordo com seu ponto de vista, para o esclarecimento do assunto que tem em foco. Foi nesse viés interpretativo que se utilizou a questão quantitativa para eleger os sujeitos da pesquisa, conforme será explicitado adiante.

A pesquisa aqui apresentada configura-se, ainda, de cunho exploratório. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória mostra-se particularmente importante, quando há pouco conhecimento sistematizado sobre o tema ou quando o universo pesquisado é muito amplo, e por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso.

Um levantamento inicial de produções sobre a AIP mostrou que no Brasil, em comparação a outras etapas e níveis educacionais, ainda há poucos estudos sistematizados que sejam específicos sobre AIP das unidades de educação infantil. Além disso, a maioria dos estudos nessa direção, a que a pesquisadora teve acesso, se restringiam ao acompanhamento de um pequeno número de unidades educacionais de alguns municípios, não tendo a extensão de aplicação da AIP, concebida para a cidade de São Paulo.

O estudo aqui apresentado implicou um estudo de caso da Rede Municipal de Ensino, da cidade de São Paulo que teve como foco a análise da AIP paulistana, entre os anos de 2013 e 2016.

O estudo de caso implica um processo de indagação que se caracteriza pelo exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso que é objeto de interesse. Gómez, Flores e Jiménez (1999) defendem que o estudo de caso permite compreender e clarificar uma determinada questão particular, dentro de uma complexidade de eventos e de um contexto rico em nuances.

Para Yin (2005) e Gómez, Flores e Jiménez (1999), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo, dentro de um contexto da vida real, e centra-se numa situação ou fenômeno concreto.

Os instrumentos metodológicos adotados, neste estudo, e os processos de análise foram se transformando e reconfigurando durante o percurso investigativo, objetivando acompanhar, reconhecer e analisar a complexidade dos dados produzidos para compreendê-los em maior profundidade, com vistas a estabelecer relação entre eles, à luz das teorizações a respeito do tema.

Por isso mesmo, no âmbito, deste trabalho, considerou-se a perspectiva de geração e/ou produção dos dados. Tal escolha deriva dos estudos de Graue e Walsh (2003) para quem os dados do estudo empírico não estão disponíveis para serem coletados ou recolhidos, uma vez que a aquisição de dados é considerada um processo muito ativo, criativo e de improvisação, sendo o investigador parte ativa dessa equação.

A preocupação principal foi buscar o “significado” que as pessoas atribuíram à AIP, identificando a forma como consideraram o processo experienciado. (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

4.1 Contexto da Investigação

Esta pesquisa teve como contextos as instituições de educação infantil (0 a 5 anos), vinculadas à RME/SME, e os diferentes segmentos dessa instância administrativa implicados, direta ou indiretamente, com o atendimento em creches e pré-escolas.

A RME contava, em 20/11/2016²⁰, com 3.532 unidades de atendimento educacional, ligadas à Secretaria Municipal de Educação (SME), divididas em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs). Dessas unidades, 2600 estavam vinculadas ao atendimento das crianças da educação infantil.

Segundo a própria SME, a rede municipal configurava-se, à época da pesquisa, como maior sistema educacional do país. As unidades educacionais acompanhadas, neste estudo, foram: a) os Centros de Educação Infantil (CEIs) de

²⁰ Dados retirados do portal oficial da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>. Acesso em 20/11/2016

administração direta da prefeitura e as Creches Conveniadas, ambos destinados ao atendimento de crianças de zero a 3 anos e 11 meses; b) as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)s que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; c) os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI)s, que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses.

4.2 Sujeitos e instâncias participantes da pesquisa

Optei, neste estudo, pela amostragem proporcional estratificada, ou seja, aquela definida por variáveis determinadas, eleitas, considerando-se os objetivos do estudo, as hipóteses elencadas e vislumbrando possíveis percursos iniciais para a investigação. (LABES, 1998, p.22).

Na escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, foram eleitas duas variáveis: a maior representatividade de participação inicial das unidades no processo de avaliação, instituído pela SME e o número representativo de unidades de educação infantil de cada DRE, em relação à RME.

Seguindo esse recorte foram incluídas, inicialmente, as sete DREs que, por ocasião do início da AIP, tiveram o maior número de unidades educacionais (U.Es) que aderiram voluntariamente a essa ação. (SÃO PAULO, 2013a).

O quadro abaixo identifica as DREs que tiveram, percentualmente, o maior número de unidades participantes da AIP, nos anos iniciais da proposta (2013/2014).

Quadro 1: Adesão ao processo de AIP (2013/2014) por DRE ²¹

DIRETORIA REGIONAL	Nº DE UNIDADES	PARTICIPANTES	PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO
GUAIANASES	252	145	57,5 %
BUTANTÃ	99	38	38,4 %
SANTO AMARO	113	35	31 %
SÃO MATEUS	139	41	29,5 %
PENHA	160	32	20 %
IPIRANGA	187	32	17,1 %
CAMPO LIMPO	190	32	16,8 %

Continua

²¹ É importante esclarecer que as Diretorias Regionais que fazem parte da amostra, foram, até aqui, apresentadas nominalmente. Optou-se, por questões éticas que dizem respeito à confidencialidade das informações e informantes que a partir, desse momento do texto, quando serão expressas as ações, os resultados e o material coletado, as mesmas receberão categorização numérica e não nominal.

continuação

DIRETORIA REGIONAL	Nº DE UNIDADES	PARTICIPANTES	PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO
JAÇANÃ/ TREMEMBÉ	124	19	15,3 %
PIRITUBA/JARAGUA	186	28	15 %
ITAQUERA	184	18	9,8 %
CAPELA DO SOCORRO	136	9	6,6 %
FREGUESIA BRASILÂNDIA	182	6	3,3 %
SÃO MIGUEL PAULISTA	188	6	3,2 %

Fonte: a autora

A opção por esse recorte inicial derivou do interesse da pesquisadora, à época, pela análise que envolveria o uso sequencial do processo de avaliação participativa pelas unidades, buscando reconhecer as possíveis relações entre o uso continuado do instrumental e seus resultados efetivos na qualificação do atendimento ou nos processos formativos que têm lugar nessas instituições²².

Em seguida, foram agregadas a essa amostra inicial, duas outras DREs (Pirituba/Jaraguá e São Miguel Paulista) que, embora não apresentassem, a princípio, um grande envolvimento das unidades educacionais em termos numéricos, conforme aponta o quadro anterior, agregavam juntas, à época do estudo, 18,3% do total de unidades de educação infantil de toda a RME, fator considerado relevante.

Considerando a questão da confidencialidade dos dados e dos participantes do estudo, doravante passo a tratar cada uma das 9 DREs acompanhadas por números (de 1 a 9), desconsiderando sua ordem de entrada no quadro 2.

A amostra das 9 DREs, no ano de 2016, quando os dados empíricos foram gerados, mostra o número de unidades vinculadas a cada uma delas, à época, conforme consta no quadro que segue:

Quadro 2: Número de equipamentos de Educação Infantil, em 2016, por DRE acompanhada no estudo

DREs acompanhadas	CEI direto	CEI indireto	CRECHE conveniada	EMEI	CEMEI	TOTAL
DRE 1	17	20	53	31	1	122
DRE 2	49	34	144	59	4	290
DRE 3	28	19	172	35	0	254
DRE 4	23	41	97	51	0	212
DRE 5	33	33	95	49	0	210
DRE 6	27	26	132	50	0	236
DRE 7	18	24	65	30	0	137

Continua

²² Essa perspectiva foi transformada no transcorrer da pesquisa e não se concretizou.

continuação

DREs acompanhadas	CEI direto	CEI indireto	CRECHE conveniada	EMEI	CEMEI	TOTAL
DRE 8	33	32	56	48	0	169
DRE 9	40	32	126	42	0	240
TOTAL de unidades	268	261	940	395	5	1869

Fonte: Dados cedidos pela SME ²³

É primordial informar que a amostra escolhida engloba, à época desse recorte, 71,9% do total de unidades de educação infantil da RME, que contava com cerca de 2600 unidades em atendimento efetivo na ocasião²⁴.

Para efeito de apresentação dos dados produzidos, nos próximos capítulos desta tese, foi adotada a seguinte nomenclatura:

- a) **Gestoras**- Foram consideradas gestoras as profissionais que atuam nas funções de Diretoras das U.Es, Assistentes de Direção (ADs) ou na Coordenação Pedagógica (CPs).
- b) **Assistente Técnico Educacional I (ATE)**- São profissionais que fazem parte do quadro efetivo da RME, sendo concursados em algum cargo da carreira do magistério, e que atuam diretamente nas DREs, estando envolvidos em ações de formação e acompanhamento das unidades diretas, indiretas e conveniadas de educação infantil.
- c) **Educadoras**- foram consideradas educadoras o conjunto de profissionais que atuam nas unidades de educação infantil, independentemente de sua função específica ou estatutária. Esse recurso de nomenclatura foi particularmente importante no estudo do questionário, quando se considerou, para fins de análise, o conjunto de respostas de todas as profissionais de uma determinada U.E.
- d) **Professoras**- foram denominadas professoras as educadoras que, nas respostas dos questionários, identificaram-se com essa função específica.
- e) **Assessoras**- Utilizei a nomenclatura da própria SME, que considerou como assessoras as profissionais que atuaram como acompanhantes e/ou parceiras externas do processo de implementação da AIP paulistana. Essas profissionais atuaram na promoção de processos formativos diversos, voltados a diferentes

²³ Dados referentes a 18/11/2016, segundo a SME. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>. Consultado em 18/11/2016

²⁴ Dados referentes a 18/11/2016, segundo a SME. Consultado em 18/11/2016. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>

instâncias da SME, auxiliando na produção de múltiplos materiais para subsidiar e apoiar a formação e a implementação da AIP; implementando e analisando todo o processo, além de produzirem relatórios técnicos sobre o mesmo²⁵.

4.3 Geração de dados: instrumentos e técnicas de pesquisa

Após aprovação da SME para realização da pesquisa na RME²⁶, foram efetuadas várias ações objetivando a produção dos dados do estudo aqui apresentado. Em forma de síntese, o Quadro 9, procura retratar essas ações:

Quadro 3: Ações implicadas na geração de dados

DRE	Participação nos seminários promovidos pela SME	Participação e registro em vídeo das Oficinas Regionais ²⁷	Realização de entrevistas
1	Abril 2016	16/8/16	30/11/16
2	----	9/8/16	16/11/16
3	----	----	15/12/16
4	----	11/8/16	18/11/16
5	----	----	22/11/16
6	24/9/13 19/8/14 Abril 2016	----	20/12/16
7	Abril 2016	4/8/16	21/11/16
8	----	01/09/16	23/11/16
9	----	----	24/11/16

Fonte: a autora.

No que diz respeito às Oficinas Regionais, as sínteses escritas de todos os grupos participantes da formação, das 13 DREs, foram repassadas à pesquisadora, em dezembro de 2016, pela própria SME.

O questionário foi disponibilizado para preenchimento on-line, conforme melhor detalhado adiante, e ficou disponível para o preenchimento de todas as unidades de educação infantil da RME, 24 horas diárias, entre 21/11/16 e 28/12/2016.

²⁵ Foram contratadas como assessoras diretas da SME a Profª Drª Maria Malta Campos e a Profª Ms Bruna Ribeiro. Participou, ainda, como assessora contratada pelo MEC/ COEDI a Prof.ª Dra. Marina Celia de Moraes Dias, que segundo Ribeiro, Campos e Valverde (2015), foi contratada para acompanhar e registrar o processo vivido pela RME-SP com vistas a subsidiar uma revisão do Indique – El nacional

²⁶ Em 22/09/2015, respondendo ao processo de tramitação interna de documentos, sob o nº 14.143.133 (protocolado em 15/08/2015 pela pesquisadora), solicitando à SME autorização para realização da pesquisa de doutorado na RME, foi emitido parecer pela COPED/ DIEI, autorizando a efetivação do estudo. O parecer está em posse da pesquisadora, disponível para consulta.

²⁷ As **Oficinas Regionais 2016- “Avaliação institucional participativa: um processo em construção na rede de educação infantil paulistana”**, serão denominadas apenas por Oficinas Regionais.

4.3.1 Entrevista

Neste estudo, foi realizada entrevista semiestruturada com as ATEs, utilizando o recurso da videogravação como forma de coletar as informações, buscando utilizar a tecnologia disponível, de modo a obter a maior preservação (possível) do discurso das participantes.

Considera-se que este processo de videogravação seja um recurso facilitador da interação entre a entrevistadora e as respondentes, já que não fica a primeira com a tarefa de tirar notas imediatas nesse processo, desviando sua atenção daquele que fala. (BELEI, et. al, 2008, p.190).

Nos encontros realizados, após a leitura compartilhada do termo de consentimento (Apêndice A) e o recebimento de material impresso, contendo o roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada (Apêndice B), as ATEs entrevistadas puderam optar por responder ou não cada uma das perguntas, escolher a ordem para tal, ou tratar do assunto ali referido de maneira espontânea, fora do roteiro indicativo que constava do material distribuído.

As participantes das 9 DREs optaram por responder todas as perguntas, embora algumas tenham feito isso em ordem diferente da proposta inicial da pesquisadora. Considero que essa inversão em nada afetou a coleta de informações ou os resultados obtidos.

Foram realizadas 9 sessões de entrevista, envolvendo o total de 15 profissionais que atuam nas DREs. Em algumas regionais, mais de uma profissional prontificou-se a participar do estudo (1 a 3 participantes por DRE) e, nesses casos, a entrevista foi realizada simultaneamente. As participantes que tiveram seus discursos trazidos na íntegra, neste texto, aparecem identificadas pelos seus pseudônimos (quadro 10).

No total obtive 6 horas e 40 minutos de videogravações de entrevista, que transcritas totalizaram 260 páginas. Em síntese, o material derivado desse procedimento ficou assim configurado:

Quadro 4: Informações sobre a entrevista com as ATEs

DRE	Data de realização	Número de participantes	Pseudônimos ²⁸ das participantes	Tempo de gravação (em minutos)	Número de páginas transcritas
1	30/11/16	2	E.1.R - E.1.L	39	29
2	16/11/16	3	E.2.T - E.2.C - E.2.J	45	28
3	15/12/16	2	E.3.M- E.3.C	40	23
4	18/11/16	1	E.4.C	55	33
5	22/11/16	1	E.5.M	31	19
6	20/12/16	1	E.6.V	49	31
7	21/11/16	2	E.7.F -E.7.M	61	42
8	23/11/16	2	E.8.R -E.8.C	50	35
9	24/11/16	1	E.9.M	31	20

Fonte: a autora.

Passados cerca de 20 dias da realização das videograções, assisti novamente cada entrevista para, com certo distanciamento, verificar o material ali contido e me apropriar melhor de seu conteúdo. A seguir, houve a transcrição, realizada por profissional especializado da área. Finalizada a transcrição, efetuei a revisão do texto transcrito, revisitando os vídeos, relacionando-os à experiência vivenciada nos encontros com os sujeitos, fazendo as alterações necessárias e estabelecendo algumas reflexões e considerações iniciais, relacionadas com as notas de campo.

O material final que foi produzido foi segmentado em excertos²⁹, sobre os quais me debrucei fazendo anotações e iluminando algumas temáticas que julguei que exigiriam maior detalhamento e dedicação na análise.

Após esse contato inicial, os excertos foram revisitados e classificados de acordo com seu conteúdo/temática. Essa revisão mostrou-se fundamental, não apenas para aferir a acuidade da transcrição e retomar minha vivência no encontro, como também para auxiliar no processo de seleção do material que seria utilizado no estudo.

É fundamental sublinhar, 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 envolvidos³⁰.

²⁸ A codificação utilizada refere-se à entrevista (E) número da DRE (1 a 9) e identificação do participante. Ex: **E.1.R** (Entrevista, DRE1, Participante “Rogéria” - nome fictício)

²⁹ Tanto os vídeos das entrevistas, quanto o material proveniente da transcrição e sua categorização encontram-se em posse da pesquisadora, disponíveis para consulta.

³⁰ Os termos de consentimento para realização da entrevista, conforme modelo presente no Apêndice A, encontram-se disponíveis para consulta.

Outra escolha atrelada à questão ética é a de confidencialidade das informantes, fato assegurado aos sujeitos do estudo durante todo percurso investigativo. Além da intenção de garantir a privacidade das participantes, essa escolha também derivou da hipótese de que, tendo a clareza de seu anonimato, seria possível que as mesmas permitissem um maior acesso aos significados que estas realmente atribuíam às suas vivências com a AIP.

Com o decorrer do processo, essa hipótese inicial foi confirmada, pois em vários momentos, principalmente nas entrevistas, as transcrições mostraram que a confiança de que não seriam identificadas, “autorizava-as” (de algum modo), a falar mais explicitamente suas críticas, sugestões e opiniões acerca da AIP e das ações por elas desenvolvidas.

4.3.2 Questionário

O questionário foi considerado um instrumento apropriado à investigação exploratória das ideias e crenças dos participantes acerca da AIP, apresentando-se enquanto um, entre outros, instrumentos de produção de dados neste estudo³¹. Gómez, Flores e Jiménez (1999) validam essa escolha de questionário para produção de dados, quando se pretende recolher informação de um grande número de sujeitos, como foi o caso desta pesquisa.

Houve um cuidado para que a elaboração do questionário utilizado ocorresse após uma série de dados já coletados de outras fontes e informantes, e com os quais eu já realizara contatos iniciais de reflexão e análise. Objetivei, com essa dinâmica, que o instrumento já trouxesse questões relacionadas às temáticas ou informações, para as quais vislumbrava a necessidade de maior conhecimento, esclarecimento e/ou aprofundamento.

A opção pelo preenchimento do questionário, por meio digital/on-line, além de facilitar a ampliação do número de participantes, objetivou que os respondentes compreendessem, de pronto, que os dados coletados não contariam com a identificação pessoal dos mesmos, buscando garantir a confidencialidade das informações. O link do questionário elaborado foi encaminhado, via e-mail, aos ATEs

³¹ O questionário completo encontra-se no Apêndice C, deste trabalho, e as categorias criadas para análise dos relatos escritos, emanados de diferentes fontes, podem ser acessadas no Apêndice D.

das 9 DREs que fazem parte da amostra, e esses repassaram diretamente para os e-mails das unidades de educação infantil da RME.

Para assegurar a confidencialidade, as informações provenientes do questionário, quando não apresentadas em quadros ou gráficos, mas contendo o discurso literal das respondentes, serão apresentadas com a seguinte codificação: a) questão respondida por uma gestora: **Q.G.** seguido do número de entrada neste texto, em ordem sequencial (exemplo: **Q.G.7** -questionário respondido pela gestora 7); b) questão respondida por uma professora: **Q.P.** seguido do número de entrada neste texto, em ordem sequencial (exemplo: **Q.P.5** - questionário respondido pela professora 5).

Entre novembro e dezembro de 2016³², 208 educadoras, entre gestoras e professoras, responderam ao questionário. Cada questão proposta teve entre 200 e 208 respostas válidas, já que ficava a cargo de cada participante a escolha de responder ou não cada questão, sendo a única ~~questão~~ obrigatória a que se referia à função exercida pela respondente.

O questionário era composto por 47 questões que comportavam três tipos de resposta: a resposta de múltipla escolha (26 questões), na qual foram consideradas apenas aquelas em que foi apontada uma única alternativa; a resposta descritiva, cujos dados foram analisados a partir da análise temático-categorial dos conteúdos presentes (7 questões³³) e a resposta que avaliava o nível de concordância do respondente com a afirmação realizada pela pesquisadora (17 afirmações). O questionário disponibilizado para preenchimento pode ser visualizado no Apêndice C desta tese.

Quanto às temáticas abordadas no questionário, o mesmo apresenta a seguinte configuração:

³² O link permaneceu aberto para preenchimento do questionário por 24 horas diárias, entre os dias 21/11/2016 e 28/12/2016.

³³ 3 dessas 7 questões eram vinculadas às respostas de múltipla escolha, mas como comportavam a manifestação livre dos respondentes e exigiram a análise de conteúdos para sua interpretação e posterior tabulação, foram consideradas também enquanto questões abertas.

Quadro 5: Temáticas abordadas no questionário

TEMÁTICAS	Nº DE QUESTOES		
	Múltipla escolha	Afirmações	Abertas
Identificação do respondente	5	-	-
Conhecimento e participação na AIP	4	1	-
Avaliação e conhecimento do instrumental, da metodologia proposta e do processo de autoavaliação	4	6	3
Informes sobre a condução da AIP na unidade educacional em que atuava	7	-	2
Relação do proposto no INDIQUE MUNICIPAL com as práticas educativas e as concepções dos respondentes	2	1	1
Resultados da AIP em relação aos processos reflexivos, as ações cotidianas e à formação	4	6	1
Gestão, gestão democrática e participação das famílias	-	3	

Fonte: a autora

Foram aplicados às respostas tratamento estatísticos, agrupando-as numericamente e/ou considerando-as em termos percentuais. Nas questões abertas foi realizada a análise temático-categorial dos conteúdos lá presentes, na perspectiva do que é proposto por Bardin (1977).

No caso das afirmações, quando os respondentes deveriam atribuir um escore de 0 a 5, sendo 0 para a completa discordância da afirmação ali colocada e 5 para a sua completa concordância, visando possibilitar a análise, definiu-se assim a categorização dos escores atribuídos:

Quadro 6: Categorização das respostas aos questionários

ESCORE ATRIBUÍDO PELO RESPONDENTE	CATEGORIA NA QUAL O ESCORE FOI INCLUIDO
0	DISCORDO TOTALMENTE
1	DISCORDO MUITO
2	DISCORDO EM PARTE
3	CONCORDO EM PARTE
4	CONCORDO MUITO
5	CONCORDO TOTALMENTE

Fonte: a autora.

É importante ressaltar que, em algumas questões específicas, a fim de facilitar ainda mais a explicitação e compreensão dos dados recolhidos e das análises realizadas, optei por agrupar os dados da seguinte maneira: a) os escores **0 e 1** foram unidos na categoria muita ou total discordância; b) os escores **4 e 5** foram agrupados na categoria muita ou total concordância. Nessa situação específica, as respostas para as quais foram atribuídos os escores 2 e 3 foram desconsideradas, por não apresentarem relevância numérica ou estatística, ou ainda por haver uma

linha muito tênue entre discordar em parte (escore 2) ou concordar em parte (escore 3).

Com a elaboração e envio do questionário objetiva-se que, ao segmento de professoras, fosse dada voz sobre sua vivência na AIP paulistana e que suas opiniões sobre o processo fossem ouvidas e consideradas neste estudo, visto que o ponto de vista das gestoras e formadoras da SME já se encontrava contemplado, também, em outras fontes de dados.

No entanto, como verificamos no perfil dos respondentes, abaixo descrito, houve pouca representatividade desse segmento (apenas 13%), enquanto a gestão correspondeu o maior percentual (87% do total).

Figura 1: Função Exercida

Fonte: a autora

Estudos anteriores das assessoras da SME, efetuados no decorrer do processo da AIP, embora realizados com outros objetivos e instrumentais, também apontaram a mesma dificuldade de chegar aos significados atribuídos pelas professoras para o processo avaliativo que vivenciaram. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

Foi possível elencar várias hipóteses para essa diferença no volume de participantes por função (gestoras/professoras), tais como: a) a falta de repasse do link pelos gestores para o preenchimento dos professores; b) a centralização da gestão, ligada às relações de poder, quando essas se posicionam como “as mais legítimas” representantes da unidade, não julgando “necessária” ou “desejável” a participação de outros segmentos; c) opção da não participação feita pelas próprias professoras, já que a adesão à pesquisa era voluntária; d) o prazo entre o

encaminhamento das DREs para as unidades e o término do período disponível para o preenchimento on-line pode ter sido pequeno³⁴.

O perfil das respondentes do questionário ficou assim configurado:

Figura 2: Descrição do perfil dos respondentes

Fonte: a autora

Figura 3: Identificação dos respondentes por tipo de unidade de atuação

Fonte: a autora

Nota-se que apesar de haver certo equilíbrio entre a participação de profissionais vinculados a equipamentos diretos e indiretos³⁵/conveniados (46% e 54% respectivamente), a maioria das respondentes está vinculada à etapa que atende as crianças de 0 a 3 anos, CEI direta e Creche conveniada/indireta (72%).

³⁴ As DREs tiveram, entre outubro dezembro de 2016, para fazer esse encaminhamento, e o questionário ficou aberto para ser preenchido entre novembro e dezembro de 2016, porém não há dados sobre a data exata que cada DRE realizou essa comunicação com as unidades escolares.

³⁵ Nos CEIS indiretos o prédio foi construído pela PMSP, mas a administração da U.E. é feita por entidade conveniada

Figura 4: Vínculo dos profissionais que responderam o questionário

Fonte: a autora

Verifica-se que enquanto 62% dos gestores que responderam ao questionário sejam vinculados a equipamentos indiretos e conveniados, apenas 38% são ligados diretamente ao quadro de educadoras do magistério da RME.

Já o inverso ocorre em relação às professoras, quando 93% delas está ligada diretamente à carreira do magistério da RME.

Quanto ao tempo de atuação profissional na educação infantil, as participantes ficaram assim divididas:

Quadro 7: Tempo de atuação profissional

TEMPO NA EDUCAÇÃO POR FUNÇÃO E VÍNCULO	GESTORAS unidades diretas	GESTORAS unidades indiretas ou conveniadas	PROFESSORAS unidades diretas	PROFESSORAS unidades indiretas ou conveniadas
MENOS DE 1 ANO	2,9%	1,9%	--	--
1 A 4 ANOS	14,5%	13,1%	8,3%	--
4 A 8 ANOS	20,3%	20,6%	16,7%	50,0%
8 A 12 ANOS	18,8%	22,4%	12,5%	50,0%
MAIS DE 12 ANOS	43,5%	42,1%	62,5%	

Fonte: a autora

Como os dados apontam, número pouco representativo das respondentes possui menos de 4 anos de atuação na educação infantil, ficando a maior concentração de gestoras e professoras de unidades educacionais diretas com mais de 12 anos de atuação, nessa etapa educacional. As professoras das unidades indiretas têm todas entre 4 e 12 anos de atuação.

Esse fato da alargada experiência profissional das respondentes tornar-se-á, ainda, muito mais significativo adiante quando, neste texto, tratarei da questão do conhecimento que os sujeitos tinham sobre o processo de autoavaliação da educação infantil.

Em relação à participação nos diferentes momentos de realização da AIP paulistana, a amostra das respondentes ficou assim constituída: 4% não participaram da AIP em nenhum momento; 32% das gestoras e 29% das professoras participaram do processo de autoavaliação, desde seu início na RME, em 2013/2014. Já 64% das gestoras e 68% das professoras participaram da AIP a partir de sua obrigatoriedade, em 2015, sendo que dessas, 50% das gestoras e 43% das professoras já haviam participado desse processo, desde 2013/2014, quando a participação na AIP era ainda voluntária.

4.3.3 Observação participante

Considerando os objetivos do estudo, selecionei para meu acompanhamento direto algumas ações formativas, promovidas pela própria SME ou por suas assessoras, vinculadas ao processo de instituição da AIP na cidade de São Paulo, e também aquelas atreladas à produção do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2015b;2016a), conforme segue:

Quadro 8: Observação Participante- eventos e datas

AÇÃO FORMATIVA DA SME OU DE SUAS ASSESSORAS	AÇÃO DA PESQUISADORA	LOCAIS	DATA / PERÍODO
I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil	Participação no encontro	DRE 6	24/9/13
II Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil	Participação no encontro	DRE 6	19/8/14
III Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil	Participação no encontro	DRE 6	1º semestre 2015 ³⁶
Encontro De Formação Com Os DIPEDs das DREs	Participação no encontro	SME	Agosto 2015 continua

³⁶ Vale observar que no I,II e III Seminários, embora tenha ocorrido a participação da pesquisadora, fato que a faz ter maior ciência do processo de implementação da AIP, na cidade de São Paulo, tal participação estava relacionada com sua ação profissional, enquanto Coordenadora de uma EMEI do município, não tendo a mesma, à essa ocasião, nenhum interesse de participação, relacionado com a pesquisa atual, visto que a mesma só posteriormente veio a ser delineada.

continuação

AÇÃO FORMATIVA DA SME OU DE SUAS ASSESSORAS	AÇÃO DA PESQUISADORA	LOCAIS	DATA / PERÍODO
IV Seminário Regional Qualidade E Avaliação Na Educação Infantil	Participação no encontro e videogravação do mesmo	DRE 1, 7 e DREs Freguesia e Itaquerã	Março e abril de 2016
Oficinas Regionais De 2016: Avaliação Institucional Participativa: Um Processo Em Construção Na Rede De Educação Infantil Paulistana	Participação nos encontros e videogravação do mesmo	DRE 1, 2, 4, 7 e 8, e DREs Freguesia Itaquerã e Jaçanã.	2º semestre de 2016

Fonte: a autora

Foram de particular relevância para conhecer os significados atribuídos pelas participantes da AIP a esse processo, os momentos de participação nas Oficinas Regionais, realizadas pela SME que se mostraram como recursos fundamentais para o melhor delineamento do estudo e auxiliaram na constituição de um quadro interpretativo, acerca da opinião das profissionais acompanhadas, em relação ao processo de AIP

Os encontros denominados Oficinas Regionais foram replicados pela SME, em cada uma das 13 DREs. Destes, 8 encontros foram acompanhados pela pesquisadora, sendo que os 5 encontros ocorridos nas DREs que fazem parte da amostra³⁷ foram gravados em vídeo, depois revisitados e transcritos. A posteriori a esses registros, foram agregados os registros feitos pelos próprios grupos participantes dos encontros das 9 DRES acompanhadas, a título de síntese de suas discussões.

No presente trabalho, as contribuições oriundas dessas oficinas e que não foram apresentadas na forma de gráficos ou quadros, mas comportaram a citação literal das contribuições das participantes, ganham a seguinte codificação: a) as informações provenientes da **videogravação** das Oficinas Regionais serão apresentadas com a letra O, o número da DRE, seguido do número do grupo que produziu aquele conteúdo (ex: **O.1.8** - Oficina Regional, DRE1, grupo 8); b) as informações provenientes das **sínteses escritas** realizadas pelas participantes serão apresentadas pela letra O, o número da DRE, seguido da letra G (em referência à gestora que participou da oficina) e o número da participante que

³⁷ DREs, 1, 2, 4, 7, 8.

produziu aquele conteúdo³⁸ (ex: **O.4.G17** -Oficina Regional, DRE4, gestora/participante 17).

Nas Oficinas Regionais houve, além das discussões e das sínteses sobre as temáticas constantes no quadro 10, a proposição das assessoras da SME para que as unidades educacionais que desejassem, deixassem seus Planos de Ação para posterior estudo da SME. Foram entregues, voluntariamente, 167 Planos de Ação produzidos no processo de AIP (no ano de 2016) pelas unidades presentes. Esses documentos, embora de conhecimento da pesquisadora, não fizeram parte do escopo de informações analisadas neste estudo.

4.3.4 Análise documental

Os dados produzidos, neste estudo, foram provenientes de diferentes fontes e todos foram considerados documentos reveladores do processo de implantação e/ou acompanhamento da AIP, constituindo-se então, como elementos passíveis de análise aprofundada. Esse viés interpretativo coaduna com o objetivo de compreender a ótica com a qual os participantes analisaram os processos vivenciados na AIP.

O quadro 17 sintetiza os documentos produzidos e as ações da pesquisadora para tratar os dados deles derivados.

Quadro 9: Materiais analisados no estudo

Materiais analisados no estudo

Materiais analisados	Ações da pesquisadora	Sujeitos envolvidos
Registro em vídeo da participação das educadoras nos seminários e nas Oficinas Regionais promovidas pela SME	Gravação de vídeo, transcrição e análise temático-categorial do conteúdo	Educadoras das U.Es das 9 DREs acompanhadas
Registros escritos pelas participantes das Oficinas Regionais (sínteses dos grupos)	Análise temático-categorial do conteúdo	Educadoras das U.Es das 9 DREs acompanhadas
Respostas provenientes do questionário (preenchido on-line)	Tabulação das respostas e análise temático-categorial das mesmas	208 educadoras das U.Es das 9 DREs acompanhadas

Continua

³⁸ Esses números foram atribuídos em ordem sequencial, respeitando a ordem em que essas contribuições aparecem nesse texto.

Continuação

Materiais analisados	Ações da pesquisadora	Sujeitos envolvidos
Vídeo da entrevista semiestruturada e sua transcrição	Realização de entrevista, transcrição da mesma e análise temático-categorial de seu conteúdo	15 ATEs das 9 DREs acompanhadas
Relatórios Técnicos produzidos pelas assessoras do MEC e da SME	Análise documental	Assessoras da SME e do MEC
Videogravação das ações formativas desenvolvidas pela SME	Gravação das ações promovidas (conforme Quadro 9), transcrição dos vídeos e análise temático-categorial de seu conteúdo	Educadoras da SME, equipe da DIEI e assessoras da SME

Fonte: a autora.

A perspectiva de análise temático-categorial, proposta por Bardin (1977) e Franco (2003), foi utilizada no estudo de todo material produzido no processo de observação participante. Todos os materiais sobre os quais se realizou essa análise documental, bem como as próprias análises, encontram-se em posse da pesquisadora e disponíveis para consulta.

Os vídeos, derivados do acompanhamento das diferentes ações formativas, relacionadas com a AIP paulistana, foram todos transcritos e os documentos derivados desse processo passaram por procedimentos de análise temático-categorial. As respostas do questionário foram todas tabuladas e, posteriormente também, tiveram seus conteúdos analisados na mesma perspectiva.

Os relatórios técnicos produzidos pelas assessoras da SME (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, 2017) e do MEC (BRASIL, 2014b, 2015a, 2015b) que também foram objeto de análise, em determinadas temáticas, encontram-se disponíveis em meio virtual, de acesso público.

Os registros escritos pelas participantes nas Oficinas Regionais foram cedidos à pesquisadora pela própria SME. Esses foram produzidos em pequenos grupos (com cerca de 5 participantes), em forma de síntese das discussões realizadas, e aludiam ao debate disparado a partir de questões orientadoras, propostas pela secretaria e relacionadas ao processo de AIP.

Quadro 10: Blocos temáticos e questões orientadoras para as Oficinas Regionais-2016

BLOCOS TEMÁTICOS	GRUPOS	QUESTÕES NORTEADORAS
I. Plano de ação: o que ele revela	Grupos 1 e 2	a. Quais foram os principais desafios com que sua unidade se deparou durante a realização do plano de ação? b. Que encaminhamentos foram dados para os desafios que se repetiram e permaneceram no decorrer de 2015/2016? c. Os desafios e demandas identificados já constavam em algum outro documento da unidade (ex.: PPP, PEA)?
II. Plano de ação: o que ele pode esconder	Grupos 3 e 4	d. Foi necessário revisar as avaliações de indicadores e/ou dimensões realizadas anteriormente? e. Quais os pontos que precisaram ser revistos? Como isso foi feito? f. E aqueles problemas/desafios que não apareceram devido ao “esverdeamento” de algumas dimensões e/ou indicadores? Eles foram discutidos pelo grupo durante a reunião do plano de ação?
III. Acompanhamento do plano de ação	Grupos 5 e 6	g. Como está sendo feito o acompanhamento das ações planejadas no plano de ação? Quem são os responsáveis por esse acompanhamento? h. Os desafios identificados no plano de ação foram incorporados em outros documentos da unidade (PEA, PPP)? i. o que a avaliação e o plano de ação revelaram? Que estratégias são possíveis para fazer aparecer o que está oculto por trás dos “verdes”?
IV. Participação das famílias	Grupos 7 e 8	j. A participação da família na reunião do plano de ação (independente do número de famílias presentes) contribuiu para o debate, as decisões e encaminhamentos do grupo? k. O plano de ação previu alguma estratégia para maior aproximação família- unidade educacional? l. Com base na experiência dos últimos dois anos, é possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias? Em que aspectos?
V. Novas dimensões do documento : dimensões 2 e 5	Grupos 9 e 10	m. As questões discutidas nessas dimensões geraram alguma polêmica no grupo? n. Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas a essas dimensões? A que você atribui essas dificuldades? o. O plano de ação previu alguma ação relacionada às dimensões 2 e 5?

Fonte: CAMPOS e RIBEIRO (2017, p.44).

No total das Oficinas Regionais, realizadas nas 13 DREs, foram recolhidas pelas assessoras, 114 sínteses para análise da SME-COPED/DIEI³⁹. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.46). Desse total, 84 foram produzidas pelas 9 DREs, acompanhadas nesta pesquisa, e 65 foram consideradas neste estudo.

É importante salientar que nem todas as questões presentes nas sínteses dos grupos foram aqui analisadas. A escolha das questões cuja análise de conteúdo temático-categorial seria efetivada, derivou da pertinência das perguntas e respostas

³⁹ Estas sínteses foram disponibilizadas para a pesquisadora pela diretora da COPED/DIEI da SME e pelas assessoras. Foram extraídas cópias para análise e utilização do material produzido pelos grupos (por ocasião das Oficinas Regionais).

às categorias que foram estabelecidas inicialmente, por ocasião da análise das questões contidas nos questionários⁴⁰.

Quadro 11: Questões das Oficinas Regionais analisadas no estudo

DRE	TOTAL SÍNTESES ENTREGUES	DE	NÚMERO SÍNTESES ANALISADAS	DE	QUESTÕES ANALISADAS NESSE ESTUDO ⁴¹
1	10		8		A, B,C,D,E,F, H,I,M
2	9		7		A, B,C,D,E,F, H,I,N,O
3	10		8		A, B,C,D,E,F, H,I,M,N,O
4	10		8		A, B,C,D,E,F, H,I,M,N
5	9		7		A, B,D,E,F, H,I,M,N,O
6	7		5		A, B,C,D,E,F, H,I,N,
7	10		8		A, B,C,D,E,F,G, H,I,M,N,O
8	9		7		A, B,C,D,E,F,G, H,I,M,N,O
9	10		7		A, B,C,D,E,F, H,I,M,N,O

Fonte: a autora

Campos e Ribeiro (2017, p.72), referindo-se ao trabalho nas Oficinas Regionais, dizem que em termos do total da RME, a amostra de participantes pode não se apresentar enquanto representativa, desse universo ampliado da RME, pois a inscrição nas oficinas não foi obrigatória, as mesmas contemplaram um número restrito de profissionais por Diretoria Regional⁴² e a inscrição esteve vinculada ao interesse por parte das equipes das unidades.

Creio que essa observação possa ser extensiva a este trabalho, já que o material analisado, proveniente dos encontros, foi produzido nessa mesma condição. Todavia, vale salientar que o número de grupos acompanhados, neste estudo, mostrou-se bem significativo (65 sínteses foram analisadas de um total de 84, recolhidas das DREs) e que o entrelaçamento dos dados apresentados pelas gestoras⁴³ nesses encontros, com as demais fontes e informantes, embora não possam ser generalizáveis para toda a rede, serão capazes de compor um cenário mais acurado da construção de significado dos sujeitos que fizeram parte deste estudo.

⁴⁰ A análise dos questionários teve início antes da pesquisadora ter acesso ao material (escrito) das Oficinas Regionais e além disso, a perspectiva de triangulação de fontes também serviu de base para essa escolha.

⁴¹ A divergência entre quais questões foram analisadas nas diferentes DREs, está relacionada à forma como cada grupo registrou ou não as respostas e, também, às categorias de análise de conteúdo, eleitas nesse trabalho. Essas categorias estão relacionadas no Apêndice D deste texto.

⁴² Foram ofertadas 50 vagas em cada DRE, mas nem todas foram preenchidas.

⁴³ Embora nos encontros das Oficinas Regionais pudessem participar diferentes segmentos profissionais que atuavam nas U.Es, a imensa maioria presente era de gestoras, fato que me fez considerar as sínteses dos grupos como produzidas por esse segmento.

4.4 Análise dos dados produzidos: a confluência de fontes

Para a análise dos dados gerados, nesta pesquisa, adotei como referência a prática de triangulação nos termos propostos por Stake (1999).

Neste estudo, considerou-se a triangulação de fontes, o que permite garantir a disciplina e a busca pela precisão dos dados que são produzidos, bem como integrar e contrastar a informação disponível para construir uma visão global, exaustiva e detalhada de cada experiência particular. (GÓMEZ, FLORES; JIMÉNEZ, 1999).

O quadro abaixo faz uma apresentação esquemática do processo de triangulação de fontes adotada, neste estudo:

Quadro 12: Triangulação de fontes e informantes

Função das informantes	Ações e/ou materiais analisados
Gestoras Das U.Es	Participação nos processos formativos promovidos pela S.M.E Registros dos encontros das Oficinas Regionais de 2016 (registros escritos pelas gestoras, videogravação de suas falas) Dados provenientes das respostas ao questionário Observações deixadas nos questionários preenchidos pelas gestoras
ATEs das DREs	Entrevista semiestruturada
Educadoras das U.Es	Dados provenientes das respostas ao questionário Observações deixadas nos questionários preenchidos pelas gestoras
Assessoras do MEC e/ou de SME	Relatórios técnicos produzidos sobre a AIP paulistana, referentes ao período de 2013 a 2016

Fonte: a autora.

Outros níveis de triangulação, descritos por Denzin (1984) também foram considerados nesta investigação.

A triangulação metodológica foi contemplada quando optei por variados instrumentos para a produção de dados (entrevista, questionário, registros escritos, videogravação dos encontros etc.), pois há a compreensão de que as fontes e os dados disponíveis, embora ligados à mesma temática, têm características diversas e peculiares e, sendo mais profundamente conhecidas, podem auxiliar na formação de um panorama ampliado de análise, para o qual se pretende menor subjetividade.

A triangulação de investigadores e de teoria ocorreu no decorrer da orientação individual da pesquisadora com sua orientadora, durante o momento de

qualificação, nos encontros com outros pesquisadores ocorridos no 5º GRUPECI⁴⁴ e tem sido compartilhado, também, com várias educadoras da RME em momentos de formação, quando se aborda a questão da AIP e sua continuidade na cidade de São Paulo⁴⁵.

A triangulação de teorias se efetivou com a intensificação dos estudos sobre avaliação educacional, sobre a AIP, e com as disciplinas cursadas na universidade, durante todo o período desta pesquisa.

Para o tratamento dos dados obtidos das diferentes fontes, como já informado, utilizei a análise de conteúdos temático-categorial. (BARDIN, 1977;2011; FRANCO, 2008; MINAYO, 2010.)

A análise de conteúdos adotada, nesta investigação, além de buscar a comprovação ou não das hipóteses inicialmente elencadas, incrementou os processos reflexivos, criando novas possibilidades e necessidades de esclarecimento sobre determinados fatos e achados não previstos inicialmente.

O estabelecimento de temáticas, a partir dos conteúdos gerados no estudo⁴⁶, efetivou-se a partir da recorrente leitura dos dados produzidos, provenientes de diferentes fontes. Tiveram como objetivo identificar as regularidades discursivas presentes nos dados e descobrir os núcleos de sentido que compunham os discursos das educadoras.

O próximo capítulo vem especificar o percurso de instituição da AIP na cidade de São Paulo, evidenciando momentos importantes para sua implementação e traz dados provenientes das análises desse processo, segundo a ótica das participantes.

⁴⁴ A quinta edição do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) ocorreu de 6 a 9 de dezembro de 2016, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, Santa Catarina. Informações sobre o evento estão disponíveis em : <http://grupecí.ufsc.br/> Acesso em 05/11/2016

⁴⁵ Essa discussão ocorreu nas DREs Santo Amaro, Pirituba, Butantã e na formação da Ação Supervisora, da SME em 2018, que atingiu mais de 150 supervisores, das 13 DREs do município.

⁴⁶ A descrição da categorização inicial das temáticas encontra-se disponível no Apêndice C deste trabalho

5 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Este capítulo procura dar relevo a alguns aspectos do percurso de implantação da AIP da educação infantil, na cidade de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016, trazendo não só a descrição dos fatos, mas também argumentações dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o processo vivido por eles, na confluência com as minhas próprias análises a partir do conjunto de dados produzidos no estudo.

5.1 Definição da AIP

A AIP, na perspectiva adotada pela SME, está proposta de maneira a envolver todos os atores que integram as práticas educativas nas U.Es de educação infantil, e objetiva colaborar para “o fortalecimento da gestão democrática intensificando os diálogos entre as Unidades Educacionais, famílias/responsáveis, comunidade e destas com as DREs e SME”. (SÃO PAULO, 2016a, p.5).

Trata-se de uma autoavaliação que dá ênfase às condições de oferta da educação infantil paulistana, ou seja, analisa o contexto educativo. Para realizar a AIP foi elaborado, pelo município, documento orientador (INDIQUE MUNICIPAL) que, de certa forma, condiciona e organiza o desenvolvimento do processo reflexivo dos envolvidos, conforme veremos detalhadamente mais adiante.

5.2 Objetivos da AIP no município de São Paulo

A defesa da realização de momentos avaliativos participados, relativos ao atendimento na educação infantil está presente, desde os primeiros documentos oficiais da SME, produzidos no âmbito da DIEI no período acompanhado, neste estudo. (SÃO PAULO, 2014a).

Embora fique explícita a validade que a SME e, em especial a divisão de COPED/ DIEI, atribuem à AIP, a assessora do MEC que acompanhou a AIP paulistana⁴⁷, em um de seus relatórios técnicos (BRASIL, 2015a) reflete sobre a

⁴⁷ Em 2013, o MEC contrata como assessora a Profª Drª Marina Célia Moraes Dias, que entre 2013 e 2015 passa a acompanhar o processo de implantação da AIP paulistana, e produz três relatórios técnicos sobre o mesmo. (BRASIL, 2014b, 2015a, 2015b).

questão da autoavaliação ficar restrita à educação infantil, embora esta perspectiva avaliativa esteja em consonância com os propósitos em um plano mais ampliado da educação municipal. Enfatiza a autora:

É intrigante notar que a proposta de utilização dos indicadores ficou restrita à DOT-EI⁴⁸. A leitura do programa “Mais Educação” embora revele princípios inteiramente em sintonia com este instrumento de avaliação institucional participativa, democrática, - qualidade social da educação inclusiva preocupada com a diversidade, com questões de gênero e das relações étnico-raciais - não faz referência ao programa nas seções dedicadas ao Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (nota técnica nº 9) e na seção referente à avaliação (nota técnica nº 12), assim como no eixo Gestão Democrática (p. 55). (BRASIL, 2015a, p.13).

Quanto aos objetivos do processo de autoavaliação participativa para a cidade de São Paulo, a SME elenca os seguintes:

- 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 2016a, p.9; CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p.30).

Proceder à avaliação das instituições de educação infantil, por meio da AIP foi apontado pela SME, à época acompanhada por este estudo, como forma de diagnóstico concreto da qualidade do atendimento dispensado às crianças paulistanas, com vistas a sua qualificação.

Campos e Ribeiro (2016, p.26), enfatizam que

o projeto não teve como objetivo nem previu a comparação de resultados entre unidades e/ou a divulgação de resultados discutidos no âmbito das autoavaliações realizadas nas unidades para outros públicos.

Realçam, ainda, que a experiência da AIP, da RME, faz parte de um processo mais amplo de desenvolvimento e debate de formas participativas e contextualizadas de avaliação da qualidade da educação. (Ibidem, p.22).

Tal perspectiva é corroborada por documentos da própria SME que apontam a AIP como meio para atingir a qualificação do atendimento:

O processo de avaliação institucional **é um meio** e não um fim em si mesmo, sendo seu objetivo maior **apoiar tomadas de decisões** mais conscientes e consistentes em direção às práticas educativas em

⁴⁸ A nomenclatura DOT-EI foi substituída pela SME (posteriormente à publicação desse relatório da assessora) pelo termo COPED/ DIEI, mas trata-se da mesma divisão da secretaria que regulamenta e acompanha a Educação Infantil Municipal.

consonância com as finalidades da educação infantil. (SÃO PAULO, 2016c, p.28).

Entre os objetivos elencados, para a AIP paulistana, encontram-se o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico das unidades educacionais e a melhoria da qualidade da Educação Infantil Municipal.

Quanto à importância do processo de AIP, documento da SME (SÃO PAULO, 2014a) defende que ele pode ser instrumento para a reconstrução das práticas, para o fortalecimento tanto de relações internas da U.E., como das outras instâncias decisórias da RME e enquanto elemento de retroalimentação do sistema educativo como um todo, com vistas à sua qualificação. Em documento federal que trata da AIP, encontram-se formulações que vão nessa mesma direção:

Considerar a importância de ampliar a discussão da avaliação institucional para a avaliação do sistema é reconhecer que a escola não é a única instituição responsável pela qualidade do ensino público. Com este olhar, a autoavaliação institucional é capaz de alimentar, nas escolas e nas redes, uma articulação sistemática entre a qualidade das políticas educacionais e dos seus resultados, assim como reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia, contribuindo com o funcionamento do sistema educativo e com o fortalecimento da gestão democrática. (AÇÃO EDUCATIVA, S.D.⁴⁹).

5.3 AIP na cidade de São Paulo: *flashes* de um percurso

Ao examinar o percurso de implantação da AIP pela SME, constata-se estreita correspondência com as etapas do processo de AIP mencionados por Lopes, Grinkraut e Nunes (2014).

De acordo com Dias (BRASIL, 2015a, p.12), “o contexto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação favoreceu a exequibilidade da experiência” da AIP, na cidade de São Paulo. Para Betini (2010) é mesmo dever do poder público proporcionar meios materiais e apoio, para que a escola a leve adiante, e faça com que os projetos de AIP sejam viáveis e produtivos.

Variadas ações foram desenvolvidas pela SME para efetivação da AIP paulistana, entre 2013 e 2016. Passo a apresentar aquelas consideradas, no âmbito deste trabalho, enquanto fundantes do processo.

⁴⁹ AÇÃO EDUCATIVA. Indicadores de Qualidade na Educação. Disponível em <http://www.indicadoreseducacao.org.br/indicues-e-os-planos-de-educacao/> Acesso em 12/11/2018.

5.3.1 Antes de 2013

Na gestão municipal entre 2009 e 2012, a SME “já havia introduzido a proposta de autoavaliação das unidades, com o uso de uma escala preenchida anualmente pela equipe pedagógica”. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p.12).

Contudo, a propósito desse processo vivido, Dias (BRASIL, 2014b, p.11) considera:

Depoimentos indicaram que eram realizadas de maneira bastante formal, sem vínculo genuíno, nem repercussão na vida da escola (informação colhida durante seminários e entrevistas). As famílias foram consultadas separadamente por meio de um questionário enviado diretamente aos pais, sem conhecimento das escolas, nem do próprio DOT-EI, o que causa estranhamento.

Em concordância com essa ponderação, uma das ATEs entrevistadas nesta pesquisa, indica a dissonância existente entre o que se viveu ao tempo, dessa primeira iniciativa de autoavaliação, e o que se pretendeu a partir de 2013.

Um processo de autoavaliação que era aquele que a gente colocava um, dois, três, quatro, cinco [...] era aquele calhamaço [...] e que as coordenadoras viravam... transformavam em uma planilha e a discussão era assim “vamos colocar cinco em tudo, gente. Porque a gente trabalha, a gente vem, a gente não falta, a colega fica de licença e não tem módulo e a gente aceita ao invés de trabalhar com 35, a gente trabalha com 37”[...] Então, olha como era muito frágil, porque vinham outras questões em jogo[...] porque a gente não sabia o quê que se fazia com esse dado, para onde ia, enfim. A gente sabia que ele vinha em outubro e em novembro a gente já tinha que ter feito. Então que essa era... foi um outro canal, um outro canal de comunicação, um outro canal de pensar, de gestar educação pública. (E.7.F)

Como coordenadora pedagógica de uma EMEI da RME, à época dessa avaliação, pude vivenciar esse momento na unidade em que atuava. Percebi que, mesmo que algumas unidades tivessem feito esse processo autoavaliativo de forma relativamente partilhada com a equipe, em termos da SME e das próprias DREs, não houve nenhum retorno para as UEs, em forma de reflexão partilhada, de resolução ou encaminhamento das questões apresentadas como problemas, de proposição e/ou efetivação de processos formativos, dentre outros aspectos.

Esses testemunhos indicam que o processo avaliativo mostrou-se como ação meramente formal e burocrática, sem resultar em transformações na esfera das práticas cotidianas e nem tampouco em elemento orientador das proposições e ações em favor da qualificação da educação infantil, no plano do sistema educacional paulistano.

5.3.2 Anos de 2013 a 2016

Para desencadear e apoiar o processo autoavaliativo que pretendia implementar, a SME realizou várias ações sequenciais e interligadas, entre 2013 e 2016, dirigidas ora aos técnicos que atuavam diretamente na Secretaria e nas Diretorias Regionais, ora aos demais educadores que tinham suas ações profissionais desenvolvidas nas unidades educacionais.

Apresento essas ações divididas em momentos (Momento I a X), seguindo a cronologia dos fatos e em consonância às publicações da SME e de suas assessoras. (BRASIL, 2014a, 2015a, 2015b; CAMPOS; RIBEIRO, 2016, 2017).

Parece-me pertinente ter em mente um breve panorama da RME no início, desse percurso, de implementação da AIP, na cidade de São Paulo, oferecido por Campos e Ribeiro (2016, p.12).

Em 2013, no momento inicial do projeto de autoavaliação, a Educação Infantil municipal abrangia 2.140 unidades, diretas, indiretas e conveniadas, atendendo perto de 440 mil crianças de 0 a 5 anos. Eram 528 EMElS (para crianças de 4 e 5 anos de idade), 359 CEIs diretos e 1.253 CEIs conveniados (para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses), de acordo com a SME (2013).

5.3.2.1 Ano de 2013- Momento I

Realizou-se o “**I Seminário Qualidade e Avaliação na Educação Infantil**”. Essa ação formativa envolveu as 13 DREs que participaram divididas em sete polos, sendo o referido seminário replicado em cada um dos polos.

O seminário contou com a participação das representantes da SME e de suas assessoras, dos representantes das DREs e de várias gestoras das unidades que atendem a EI paulistana, englobando tanto as unidades de administração direta, quanto às indiretas e conveniadas(parceiras)⁵⁰. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

Participaram de I Seminário, 1123 unidades que atendiam a EI no município de São Paulo, abrangendo 2700 profissionais. As educadoras representantes das

⁵⁰ Nesses seminários, nem todas as educadoras da RME participaram, visto que a participação se fez por representatividade. Atualmente na RME são chamadas de **Creches Parceiras** as instituições mantêm parcerias cnvenio com a Prefeitura do Municpio de So Paulo (entidades, associaes e outras organizaes) que mantm Centros de Educao Infantil/Creches destinados ao atendimento preferencial de crianas de zero a 3 anos e 11 meses

unidades das 13 DREs foram divididas em 7 polos, nos quais o seminário foi replicado. (SÃO PAULO, 2013a).

Quadro 13: Cronograma de realização do I Seminário Qualidade e Avaliação na Educação Infantil

POLO	DREs	LOCAL	Nº U.E.	DATAS
1	Campo Limpo/Capela do Socorro	CEU Campo Limpo	355	26/09/2013
2	Butantã/Pirituba-Jaraguá	CEU Vila Atlântica	284	24/09/2013
3	Freguesia do O/Jaçanã-Tremembé	Colégio Passionistas	306	01/10/2013
4	São Miguel Paulista	CEU Vila Curuçá	310	12/11/2013
5	Itaquera/Penha	CEU Aricanduva	346	22/10/2013
6	Santo Amaro/Ipiranga	Teatro João Caetano	306	07/11/2013
7	São Mateus /Guaianases	CEU Jambeiro	257	31/10/2013

Fonte: BRASIL, 2014b, p.14

Como objetivos, desses encontros, estavam a apresentação da proposta de política de atendimento à EI da SME, a discussão de questões relativas à qualidade desse atendimento, a perspectiva de dar conhecimento, às equipes das unidades, do processo de aplicação da AIP proposta pelo INDIQUE FEDERAL.

Abordaram-se as seguintes temáticas: a) a composição da secretaria na cidade de São Paulo (dados sobre o atendimento, estrutura etc.); b) a proposta de trabalho da SME para a gestão 2013/2016; c) a explicitação das concepções que norteariam as ações desenvolvidas, especialmente o que se entende por criança, Educação Infantil, currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), perfil dos educadores de infância; d) o esclarecimento sobre os conceitos adotados referentes à qualidade e à avaliação na EI; e) a evolução da compreensão do conceito de qualidade em nosso país (os dilemas e perspectivas da qualidade na EI, a qualidade em relação às reformas educacionais, os estudos contemporâneos sobre qualidade e avaliação e EI).

Segundo Dias (BRASIL, 2014b, p.13-14), nesse seminário “se discutiu a evolução distinta das concepções sobre qualidade e avaliação nas etapas da Educação Infantil e do ensino fundamental e apresentou as principais propostas de avaliação em discussão hoje no país”.

A esse propósito, ressaltam Campos e Ribeiro (2016, p.12):

Ao final das apresentações realizadas nesses encontros, sugeriu-se às equipes das unidades a utilização do documento publicado pelo MEC em 2009 e já em uso em diversas redes do país, *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*, que propõe a realização de uma experiência de autoavaliação institucional participativa nas unidades, envolvendo gestores, professores, funcionários e familiares das crianças.

Nota-se que o intuito desses encontros, era, além de explicitar como a SME estava composta e quais as concepções basilares que defendia, o de sensibilizar as instituições educativas para a questão da AIP, gerando discussões e a mobilização das educadoras, na perspectiva da efetivação de uma AIP da EI, na cidade de São Paulo, nos moldes propostos pelo INDIQUE FEDERAL.

5.3.2.2 Ano de 2013- Momento II

Ainda em 2013, entre outubro e novembro, ocorreu um processo de formação para representantes das 13 DREs, voltado à efetivação da AIP. Novamente, este encontro ocorreu em 7 polos regionais, realizados para instrumentalizar as unidades educacionais que participariam voluntariamente do processo de avaliação institucional, utilizando o INDIQUE FEDERAL. Houve a presença de 478 unidades, cerca de 20% da Rede de Educação Infantil, à época. (SÃO PAULO, 2013a).

Os encontros tinham como objetivos discutir sobre a avaliação institucional no cenário nacional, tratando mais especificamente do proposto no INDIQUE FEDERAL que subsidia o processo de AIP, no âmbito nacional, e apresentar a metodologia sugerida para utilização desse instrumental. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

Esses momentos contaram com a participação da assessora, então representante do MEC, cuja tarefa era “a elaboração do registro da experiência vivida pela rede paulistana a fim de subsidiar a reelaboração do documento federal devido à relevância das ações”⁵¹ que se encontravam em andamento à época.

Espera-se que esta experiência de avaliação institucional participativa em curso na Rede Municipal de Educação de São Paulo possa contribuir para o processo mais amplo em andamento no país, de definição de diretrizes para a avaliação na Educação Infantil, conferindo um papel mais proativo para a Rede paulistana no cenário nacional, condizente não só com suas dimensões e abrangência, mas também com sua história e seus avanços. Assim, estabelecemos uma parceria com o MEC/COEDI que contratou a Prof.^a Dra. Marina Celia de Moraes Dias para acompanhar e registrar todo o processo vivido pela RME-SP com vistas a subsidiar uma revisão do *Indique – EI nacional*. (RIBEIRO; CAMPOS; VALVERDE, 2015, p. 57).

Após esse momento inicial, de cunho formativo, colocaram em curso a AIP, nos moldes propostos pelo INDIQUE FEDERAL, 161 unidades educacionais no Ano

⁵¹ Dados constantes do Relatório sobre o trabalho desenvolvido na RME com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. (SÃO PAULO. SME. DIEI. **Relatório sobre o trabalho desenvolvido na RME com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. SME: 22/09/2013, material mimeografado. 2013a).

de 2013 e 280 unidades no início de 2014, totalizando 441 unidades (SÃO PAULO, 2013a). A participação das U.Es, nesse momento, ocorreu de forma voluntária, por adesão.

Na defesa de sua decisão de iniciar a consolidação do processo de AIP paulistana, na perspectiva da participação e da gestão democrática, através da utilização de materiais produzidos pelo MEC, a SME afirma:

A Secretaria Municipal de Educação ao subsidiar e incentivar as Unidades Educacionais na utilização dos *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* publicados pelo Ministério da Educação em 2009, como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil ratifica o processo participativo e aberto a toda comunidade.

Tais Indicadores possibilitarão que as Unidades Educacionais redirecionem trajetórias, subsidiem decisões e propostas com vistas à melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças na Educação Infantil da Cidade de São Paulo. (SÃO PAULO 2014a, p.26).

Referindo-se ao processo posto em curso pela SME, à época, Ribeiro; Campos e Valverde (2015), salientam que

A autoavaliação institucional participativa já vem sendo adotada em diversas redes de educação no país, como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação básica. A utilização do documento *Indique – Ei*, tem sido um dos instrumentos utilizados por redes e instituições na busca da melhoria da qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil. (p.54).

5.3.2.3 Ano de 2014 - Momento III

O Momento III inicia-se com uma reunião com representantes das DREs e as supervisoras escolares⁵² (fevereiro de 2014), tendo como objetivos apresentar as etapas já realizadas em 2013, dar a conhecer outras experiências brasileiras de AIP, realizar troca de experiências entre as DREs e pactuar passos futuros para implementação dessa política pública. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

Nesse mesmo ano, foi também realizada um encontro regional, após a aplicação da AIP pelas unidades, que contou, em sua maioria, com representantes das unidades que haviam utilizado o INDIQUE FEDERAL na AIP efetuada. Esse encontro foi replicado em 8 polos da cidade, atingindo as 13 DREs, e visava à troca de experiências e o levantamento de sugestões para a continuidade do processo, com a sinalização de problemas encontrados, cuja solução ultrapassasse o âmbito da unidade educacional. Também tinham o intuito de recolher sugestões dos

⁵² O cargo de Supervisor Escolar é exercido por profissionais da carreira do magistério da RME. Estes atuam em uma das 13 DREs do município, acompanhando o trabalho das unidades educacionais (rede direta, parceira e particular) que atuam na cidade de São Paulo.

participantes para adaptação do documento à realidade local, com vistas à produção de um documento que definisse os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b; CAMPOS, RIBEIRO, 2016).

5.3.2.4 Ano de 2014 - Momento IV

De Julho a Setembro de 2014, realizou-se o “**II Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil**”, abrangendo as equipes das 13 DREs, que se encontravam divididas em 7 polos, e que contavam com a presença de diretores e coordenadores pedagógicos de CEIs e EMEIs, tanto de unidades diretas, como de indiretas e conveniadas⁵³, incluindo aquelas unidades que ainda não haviam participado da AIP, em anos anteriores. (CAMPOS, RIBEIRO, 2016).

As principais temáticas abordadas envolveram:

- a socialização das vivências das unidades que se envolveram voluntariamente no processo de AIP entre o final de 2013 e início de 2014;
- a apresentação dos resultados preliminares do acompanhamento desse processo, realizado pela FCC, efetivado a partir da análise de questionários encaminhados pelas unidades educacionais participantes;
- as análises de SME acerca do que foi vivenciado e a partilha das perspectivas de continuidade. (SÃO PAULO, 2013b).

5.3.2.5 Ano de 2014 - Momento V

Realiza-se, no dia 18/09/2014, “**I Seminário Interno Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil**” que teve entre seus principais objetivos apresentar o processo desenvolvido na RME com o INDIQUE MUNICIPAL e dar devolutiva às DREs, e aos diversos setores da SME, “sobre as indicações (demandas) levantadas durante aplicação do instrumento de autoavaliação participativa pelas Unidades Educacionais que aplicaram os indicadores”. (SÃO PAULO, 2013a, p.3). Essas demandas, oriundas das U.Es, foram sistematizadas e compiladas por competência, em um documento produzido pela DIEI que foi apresentado durante o Seminário.

Quanto a esse seminário, Dias (BRASIL,2015a) afirma que, apesar da impecável organização por parte da equipe COPED/ DIEI e de suas assessoras,

⁵³ Atualmente, no âmbito da SME, em substituição ao termo “conveniadas”, emprega-se o termo “parceiras”.

para partilhar os resultados da AIP e buscar formas conjuntas de encaminhamento das problemáticas levantadas pelas unidades (por ocasião da AIP que efetivaram), “no dia do seminário pode-se constatar a resistência do sistema administrativo frente às mudanças na sua forma de funcionamento” (p.28). E assevera ainda, “as ausências do Secretário da Educação e do Diretor da DOT⁵⁴ por motivos de força maior, anunciados no início do encontro, ocasionou a saída de diretores de DREs e de outras autoridades”(p.29) o que, segundo a autora, gerou desconforto e desalento para as equipes idealizadoras do referido seminário. Afirma, contudo, que apesar disso, constatou-se, nesse encontro, o comparecimento de representantes de vários setores da Secretaria de Educação que se envolveram nas discussões lá promovidas. (BRASIL, 2015a).

5.3.2.6 Ano de 2014-2015- Momento VI

A partir de 2014 houve a composição de um Grupo de Trabalho (GT)⁵⁵ que discutiu os dados encontrados no processo de AIP, até então desenvolvido. A ação do GT iniciou-se em setembro de 2014, estendendo-se até março de 2015, com a “adaptação e ampliação do documento do MEC a partir dos dados sobre a experiência de aplicação 2013/2014”. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.21).

Faziam parte desse grupo representantes das DREs, das unidades diretas e conveniadas/parceiras que atendem a EI, na cidade de São Paulo, as assessoras da SME, além de técnicos da própria SME.

Objetivava-se, com essa ação, subsidiar a elaboração do documento municipal, a partir das experiências vivenciadas pela RME, no processo de AIP e construir um documento adaptado à realidade da Rede Municipal de São Paulo.

Essa construção teve uma perspectiva colaborativa, incluindo vários atores na confecção de um instrumento que serviria como base para avaliar a educação infantil, ofertada na cidade de São Paulo. Dados provenientes de entrevistas realizadas com as ATEs que fizeram parte desse GT, e que também integraram a

⁵⁴ Diretor da DOT, nesse caso, refere-se ao profissional que estava em instância superior organizacionalmente, à diretora da DIEI, pois era responsável pelo funcionamento da Divisão de Ensino Fundamental e da Divisão de Educação Infantil

⁵⁵ Esse GT foi inicialmente chamado de “Comissão ampliada para escrita dos Indicadores da qualidade na educação infantil do município de São Paulo”.(CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p 14).

amostra de profissionais acompanhadas neste estudo, ilustram o processo de negociação ocorrido no interior do GT:

Eu acho que é importante sim, principalmente porque politicamente a gente marcava uma posição. Quer dizer, a gente foi tomando algumas posições que teve a ver também com nosso estudo ali, com o nosso aprofundamento e estudo. E ao mesmo tempo [...] você ia fazendo consensos provisórios, porque ela (a SME)⁵⁶ também teve que abrir mão de algumas coisas que também não iam dar certo, por exemplo, o número de questões que era bem específico[...]. (E.6.V).

De acordo com Dias (BRASIL, 2015a) a sistemática de trabalho estabelecida por esse grupo envolveu a subdivisão em nove grupos, responsáveis cada um pelo aprofundamento de uma das dimensões de qualidade que foram definidas nos primeiros encontros do GT. Os encontros foram quinzenais e culminaram com a produção de uma versão preliminar do documento municipal, que ficou disponível para consulta pública online, e colaboração dos profissionais de toda RME, a partir de abril de 2015.

Além da colaboração das educadoras da RME, um documento de vinculação interna de SME, denominado “**Apontamentos das U.Es para a Construção do Documento Indicadores**”(SÃO PAULO,2015c) que trazia as contribuições das discussões e avaliações, das unidades educacionais participantes da aplicação do INDIQUE FEDERAL, entre 2013 e 2014, serviu, entre outros materiais, como suporte para as discussões do GT, com vistas a elaboração da versão municipal dos Indicadores de Qualidade.

O documento produzido pelo GT, com as colaborações recebidas, intitulado **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista** - versão preliminar⁵⁷(SÃO PAULO, 2015b), aqui denominado INDIQUE MUNICIPAL, serviu de instrumento para a aplicação da AIP, em todas as unidades que atendem a EI, na cidade de São Paulo, conforme calendário obrigatório proposto pela SME para o ano de 2015, através da publicação de portarias que traziam essa exigência. (SÃO PAULO, 2014b, 2014c).

⁵⁶ Nota de transcrição.

⁵⁷ O documento municipal elaborado para servir de base para a AIP paulistana que optei neste estudo, por referenciar como INDIQUE MUNICIPAL, teve 2 versões, uma preliminar com o título: **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista** e uma versão final, elaborada em 2015, que teve seu título modificado para **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**.

O trabalho do GT continuou de agosto a setembro de 2015, quando foi realizada a revisão da primeira versão do documento paulistano, a partir dos dados produzidos sobre a experiência de aplicação de 2015.

5.3.2.7 Ano de 2015- Momento VII

A partir de março de 2015 é realizado o “**III Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil**”⁵⁸ que foi replicado em 9 polos regionais, e que contou com a participação de representantes das 13 DREs do município, entre 27/03/15 e 30/04/15.

Esse seminário, segundo SME (SÃO PAULO, 2015n) visava à apresentação do documento **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**, bem como “proporcionar momento de reflexão, discussão e debate sobre a questão da qualidade social e avaliação na Educação Infantil”. (p.1).

Segundo Dias (BRASIL,2015a), esses seminários se dividiam em três momentos, em que se compunham apresentações de diferentes segmentos implicados no processo. A primeira mesa era composta pela diretora da divisão de EI da secretaria, as assessoras e a consultora do MEC que ficavam responsáveis por uma apresentação do histórico da experiência, na rede municipal e da apresentação versão preliminar do INDIQUE MUNICIPAL, com ênfase nas concepções e metodologia da autoavaliação. A segunda mesa era composta por um representante de cada equipe do GT, responsável pela elaboração de uma das 9 dimensões de qualidade da EI, propostas no documento e, no terceiro momento, havia um tempo para o debate entre todos os presentes, dedicado à análise e o levantamento de questões e sugestões, para futura revisão do texto.

5.3.2.8 Ano de 2015- Momento VIII

Entre 4 e 19 de maio de 2015, conforme as normativas municipais instituíram, todas as unidades de educação infantil vinculadas à SME, realizaram a AIP com a utilização do INDIQUE MUNICIPAL e, entre 1 a 12 de junho do mesmo ano, elas

⁵⁸ Vídeo de um destes seminários pode ser consultado, em meio digital, através do endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=UfWMPmZxP9s>

construíram seu plano de ação, no qual deveriam constar as ações de transformação prioritárias a serem implementadas, os prazos para tal e os responsáveis por sua efetivação.

5.3.2.9 Anos de 2015 - 2016- Momento IX

O GT efetuou a revisão do INDIQUE MUNICIPAL, em sua versão preliminar, até dezembro de 2015.

Entre março e abril de 2016, foi realizado o “**IV Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil**”⁵⁹, em 13 polos, sendo um em cada DRE. Entre os objetivos constavam a apresentação da versão final do INDIQUE MUNICIPAL e a reflexão e discussão sobre a questão da qualidade social e da avaliação na educação infantil. O público alvo, desse encontro, abrangia um gestor (preferencialmente o CP), um professor, um representante da equipe de apoio, um representante dos familiares de cada U.E. de educação infantil, ligada à RME, além de profissionais que atuam diretamente nas DREs. (SÃO PAULO, 2016f).

A revisão do documento preliminar que levou em consideração as colaborações das unidades, após a aplicação da AIP e as considerações realizadas, durante o “**IV Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil**”, culminou na elaboração da versão do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a), que, desde então, encontra-se em vigor.

Essa escrita cuidadosa e partilhada, proposta pelo GT e ampliada pela participação de outros atores, é compatível com o que ressalta Rodrigues (2009) sobre a importância da construção metódica de indicadores, com precisão e rigor técnico que auxiliem na condução de processos avaliativos.

A escolha da constituição de uma reflexão minuciosa e realizada em coautoria com vários profissionais para construção do INDIQUE MUNICIPAL, parece estabelecer relação, também, com o que nos propõe Bondioli (BECCHI; BONDIOLI, 2003), para quem há a necessidade de uma reflexão sobre quais seriam os “ingredientes irrenunciáveis” para fazer de qualquer escola, uma boa escola.

⁵⁹ Vídeo de um destes seminários pode ser consultado, em meio digital, através do endereço : <https://www.youtube.com/watch?v=M-1BmjrdStQ.>

Ainda no primeiro semestre de 2016, a SME publicou a versão final do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a). E, conforme definido em normativas da SME, entre os dias 19 e 30/4/2016 e entre os dias 17 e 29/5/2016 realizam-se, respectivamente, a AIP e a elaboração do plano de ação, em todas as unidades de educação infantil, ligadas à RME.

Campos e Ribeiro (2017) resumem, num quadro bem ilustrativo, o processo de aplicação da AIP, na cidade de São Paulo e os instrumentos que foram utilizados para efetivar a autoavaliação ao longo do tempo:

Quadro 14: Aplicações da autoavaliação na RME, por ano, abrangência e instrumentos utilizados

ANO	INSTRUMENTO	UNIDADES	CALENDÁRIO ESCOLAR (DIAS PREVISTOS)
2013 2014	Indicadores da qualidade na educação infantil (MEC)	Por adesão 441 unidades	Não previstos
Continua Continuação			
ANO	INSTRUMENTO	UNIDADES	CALENDÁRIO ESCOLAR (DIAS PREVISTOS)
2015	Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana (versão preliminar)	Todas 2.323 unidades	Previstos dois dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação
2016	Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (São Paulo, SME)	Todas 2.559 unidades	Previstos dois dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação

Fonte: Campos e Ribeiro (2017, p.6)

5.3.2.10 Ano de 2016- Momento X

Com a utilização da versão final do INDIQUE MUNICIPAL para proceder a AIP, em todas as unidades da RME que atendem à EI, o foco de trabalho formativo da SME e de suas assessoras estava dirigido à elaboração do plano de ação das unidades.

De junho a setembro de 2016, foram realizadas as “**Oficinas Regionais 2016-Avaliação Institucional Participativa: um processo em construção na Rede de Educação Infantil Paulistana**”. Houve, em cada uma das 13 DREs um encontro desse tipo. Essas oficinas tinham como foco a discussão sobre a elaboração e o acompanhamento dos planos de ação que faziam parte do processo de AIP.

Tal escolha de SME deveu-se à experiência do ano anterior que destacou a falta de orientações mais claras, apontada por várias U.Es, para a organização do trabalho de grupo, a elaboração do plano de ação com vistas a continuidade do trabalho, e para colocar em prática as ações previstas no plano já elaborado coletivamente. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017).

Eram objetivos dessa ação formativa:

- 1) Refletir sobre a experiência de aplicação dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* nas unidades da DRE;
 - 2) Oferecer oportunidade para a troca de experiências entre representantes de unidades de Educação Infantil;
 - 3) Colher informações sobre a experiência visando documentar o processo;
 - 4) Discutir perspectivas futuras para a continuidade da experiência.
- (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.43).

A dinâmica dos encontros foi assim configurada: contou com um momento de fala inicial da diretora da DIEI, e da assessora Prof^a Ms. Bruna Ribeiro, trazendo reflexões sobre a concepção de criança, a questão da avaliação e seu papel na educação infantil e da perspectiva da instituição educacional como espaço privilegiado para dar visibilidade aos bebês e às crianças pequenas. A seguir, as oficinas prosseguiram com a divisão dos participantes em 10 grupos, de até 5 componentes cada, para discussão de 5 blocos temáticos a partir de questões orientadoras⁶⁰. Terminada a partilha das reflexões realizadas pelos 10 grupos, a assessora, Prof^a Dr^a Maria Malta Campos retomou os aspectos abordados relacionados à utilização do INDIQUE MUNICIPAL, e em especial com a elaboração e acompanhamento dos planos de ação e de sua implementação. (SÃO PAULO, 2016g).

Campos e Ribeiro (2017) enfatizam que muitos dos pontos considerados merecedores de especial atenção pelas equipes das unidades, na organização e condução das reuniões para elaboração de seus planos de ação que foram identificados ainda em 2015 e retomados nas apresentações iniciais e nas que se seguiram aos trabalhos dos grupos, com o objetivo de verdadeiramente auxiliar as equipes das U.Es, na efetivação dos seus planos de ação.

5.4 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista: considerações sobre o documento

⁶⁰ Conforme apresentado no quadro 10, capítulo 4, deste texto.

Conforme o percurso ora exposto, no ano de 2016, a SME publica a versão final do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a). A SME buscou, nesse processo de revisão e escrita do documento municipal, por meio do estabelecimento de indicadores de qualidade,

A construção de uma cultura de Autoavaliação Institucional Participativa que contempla o envolvimento de todos os atores que integram as práticas educativas nas Unidades de Educação Infantil: bebês, crianças, suas famílias e responsáveis, docentes, gestoras e gestores, demais educadoras e educadores e a própria Secretaria Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 2016a, p.5).

O INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a, p.6) se propõe a:

[...] auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças.

Conforme consta na apresentação do documento, a SME faz uma defesa do uso dos indicadores para qualificar o atendimento à educação infantil:

Acreditamos que a prática da Autoavaliação Institucional Participativa, por meio do uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, provoca a busca de transformações para garantir o direito à Educação Infantil pública de Qualidade Social. (SÃO PAULO, 2016a, p.6).

Quanto ao emprego dos resultados do processo avaliativo, sempre houve a preocupação por parte de SME, e de sua assessoria, em afirmar que

O projeto não teve como objetivo nem previu a comparação de resultados entre unidades e/ou a divulgação de resultados discutidos no âmbito das autoavaliações realizadas nas unidades para outros públicos. Obtidos por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participam do processo, esses resultados adquirem sentido apenas para aquele contexto e aquele momento; a mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar a resultados diversos; unidades com diferentes tipos de desafios podem obter resultados com distintos significados, os quais não podem ser utilizados sem consideração daqueles contextos específicos. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p.26).

5.4.1 Estrutura do documento municipal

Segundo a SME,

Para que um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizado para situações reais do cotidiano, a definição de dimensões de qualidade torna-se necessária. Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas umas das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva

e facilitar a elaboração de um plano: ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados. (SÃO PAULO, 2016a, p.6).

Considerando essa perspectiva adotada, o INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a) está dividido em 9 dimensões de qualidade, contando com 32 indicadores de qualidade que contêm, no total, 189 questões orientadoras para a avaliação. As dimensões constantes do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a), são:

- a) **Dimensão 1:** Planejamento e gestão educacional;
- b) **Dimensão 2:** Participação, escuta e autoria de bebês e crianças;
- c) **Dimensão 3:** Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
- d) **Dimensão 4:** Interações;
- e) **Dimensão 5:** Relações étnico-raciais e de gênero;
- f) **Dimensão 6:** Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais;
- g) **Dimensão 7:** Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
- h) **Dimensão 8:** Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores;
- i) **Dimensão 9:** Rede de proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade.

O documento assevera que, embora essas dimensões sejam apresentadas e discutidas separadamente, devido à uma questão metodológica, com intenção de facilitar o debate e o aprofundamento dos temas, todas elas constituem partes integrantes e indissociáveis de um todo. No mesmo instrumental, encontramos ainda que as dimensões de qualidade se desdobram nos seus respectivos indicadores de qualidade, que se mostram enquanto sinais reveladores de “determinados aspectos da realidade, permitindo obter informações objetivas e sintéticas sobre ela”. (SÃO PAULO, 2016a, p.10-11).

Os indicadores, assim, procuram traduzir os diferentes aspectos da qualidade de maneira a facilitar a discussão e a reflexão coletiva; sua avaliação deve sinalizar para os participantes os caminhos a serem apontados no **plano de ação** para obter as melhorias de qualidade identificadas a partir do processo de **autoavaliação** desenvolvido na Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2016a, p.11).

Afonso (2002) afirma que os padrões de referência são definidos a partir de uma seleção e hierarquização de valores considerados relevantes, e consistem na

conceptualização de fatos e situações virtuais. Para o autor, a partir de padrões de referência são operacionalizados os indicadores que serão utilizados na análise da situação ou do contexto o que se pretende avaliar, e dessa forma, em essência, a avaliação seria um exercício de comparação entre duas situações: a real que é objeto de análise e a “virtual” que é deduzida a partir dos padrões de referência utilizados.

Nessa perspectiva, a comparação se concretiza através da identificação das discrepâncias entre o proposto e o identificado, no contexto analisado. Afirma ainda, que as fontes de definição de padrões e indicadores podem ser muito diversas tais como as normativas legais, o desempenho de instituições tidas como referência, as “boas práticas” no entendimento dos avaliadores etc.

Dados produzidos, neste estudo, buscaram identificar se os indicadores propostos pela SME para a realização da AIP, constante no INDIQUE MUNICIPAL, representavam os ideais de qualidade dos sujeitos participantes da pesquisa. As respostas a esse questionamento ficaram assim configuradas:

Figura 5: Relação entre os Indicadores de qualidade e o ideal de qualidade dos participantes

Fonte: a autora.

É interessante notar que há uma validação, pelos educadores participantes do estudo, dos indicadores propostos para a efetivação da AIP, em especial dos gestores, mas no geral, parece haver uma aquiescência com a forma como a qualidade aparece expressa no INDIQUE MUNICIPAL.

Na entrevista realizada com as ATEs, essa relação entre as concepções dos participantes em relação ao contido/proposto no INDIQUE MUNICIPAL, também foi bastante mencionada, principalmente relacionando-a ao sucesso do processo:

Quanto mais você concorda com essa concepção que está proposta ali, mais você se compromete com esse documento. Quanto menos ela é aquilo que você acredita, aquilo que você pensa sobre criança, menos você (se compromete⁶¹). (E.1.R).

Determinadas dimensões a gente foi percebendo que não teve o entendimento como gostaríamos, seja porque quando você começa a discutir sobre..., eu acho que aflora também as concepções das pessoas. (E. 7.F)

Outro aspecto relacionado à temática da vinculação entre as concepções basilares, nas quais os indicadores se apoiavam, e as concepções dos respondentes, veio na análise do posicionamento das educadoras frente à afirmação constante no questionário: “o instrumento é feito de modo a obter as respostas que a administração da prefeitura “deseja ter”. O conjunto de respostas configurou-se como apresenta o quadro abaixo:

Figura 6: Indique Municipal e a indução das respostas esperadas pela SME

Fonte: a autora

A grande discordância atribuída à essa afirmação nos incita a pensar na congruência entre o proposto no documento e as crenças/valores dos respondentes, ou no mínimo à validação do que ali está contido. No entanto, uma das professoras que respondeu o questionário apontou, nas observações deixadas de forma espontânea no instrumental, que “algumas perguntas não vão de encontro à

⁶¹ Nota de transcrição

real necessidade da unidade e sim, muitas vezes, (são apenas⁶²) politicamente corretas”. (Q.P.1). Uma gestora também fez observações nesse sentido, dizendo que “algumas perguntas (estão⁶³) fora da realidade, pois para atingi-las seria necessário efetivo maior, e verbas a mais para a aquisição de equipamentos e materiais”(Q.G.1).

Vale ressaltar que as concepções individuais dos participantes da AIP são variadas, nem sempre conscientes, e se entrecruzam na cultura da instituição educacional à qual estão vinculados. Decorre disso que nenhum documento produzido, por mais que essa produção tenha se efetivado de modo reflexivo, aprofundado e participado, atenderia à expectativa de todos os envolvidos.

Acredito que, ao definir os indicadores de qualidade numa dada vertente, ligada às normativas que regem a educação infantil brasileira, e as proposições derivadas do conhecimento construído pelo campo da educação infantil, a SME deixou evidente a política pública que queria ver constituída nas unidades educacionais (e nos órgãos administrativos a elas ligados), para atender a infância paulistana, com vistas à qualidade social que propunha implementar.

5.4.2 Comparando as diferentes versões dos Indicadores de Qualidade

Além de informar, brevemente, sobre o documento que dá suporte à AIP, na cidade de São Paulo (INDIQUE MUNICIPAL), visto que o mesmo pode ser consultado na íntegra, em meio digital⁶⁴, julgo importante mencionar que, embora esse tenha se inspirado na versão federal, tem diferenças que precisam ser pontuadas e que se apresentam para além das questões metodológicas.

Também entre as versões preliminares e final do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2015b e 2016a respectivamente), fruto das discussões do GT, do processo de aplicação inicial da rede, e da colaboração das educadoras vinculadas à RME, encontram-se diferenças significativas, que foram se desenvolvendo, com vistas ao aprimoramento do instrumental e do próprio procedimento avaliativo.

⁶² Nota de transcrição

⁶³ Nota de transcrição

⁶⁴ O documento **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana** pode ser facilmente consultado no portal da SME na internet ou [pelo endereço](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf) <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf>

No que se refere às dimensões constantes em cada documento, encontramos nos escritos da SME (SÃO PAULO, 2016a, p.43), que aqui reproduzo, um quadro síntese comparativo, mostrando com bastante clareza as principais transformações ocorridas:

Quadro 15: Comparativo entre diferentes versões dos Indicadores de Qualidade

Quadro Comparativo		
Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – VERSÃO FINAL (São Paulo, 2016)	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana – VERSÃO PRELIMINAR (São Paulo, 2015)	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009)
DIMENSÃO 1 - Planejamento e Gestão Educacional	DIMENSÃO 1 - Planejamento e Gestão Educacional	Dimensão 1 - Planejamento institucional
DIMENSÃO 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	DIMENSÃO 9 - Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças	-----
DIMENSÃO 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias	DIMENSÃO 2 - Multiplicidade de Experiências e Linguagens em Contextos Lúdicos para as Infâncias	Dimensão 2 - Multiplicidade de experiências e linguagens
DIMENSÃO 4 - Interações	DIMENSÃO 3 - Interações	Dimensão 3 - Interações
DIMENSÃO 5 - Relações étnico-raciais e de gênero	DIMENSÃO 8 - Relações Étnico-Raciais e de Gênero	-----
DIMENSÃO 6 - Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais	DIMENSÃO 5 - Ambientes Educativos: Espaços, Tempos e Materiais	Dimensão 5 - Espaços, materiais e mobiliários
DIMENSÃO 7 - Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo	DIMENSÃO 4 - Promoção da Saúde e Bem Estar: Experiências de Ser Cuidado, Cuidar de Si, do Outro e do Mundo	Dimensão 4 - Promoção da saúde
DIMENSÃO 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores	DIMENSÃO 6 - Formação e Condições de Trabalho das Educadoras e dos Educadores	Dimensão 6 - Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
DIMENSÃO 9 - Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade	DIMENSÃO 7 - Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, Família, Comunidade e Cidade	Dimensão 7 - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Fonte: SÃO PAULO (2016a, p.43).

Nota-se que, na versão paulistana, foram incluídas duas dimensões não constantes do INDIQUE FEDERAL (BRASIL, 2009): a Dimensão 2 (Participação, escuta e autoria de bebês e crianças) e a Dimensão 5 (Relações étnico-raciais e de gênero). De acordo com a SME

Essa opção foi necessária para incluir questões que focalizassem as diversidades de gênero e de raça/etnia, aspectos já apontados como necessários a partir de outras experiências de aplicação de Indicadores de Qualidade realizadas em todo o país. A partir das discussões do GT, a outra dimensão adicionada ao documento incluiu questões que aprofundam a consideração das formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo. No caso dos bebês e crianças com deficiências, as questões ligadas à inclusão encontram-se integradas às diferentes dimensões. (SÃO PAULO, 2016a, p.9).

Transformações significativas também podem ser observadas no que tange ao conteúdo e à redação dos indicadores e de seus descritores, que foram transformados e “atualizados”, partindo dos estudos do GT, do processo de aplicação e partilha do INDIQUE FEDERAL (BRASIL, 2009d), da aplicação da versão preliminar do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2015b) e, também, das discussões da SME, tanto internamente quanto na interlocução com os processos de assessoria e com a colaboração de educadoras da RME.

Além da transformação de conteúdo de alguns indicadores, eles totalizavam 26 na versão preliminar, e 32 na versão definitiva. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.16).

5.4.3 Metodologia da realização da Autoavaliação Institucional Participativa por meio do INDIQUE MUNICIPAL

Sobre a forma de utilização do INDIQUE FEDERAL (BRASIL, 2009d), Ribeiro e Ribeiro (2014, p.12) vem dizer que este “se apresenta como um instrumento flexível, com várias formas de uso, a depender da criatividade e experiências das instituições. No entanto, sugere e apresenta uma pormenorizada forma de aplicação”.

Quadro 16: Etapas, objetivos e envolvidos na AIP paulistana

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS	QUEM PARTICIPA
1. Autoavaliação	Organização da autoavaliação	Planejar a autoavaliação, por meio da organização dos espaços, materiais e mobilização da comunidade	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização da autoavaliação
	Realização da autoavaliação	Obter um panorama dos pontos fortes e desafios da Unidade Educacional por meio da avaliação participativa	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares
2. Plano de Ação	Organização do Plano de Ação	Planejar as ações do grupo de trabalho da unidade responsável pela organização do Plano de ação	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do Plano de ação
	Realização do Plano de ação	Elaborar um Plano de ação para a unidade educacional com base no diagnóstico da unidade	Todos os profissionais da unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares

Fonte: a autora

A metodologia proposta para utilização do INDIQUE MUNICIPAL segue as orientações do documento federal (BRASIL, 2009d), porém sua operacionalização difere, em especial, no que diz respeito à elaboração do plano de ação que, na esfera municipal, está proposto para ocorrer em dia diverso da aplicação do processo de autoavaliação, diferentemente do previsto na versão federal.

O INDIQUE MUNICIPAL expõe as etapas, as atividades propostas, os objetivos e os segmentos envolvidos no processo de AIP, conforme ilustra o Quadro a seguir.

O INDIQUE MUNICIPAL utiliza para a avaliação dos indicadores, tal como faz o INDIQUE FEDERAL, a atribuição das cores verde, amarelo e vermelha.

Consta no INDIQUE MUNICIPAL a seguinte explicitação quanto ao uso das cores para a avaliação dos indicadores: a **cor verde** deve ser colocada “caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição” e que “o processo de melhoria já está num bom caminho”. A **cor amarela** deve ser atribuída “se, na instituição, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas” o que indica que elas merecem maior cuidado e atenção. Já a **cor vermelha** deve ser atribuída “caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição” indicando uma situação grave e que merece providências imediatas (SÃO PAULO, 2016a, p.18).

Após o momento inicial de avaliação, apoiada nos indicadores de qualidade propostos, e do levantamento das reais necessidades da instituição, a metodologia do documento prevê uma nova ocasião de participação ativa de toda comunidade escolar, para a elaboração de um plano de ação⁶⁵. Nesse plano deverão constar as ações previstas para consolidar as transformações necessárias/previstas, o prazo e os responsáveis para intervenções nessa direção.

A metodologia do documento municipal (SÃO PAULO, 2015b, 2016a) propõe, na elaboração do plano de ação, a previsão de demandas para esferas de administração que extrapolam o contexto da unidade educacional, fato não constante do INDIQUE FEDERAL.

⁶⁵ O instrumental proposto para servir de base para a elaboração do Plano de Ação, contido no INDIQUE MUNICIPAL, pode ser consultado no Anexo A deste texto.

Nos documentos da SME (SÃO PAULO, 2016a, p.18) há, também, indicadores da importância do acompanhamento dos resultados da AIP, após sua efetivação, e indicadores de como isso deve se efetivar:

Tão importante quanto avaliar a qualidade da instituição é o processo de acompanhamento de resultados, identificando também eventuais limites e dificuldades encontradas na implementação do plano: ação. Para realizar esse acompanhamento é importante definir uma comissão responsável composta por representantes da equipe da Unidade e da comunidade, entre outros. 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.

5.4.4 Análise dos participantes da Autoavaliação Institucional Participativa sobre o documento e a metodologia proposta

Dados provenientes, desta pesquisa, trazem elementos sobre a avaliação realizada pelos participantes da AIP que tratam do documento orientador do processo (INDIQUE MUNICIPAL), e da metodologia utilizada, que passo agora a apresentar.

Os participantes da AIP pronunciaram-se, por meio de questionário, sobre o documento orientador do processo (o INDIQUE MUNICIPAL) e a metodologia empregada. Nas respostas ao questionário as educadoras afirmaram conhecer bem o documento municipal (81% das gestoras e 69% das professoras).

Avaliando o documento, as educadoras que responderam ao questionário ficaram bem divididas quando se posicionaram, diante da afirmativa, de que o mesmo possibilitasse a real avaliação da qualidade da educação da U.E, embora, percentualmente, a concordância com a afirmação tenha prevalecido, conforme consta na Figura a seguir.

Figura 7: INDIQUE MUNICIPAL e seu potencial para avaliação da qualidade

Fonte: a autora

Quanto ao teor do texto do INDIQUE MUNICIPAL, a avaliação das educadoras, mostrou-se bastante positiva:

Figura 8: Avaliação do documento municipal

Fonte: a autora

Foram apontados como pontos negativos e/ou dificultadores do processo de AIP paulistana, relacionados com a estrutura do INDIQUE MUNICIPAL, no conjunto dos dados obtidos (nas oficinas regionais, entrevistas e questionários), a linguagem na qual o documento foi expresso e o grande número de questões que precisavam ser analisadas.

Quanto à metodologia utilizada, obteve-se a seguinte avaliação:

Figura 9: Avaliação da metodologia utilizada na AIP paulistana

Fonte: a autora

Em relação à metodologia proposta pelo INDIQUE MUNICIPAL, foram apontados como pontos negativos e/ou dificultadores do processo, especialmente àqueles relacionados ao longo tempo de aplicação da AIP, à data/período de sua realização, à periodicidade de aplicação e à dificuldade de continuidade da participação da família no processo avaliativo como um todo.

Uma das ATEs entrevistadas, participante inclusive do GT que produziu o documento orientador da AIP, apontou o dilema daquele grupo e a dificuldade de atender aos recorrentes pedidos que vinham das unidades educacionais, dirigidos à SME, para deixá-lo menor, ou mais “enxuto”. Sobre o documento ela vem dizer: “é muito longo e realmente são escolhas que a gente faz, então a gente pensa... o que tirar do documento? Porque ele olha para a escola de uma maneira muito ampla e profunda” (E.9.M).

Essa questão da “falta de tempo” para efetivar a avaliação que se encontra subjacente às falas relacionadas com o tamanho do documento e do processo mais longo de discussão, necessário para realizar a AIP, é analisada por Dalben (2008, p.244), que defende estarem aí refletidas outras questões, nem sempre claras àqueles que proferiram o discurso. Diz ele:

É através dessa falta de tempo que se manifestam todos os fatores históricos, de ordem estrutural e institucional, e dificultam a coletiva e contínua construção do Projeto Político Pedagógico, alimentados por processos de Avaliação Institucional.

Da mesma maneira que a falta de participação, como foi visto no capítulo anterior, a falta do tempo é mais uma consequência das políticas públicas impostas às escolas e que foram, consciente ou inconscientemente, assimiladas por todos que nela estão ou estiveram. Assim, de uma forma ou de outra, é uma arquitetura sustentada pelos profissionais que atuam na escola e, portanto, passível de ser modificada, visando à superação dos problemas decorrentes desse contexto. (DALBEN, 2008, p.244).

Uma questão que chamou muito minha atenção, durante a análise dos dados, refere-se à vivência relatada por uma ATE que acompanhou a AIP em algumas unidades. Ela deixa explícita a influência do gerenciamento do processo, nos resultados obtidos pelo mesmo, inclusive com experiências que desconsideravam a metodologia definida pelo próprio INDIQUE MUNICIPAL. A entrevistada E.4.C assevera:

Eu acompanhei uma aplicação, aliás, essa foi uma das primeiras que eu acompanhei e eu saí tão chocada que eu não sabia nem o que fazer com aquilo que eu tinha vivido, porque foi uma aplicação de 30 minutos, no dia anterior eu tinha participado de uma aplicação de oito horas, e aí no dia seguinte foi uma de meia (hora⁶⁶), com uma organização absolutamente deturpada, revelando toda uma preparação que não aconteceu, pessoas que não tinham lido a dimensão, fizeram avaliação sem os descritores, aí explicam indicadores com outra coisa, aí você via que a pessoa não tinha nem lido.

Outra questão que me perturbou, sobremaneira, está relacionada à fala de uma ATE (E.5.M), que apontava enquanto dificuldade, o fato do processo de AIP mostrar-se muito “trabalhoso”. Diz a profissional:

Primeiro que ele dá muito trabalho para preparar, foi uma demanda. E aí a questão do material, que tem que estudar muito, que tem que produzir material que fica tudo para CP, que o grupo [...] não é uma coisa do grupo gestor [...] que envolve assistente, diretora, as equipes. Então é uma coisa muito localizada na produção do material na coordenação, é uma das questões que dá muito trabalho. (E.5.M).

Fiquei me perguntando se esse “trabalho” não é parte constituinte da profissionalidade dos atores diretamente responsáveis pela ação educativa da instituição, visto que a questão da autoavaliação, nessa perspectiva, relaciona-se com a qualificação do atendimento pelo qual estes são direta, e inclusive estatutariamente, responsáveis.

Nota-se que o fato da “equipe gestora” e dos demais atores da U.E. não partilharem as tarefas que são, em essência, de responsabilidade de todos os integrantes do processo e que poderiam ser negociadas entre os mesmos, não se configura para (E.5.M) enquanto problema, mas sim o fato da AIP envolver um processo que exige determinadas tarefas que, ficando a cargo exclusivo de uma das profissionais, a sobrecarrega.

Quanto à “complexidade do texto” e à dificuldade de interpretação dos indicadores e das questões que são debatidas, uma das ATEs diz ter percebido que

⁶⁶ Nota de transcrição

muitas unidades se prenderam aos exemplos presentes nas questões, sem compreender o sentido do que estava sendo proposto; diz ela:

Então a questão da frequência, da constância nas coisas, eu penso que ainda não foi considerada em alguns desses lugares que eu pude presenciar. E o movimento contrário também: teve escola que foi tão rígida nos exemplos, que se um deles não tinha sido usado, aí já virava um vermelho [...] E aí isso também gerava uma angústia da parte às vezes da gestão [...] Então são várias angústias misturadas, mas a gente vê os dois extremos de movimentos. (E.4.C).

Creio que esse viés interpretativo seja uma indicação de que, apesar das variadas ações formativas desenvolvidas pela SME para a aplicação da AIP, ainda se faz necessária a continuidade das mesmas e, inclusive, seu efetivo aprofundamento no debate sobre os momentos avaliativos e sobre a continuidade de ações que são consequentes a esse processo.

Um exemplo dessa necessidade se encontra presente nos dados da pesquisa de Campos e Ribeiro (2017) que relatam haver, na versão preliminar do documento, a orientação para que cada ação prevista no plano de ação da U.E. tivesse um responsável e/ou grupo de responsáveis pelo seu acompanhamento e que, na versão final, uma das sugestões oferecidas para a continuidade do trabalho da AIP foi “a formação de uma comissão de acompanhamento, que deveria atuar no sentido de contribuir para tornar realidade as ações **de curto, médio e longo prazo previstas no plano de ação**”. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.33, grifo nosso).

Apesar de essa orientação constar no próprio documento, e ser alvo de ações formativas da SME que fortaleciam essa ideia, as autoras verificaram que 62% das unidades acompanhadas, em seu estudo, não formaram a comissão proposta no instrumental. (Ibidem, p.33).

No próximo capítulo, deste texto, serão apresentadas algumas das possíveis relações entre a AIP e os processos de transformação das ações educativas que têm lugar nas instituições de educação infantil, trazendo também a análise de alguns dados produzidos na pesquisa que discutem essa questão.

6 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E TRANSFORMAÇÃO

Este capítulo trata dos resultados da AIP e dos efeitos, desta autoavaliação, nas ações que têm lugar nas U.Es, sob a ótica de seus participantes. Discute, ainda, a quais responsáveis foram atribuídas as incumbências para desencadear/ manter ações de transformação da ação educativa, com vistas a sua qualificação.

6.1 Autoavaliação Institucional Participativa e cultura institucional

A instituição educativa não funciona em um limbo, no vácuo das ações sociais. Ela está sempre atrelada a um contexto mais amplo que lhe afeta direta ou indiretamente e, ao mesmo tempo, lhe dá sustentação. Dentro desse contexto mais ampliado, a unidade educacional vai definindo sua singularidade, ou seja, vai criando sua “cultura institucional”.

A cultura institucional pode ser definida enquanto conjunto de crenças, valores e princípios que guiam uma dada organização, determinando o que se almeja, naquele contexto, e a conduta esperada de seus membros.

Fabbri (2000) entende por cultura institucional um sistema de significados compartilhados pelos integrantes de uma dada organização, ou seja, uma via que permite que seus participantes cheguem a compreender qual a conduta apropriada naquele contexto, aproximando-se das regras e dos delineamentos que indicam como participar, o que fazer e o que não fazer. Em síntese, que defina quais seriam as “regras do jogo” válidas, naquela instituição.

Partindo desse pressuposto, toda instituição educativa tem uma cultura institucional própria, esteja esta claramente definida ou se apresente encoberta e, por vezes até, distante da consciência de seus participantes. Para o autor, quando se fala em cultura institucional, temos que pensar automaticamente em valores, pois são eles que edificam essa cultura e a tornam tangível. (FABBRI, 2000).

Portanto, apesar de cada indivíduo apresentar percepções distintas de um mesmo ambiente ou situação, constituindo significações próprias, há elementos comuns em suas concepções que são construídos num determinado contexto

coletivo, partilhado pelo grupo. Essa configuração acaba por formatar certas concepções “recorrentes” que caracterizam a cultura daquela instituição educativa.

Parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006, p.202).

Embora, essa cultura institucional, muitas vezes, não se apresente descrita nos documentos oficiais das unidades educacionais e nem siga claramente reconhecida por seus participantes, ela é o pano de fundo na qual todas as práticas se sustentam e, muitas vezes, é fruto de disputas e conflitos para sua manutenção e/ou transformação. No entanto, para Fabbri (2000), a existência de uma cultura institucional não limita a existência de subculturas, porém todas elas estão alinhadas àquela dominante, em maior ou menor grau.

Noto que a existência concreta dessa cultura institucional torna-se mais evidente nos processos de resistência às mudanças, aparecendo em discursos tais como: “mas aqui sempre se fez assim”, “chegou agora e quer mudar tudo?”, “tem um jeito certo de fazer as coisas nessa escola” e tantos outros que ouvi, várias vezes, em minhas “andanças”, pelas instituições de educação infantil ligadas à municipalidade.

Uma das ATEs entrevistadas neste estudo, em sua fala deixa claro a questão da força da cultura institucional e de como os procedimentos AIP tem, em seu ponto de vista, possibilidade de atuar na revisão dessa cultura:

A gente de fora enxerga bem isso, quanto cada unidade é única, ela tem essa característica, a rede toda, então a gente tem unidades completamente diferentes, e aí cada uma tem a sua verdade, aí quando vêm essas perguntas que vão tão a fundo, em detalhes, da prática, do cotidiano e tal, vão mexendo com essas verdades, com coisas que não eram discutidas, que não eram mexidas porque aquilo já está cristalizado de acordo com a cultura de cada unidade.

E aí quando vem essas perguntas, com a participação de todos, com diferentes olhares, vão mexendo com essas verdades [...] a gente vai percebendo nos PPPs, nos PEAs, nos processos formativos dentro da unidade, o quanto eles vêm trazendo esse questionamento, “olha, a gente nunca pensou nisso, a gente precisa discutir tal coisa”, porque não se discutia. (E.7.M).

A influência dessa cultura institucional no processo avaliativo, pode ser também depreendida da fala de outra ATE (E.8.C), quando esta aponta a forma

como o INDIQUE MUNICIPAL foi utilizado em algumas das U.Es que acompanhava.

Diz ela:

Essa forma de conduzir o indicador está extremamente ligada à forma como **eu**⁶⁷ olho esse documento. Então **eu** conduzo dessa maneira porque é obrigatório, vamos seguir as regras, fazer desse jeito, mas isso está intimamente ligado ao que **eu** acho do documento, o que **eu** acho de uma avaliação participativa, como **eu** encaro isso, porque você tem unidade que usa o documento não só no dia da aplicação, usa na formação, usa pra encontro com as professoras e você vai ter unidade que só vai olhar pro documento ali, na semana da aplicação, aplica e depois não volta. (E.8.C, grifo nosso).

Sordi (2002, p.77) nos ajuda a pensar nas grandes dificuldades que se apresentam por ocasião da necessidade e/ou desejo de transformação da cultura institucional erigida numa dada instituição educativa. Diz a autora:

Vivemos uma cultura de avaliação positivista na qual não há espaço para dúvida, nem tempo para a reflexão e a participação. Tudo está orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações. Não há interesse em que se interroguem as lógicas que estão em jogo. (SORDI, 2002, p.77)

A transformação da cultura institucional instituída, num dado contexto educativo, mostra-se tarefa árdua, complexa e perpassada por avanços e retrocessos momentâneos. As práticas e as questões educativas, por sua própria natureza humana e por se apresentarem vinculadas a processos comunicativos de significados, desenvolvidos por cada indivíduo, são sempre extremamente complexas e influenciadas por inúmeras variáveis que as criam e também as condicionam. Os processos de avaliação se inserem nessa complexidade, já que o conjunto de decisões adotadas, em exercícios dessa natureza, decorre das singularidades dos contextos e dos atores neles envolvidos, ao mesmo tempo em que estes estão condicionados (em alguma medida) pelo sistema mais ampliado e, por vezes, também regulados pelo sistema.

Para Sordi (2002,p.69):

Iluminar as zonas de opacidade do projeto institucional está na dependência direta de nossa capacidade de saber perguntar, interrogar a realidade, ouvir o silêncio eloquente, tradutor da cultura institucional que escapa aos roteiros padronizados.

As relações presentes no ambiente em que a AIP se processa refletem e podem auxiliar ainda que apenas, em certa medida, na compreensão da forma como a autoavaliação acontece na instituição, os desdobramentos que ela toma e os

⁶⁷ Nota de transcrição- O termo **eu** refere-se, nesse parágrafo da fala da entrevistada, à unidade educativa como um todo.

efeitos desse processo na cultura institucional como um todo, particularmente naquela que se exprime no PPP e no conjunto de ações cotidianas, ou seja, no currículo posto em ação pela U.E.

É no o reconhecimento e na problematização das concepções que orientam as formas de agir e reagir diante de processos de mudança, que se encontram momentos muito profícuos para afetar positivamente a vida da escola e qualificar o PPP que se almeja aprimorar e solidificar.

É evidente a dificuldade de a “necessidade de transformação” e a “efetivação de mudanças” tenham lugar na U.E., sem o estabelecimento de políticas públicas que apoiem a instituição nessa direção.

Parece fundamental ressaltar também, que sem o concreto processo de revisão efetivado “no chão da escola”, por aqueles que cotidianamente constroem a prática educativa, tendo como pano de fundo a cultura institucional lá estabelecida, as políticas públicas podem se apresentar apenas como mais uma “norma morta”. Ou seja, fadada a ser resolvida em termos burocráticos, sem consequências efetivas e/ou duradouras para os grupos envolvidos, em especial as crianças e suas famílias, que deveriam ser a instância primeira de beneficiários desse processo de avaliação com vistas à qualificação da educação pública.

6.2 Autoavaliação Institucional Participativa, transformação e responsabilização partilhada

A perspectiva de transformação é parte fundante da proposta de AIP aqui analisada, avalia-se com o objetivo de transformar o contexto educativo, com vistas à qualidade social da educação. A SME, ao se referir aos instrumentos utilizados para realizar a autoavaliação, diz:

A proposta de documentos como os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* procura oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo. (SÃO PAULO, 2014a, p.6).

Vale ressaltar, como assevera Betini (2010, p.120) que a AIP é, sem dúvida, uma atividade política:

A gestão participativa, o compromisso com a participação coletiva é uma atividade eminentemente política. Concentrar-se na “práxis” e não apenas nas tarefas pode ser o caminho que leve a escola a fazer da AIP um instrumento de direção e formação política do coletivo.

O conceito de práxis aqui utilizado, estrutural da proposta da AIP, cujos principais objetivos envolvem conhecer o contexto educativo tal como se apresenta para, a partir disso, reconhecer a distância entre o que se almeja e o que se realiza de fato nas instituições, buscando com intencionalidade a unicidade dessas vertentes, vincula-se à disponibilidade para a reflexão crítica e a ação transformadora.

Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. (FREIRE, 1981. p.79).

Freire (1996) ressalta ainda:

Quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação mora que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas atitudes de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer. (FREIRE 1996. p.26).

Ainda Freire (2016a) sustenta que na medida em que o homem conhece de fato, tomando consciência de sua realidade, apropriando-se dela enquanto construção histórica e, portanto, capaz de ser transformada, passa a considerá-la disponível às análises e revisões, surgindo a necessidade de continuidade da indagação, de investigação, de diálogo e de efetivar a transformação. É com o aprofundamento da tomada de consciência da real situação que o fatalismo do “sempre foi assim”, pode ceder lugar ao ímpeto de transformação e de busca, onde os homens se sentem sujeitos de seu próprio movimento. (FREIRE, 1987).

Nessa ótica, reflexão e ação precisam, obrigatoriamente, caminhar juntas se o objetivo é a transformação da realidade concreta:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma

palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira e impossibilita o diálogo.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Qualquer dessas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem. (Freire, 1987, p.44).

Em relação à avaliação, segundo Freire (1996), a questão que se coloca é lutar em favor da compreensão dessa prática enquanto instrumento de análise do “que-fazer” de sujeitos críticos, a serviço da libertação e não da domesticação. Para ele, mudança e estabilidade resultam ambas da ação dos homens que, como seres de práxis, ao responderem aos desafios que partem do mundo, criam seu próprio mundo, ou seja, o mundo histórico-cultural: de valores, ideias, instituições, saberes, relações de produção etc. E esse mundo que é produto da práxis humana, volta-se também sobre o próprio homem, condicionando-o. (FREIRE, 2016a).

Pontua ainda que o discurso da impossibilidade de mudar é ideológico e reacionário e que para confrontá-lo faz-se necessário também um discurso ideológico de que é possível mudar (FREIRE,P.2014). Mas, para tanto, a realidade precisa ser vista como realmente é, uma realidade histórico-cultural, humana, criada por homens e que pode/deve ser transformada por eles. (FREIRE, 2016a).

Essa perspectiva permite que passemos da condição de objetos para a condição de sujeitos fazedores do mundo. (FREIRE,P. 2014).

Portanto, pensar os processos de autoavaliação participada, negociada e assentada no diálogo, torna necessário compreender que não basta refletir acerca da realidade que se apresenta, tecendo considerações sobre a mesma, mas é papel dos participantes também atuar nessa realidade, com vistas à sua transformação.

A escola, formalmente avaliada, para beneficiar-se dos resultados avaliativos depende da ação concreta de sua comunidade interna. A instituição Educativa (enquanto estrutura) é inerte para exercer mudanças. São os sujeitos que movem as instituições, e estes somente se comprometerão e empenharão na superação das vulnerabilidades evidenciadas se atribuírem algum sentido a elas. Também não são as instituições que sofrem as consequências da falta de qualidade do trabalho nelas executados. Novamente recai sobre as pessoas os resultados de um trabalho educativo detentor de maior ou menor qualidade técnica e social. (SORDI, 2009a, p.36).

Para Penteado (2016) a AIP, por possibilitar a expressão dos coletivos nos espaços e tempos escolares, propiciando diálogos reflexivos entre os diferentes

sujeitos, apresenta-se como possibilidade de superação de políticas educacionais interessadas em medir a eficiência das instituições educativas, de acordo com a lógica do mercado da sociedade capitalista, sendo uma alternativa possível para a gestão da escola pública.

A autora defende que todos os sujeitos envolvidos, nesse tipo de avaliação, do poder público às escolas, são consignatários de um processo de reflexão conjunta sobre o que seja a qualidade e o que se espera cumprir para alcançar esse patamar desejado. Nessa perspectiva, a responsabilização compartilhada e coletiva é fundamental, e cada indivíduo assume assim parte da responsabilidade no complexo processo educacional e de transformação deste. (PENTEADO, 2016).

Sob essa ótica, o participante da AIP precisa ser propositivo, mas também proativo na mudança. Sordi (2009a) afirma que cada participante deve tanto propor prioridades de ação, como comprometer-se com a reflexão acerca de suas responsabilidades para alcançar a meta desejada, ou seja, “sua ação protagônica não se restringe a sugerir mudanças para os outros, mas perceber-se igualmente disposto a mudar”. (p.41).

A avaliação negociada para Mendes et al (2015, p.1290)

É um acordo para o futuro, a construção de uma mesma linguagem entre os segmentos escolares na definição de objetivos e ações, ampliando entendimentos e ultrapassando o lamentar imobilizante acerca dos problemas.

Afirma ainda que, quando fortalecidos pela e na ação comum, abrem-se as possibilidades de os sujeitos rumarem em direção ao “inédito-viável” para designar o devir, o “ainda-não”, o futuro a se construir, o projeto a se realizar:

Neste caso, a utopia está simultaneamente no ato de denúncia do mundo desumano e no anúncio do mundo humano a ser construído por nossa ação transformadora. Somente nessa perspectiva faz sentido uma práxis avaliativa emancipatória, ou seja, uma práxis que se exercita em situação. (MENDES Et al, 2015, p.1289).

Vale ressaltar que essa ação avaliativa ocorre num cenário de interações, e as relações entre os sujeitos que estão, de alguma forma, presentes no ambiente em que a AIP se processa, refletem e podem auxiliar, ainda que apenas em certa medida, na compreensão da forma como a AIP acontece naquela instituição, os desdobramentos que ela toma e os efeitos desse processo, na cultura institucional como um todo.

A orquestração das distintas forças e grupos, bem como o reconhecimento e problematização das lógicas que norteiam suas formas de agir e reagir, frente aos

processos de mudança, inscreve-se como um momento especialmente rico para a vida da escola e para a saúde do PPP que se aspira consolidar. (SORDI 2012b).

Há plena ciência de que a mudança proposta, relacionada a essa perspectiva avaliativa é, em si, uma ação complexa que exige a aprendizagem e o exercício contínuo da autocrítica. Para Sordi (2010), uma regulação mediada por um pacto de qualidade negociada entre diferentes atores, não é algo que ocorra sem conflitos, dada as visões que estão marcadas pelos lugares sociais que estes sujeitos ocupam. Desta maneira, uma ação de transformação que poderia ser tecnicamente simples, apresenta-se socialmente complexa.

Para Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), reflexão e transformação devem caminhar juntas. A escola deve ser uma organização que continuamente pensa em si própria, em sua missão social e em sua estrutura, e se confronta com o desenrolar de sua atividade num processo que se configura, simultaneamente, avaliativo e formativo. Assim sendo, uma escola que traz um conceito de avaliação reflexiva, pensa no presente para projetar o futuro.

Na mesma direção, vem asseverar Freitas (2005):

As mudanças não poderão ser exportadas desde um ponto central difusor. É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela *construa o seu caminho de melhoria* e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa. (FREITAS, 2005, p. 928-929).

Ainda Freitas (2016b, p.135) esclarece que “[...] é preciso criar uma cultura de responsabilização baseada na participação, que tenha durabilidade para lidar com os problemas que afetam o dia a dia das escolas e sua micropolítica local”, visto que o desenvolvimento da qualidade precisa, necessariamente, ser acompanhado a partir do interior da própria unidade escolar, já que as pressões externas em vez de ajudar, acabam por romper as relações internas na micropolítica escolar, promovendo a competição e não a sinergia das ações, tão necessárias ao processo de transformação.

Em postulação anterior, Freitas (2003) ressaltava que não se mede ou avalia algo para o sistema, mas isso deve ser feito para apoiar a professora e seu coletivo imediato, processando os resultados da avaliação no “nível do Projeto Político

Pedagógico da escola, discutindo e implementando coletivamente, ao amparo do poder público” (p.IX).

Segundo Martin-Baró⁶⁸ (1997 Apud Penteado, 2016, p.33), o ser humano deve ser capaz de compreender a sua realidade, assumindo os próprios destinos. Este processo (conscientização) é um movimento individual, mas que tem lugar no espaço coletivo, sendo a busca do saber crítico sobre a realidade, fomentada na interação com os demais sujeitos. Para o autor o processo de conscientização supõe três aspectos: a) é um processo dialético, no qual o ser humano também se transforma ao modificar sua realidade, não podendo acontecer através da imposição, mas somente através do diálogo; b) a consciência da realidade circundante traz novas possibilidades de práxis e, portanto, novas formas de consciência; c) o novo saber sobre sua realidade leva a pessoa para um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social.

Nas palavras de Martin-Baró (1997,p.16; Apud PENTEADO,2016, p.33), conscientização e transformação são questões que andam juntas:

A conscientização não consiste, portanto, em uma simples mudança de opinião sobre a realidade, em uma mudança da subjetividade individual que deixe intacta a situação objetiva; a conscientização supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais. Não há saber verdadeiro que não seja essencialmente vinculado com um saber transformador sobre a realidade, mas não há saber transformador da realidade que não envolva uma mudança de relações entre os seres humanos.

Sordi (2009c) realça que para mudar radicalmente uma instituição tão singular e complexa como a escola, é preciso que as pessoas considerem pertinente o projeto de transformação e decidam participar com responsabilidade e compromisso social do mesmo. Faz-se necessário ainda, que esses sujeitos se percebam com alguma governabilidade sobre a realidade da escola e que concebam a mudança que vem de dentro para construir a feição da escola.

Mudar a escola implica que os atores do processo, reunidos em prol do bem comum, tomem decisões que lhes afetem a rotina e, para tal, “é prudente que se sintam respeitados e ativos no processo a fim de que este tenha legitimidade política, única estratégia capaz de fazer a legitimidade técnica não se perder em discursos e meras intenções”. (SORDI, 2009c, p.5).

⁶⁸ MARTIN – BARÓ, I. **O papel do psicólogo**, Estudos de Psicologia, Natal, 1997.

Sousa (2012) vai reafirmar que o processo avaliativo, para ter consequências, deve ir além da descrição e precisa incluir uma análise da situação concreta: “o que está bem, o que não está bem, o que precisa ser melhorado, o que avançou, o que não avançou, quais as causas, quais as ações que explicam os resultados” (p.46-47), mas que não pode parar por aí. Para ter consequências, a avaliação precisa gerar decisões e ações, caso contrário:

Ela pode se tornar mais um formulário a ser preenchido, mais uma reunião a ser feita, mais uma convocação de pais a ser realizada, mais um relatório a ser produzido que acaba tendo, muitas vezes, um fim “engavetativo”. Esse relatório vai para as respectivas instâncias da escola, para as equipes centrais da secretaria, mas não se constitui como instrumento de trabalho que subsidie decisões e ações. (SOUSA, 2012, p.47).

Afirma ainda que a necessidade dessa interação propositiva com o resultado da avaliação institucional não se restringe à escola, abrange todas as instâncias até a SME, pois caso não seja elaborado um plano de intervenção concreta a partir dos resultados obtidos, a avaliação se constituirá como uma atividade que terá um caráter muito mais de uma obrigação, do que um meio e um instrumento de aprimoramento do trabalho. (SOUSA, 2012).

Os dados produzidos na pesquisa permitiram identificar, em grande medida, a relação que os participantes estabeleceram entre a AIP que vivenciaram e as transformações provenientes desse processo.

Das educadoras que preencheram os questionários, 98% das gestoras e 96% das professoras afirmam conhecer o plano de ação da U.E. de 2016⁶⁹. Dessas, 91% das gestoras e 100% das professoras afirmam ter participado de sua elaboração.

Quanto à possibilidade do processo de AIP gerar transformações concretas da ação nas unidades em que atuavam, especialmente na implementação dos planos de ação elaborados, as informantes trouxeram dados (inicialmente) encorajadores:

⁶⁹ Ano em que se efetivou esse estudo e no qual foi realizada a consulta através do questionário.

Figura 10: AIP e transformações reais no PPP da U.E.⁷⁰

Fonte: a autora

Figura 11: Quanto a AIP afetou os fazeres cotidianos

Fonte: A autora

É interessante notar que, embora 57% das participantes julguem que as decisões derivadas da AIP chegaram, concretamente, a afetar as ações cotidianas da U.E., escore significativo (37%) avalia que as ações cotidianas praticamente não sofreram influências do processo de autoavaliação implementado.

Já em relação às propostas desenvolvidas, especificamente, com as crianças, na opinião da maioria das respondentes, a AIP gerou, em alguma medida, efeitos transformadores, conforme figura abaixo:

⁷⁰ As figuras 13 e 15 apresentam o número de respondentes em cada item, e não o percentual de respostas obtidas.

Figura 12: Resultados da AIP e a transformação das propostas desenvolvidas na U.E

Fonte: A autora

Em resposta à questão que vinculava o processo de AIP à efetiva melhoria da qualidade do atendimento às crianças, 79% das educadoras afirmaram que esse foi sim um dos efeitos da autoavaliação. Apenas 11% discordou em parte dessa assertiva e 10% discordou muito ou totalmente.

Das educadoras que responderam aos questionários, 69% discordou da afirmativa que dizia que na unidade na qual atuavam, a AIP tenha sido apenas mais um evento do calendário, com poucas ações internas de continuidade, após o término do processo, sendo que 52% desse total de respondentes, discordou muito ou totalmente da afirmação.

Figura 13: AIP e ações de continuidade

Fonte: A autora

Nas entrevistas, as ATEs sinalizaram sua crença de que a AIP e o próprio INDIQUE MUNICIPAL são elementos que auxiliam na revisão, construção e reconstrução da ação educativa e na qualificação do trabalho, e que há no processo de autoavaliação um potencial para a transformação:

Eu consigo falar a partir de poucas experiências de algumas escolas que mudaram a partir dos indicadores de 2015, do plano de ação, da discussão, enfim, mudaram[...] (identificaram⁷¹) qual foi a dimensão mais frágil que eles perceberam, os aspectos mais frágeis de 2015. A partir disso, eles se debruçaram e fizeram um (PEA⁷²). Então, foi além da questão dos estudos, mas na compra de material[...]então, assim, tiveram uma ação efetiva. (E.2.C).

Em algumas unidades que fizeram mesmo, de verdade o processo, mudou, inclusive, a utilização da verba, ela é mais discutida por questões de infraestrutura ou por questões culturais, mudou. Inclusive quando você faz aquele plano de utilização de verba, envolve as questões do Indique (E.5.M).

Tem um caso bárbaro da rede indireta[...] Com a discussão com a comunidade, as famílias questionaram por que que não tem horário de trabalho para pensar essas coisas, um horário de discussão, de formação interna, por que que não acontece isso. E aí nas justificativas, eles pensaram e teve uma questão ali, que eles garantem hoje, um tempo que não é grande, mas interno de discussão, de formação individual, de um lugar para a coordenadora pedagógica, um lugar físico mesmo (E.5.M).

Campos e Ribeiro (2017), analisando dados provenientes da assessoria que efetivaram o processo da AIP paulistana, no caso questionários aplicados entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, afirmam que a autoavaliação, como processo potente para auxiliar o planejamento das ações, foi citado por 22% dos respondentes, “que apontaram que as discussões coletivas acerca dos pontos críticos das unidades possibilitaram o planejamento de ações e a busca de soluções coletivas, em vez de culpados”. (p.38).

Os resultados obtidos na análise das respostas do questionário apontam que os sujeitos do estudo aqui apresentado, diretamente vinculados à instituição educativa, em sua maioria, reconhecem que a AIP trouxe transformações concretas para ação educativa. Já os dados provenientes das ATEs entrevistadas, que acompanharam os processos formativos e, em alguma medida, as avaliações realizadas por diferentes U.Es, referem-se mais ao potencial de transformação que pode emanar e/ou derivar da AIP, do que propriamente da concretude de ações reais de transformação que foram efetivadas.

⁷¹ Nota de transcrição.

⁷² Nota de transcrição.

6.3 Autoavaliação Institucional Participativa e o medo da avaliação

É interessante perceber que, embora seja valorizado o discurso da corresponsabilidade e de que os objetivos da AIP se voltam à qualificação do atendimento (a partir de motivos e com os objetivos que são instituídos no interior da U.E), vários estudos apontam haver ainda um dado receio à instauração de processos avaliativos nas instituições educativas, mesmo aqueles de cunho autoavaliativo.

Para Dalben e Sordi (2009), há mais de 200 anos, quando a sociedade toma a forma capitalista de produção, a escola usa processos de avaliação como sistemas de aprovação e/ou reprovação. Tal lógica reforça a concepção de escola que, mesmo veladamente, se presta ao serviço de selecionar e excluir, assim como também ocorre na própria sociedade. Vem daí as inseguranças das pessoas participarem de processos avaliativos, pois sabem a que eles, geralmente, se prestam.

Sordi (2002) alerta que a participação em processos avaliativos externos tende a reafirmar o medo da avaliação, podendo gerar uma atitude defensiva diante dos juízos da avaliação, e a instigar prática de dissimulação da realidade, com vistas à fabricação de bons desempenhos da instituição. Nessa ótica, a autora aponta a autoavaliação institucional como alternativa.

A compreensão da AIP tal qual adotada pela SME, além de abarcar a questão de ser a avaliação realizada pela própria instituição, envolvendo seus diferentes parceiros, traz a ideia de que também o uso dos resultados desse processo seja realizado pelos atores da unidade educacional, com vistas à qualificação do atendimento.

Nota-se que houve uma grande preocupação da SME em fortalecer essa ideia, seja através dos documentos oficiais publicados, seja pelo discurso de seus representantes, que sempre apontaram que o processo avaliativo não teria nenhum fim de ranqueamento das instituições ou exerceria qualquer tipo de influência direta na determinação de políticas públicas, tais como as salariais, visando apenas o fortalecimento de uma cultura de autoavaliação, objetivando a construção progressiva da qualidade que, necessariamente, passaria pela revisão e reconstrução do PPP implementado na instituição, feita por seus próprios atores.

Desde os primeiros documentos publicados pela SME, no período acompanhado neste estudo, que tratam da questão da avaliação, encontra-se a intenção de enfatizar que essa não teria fins classificatórios ou viés de algum tipo ligado à avaliação externa:

Por ser centrada na instituição educativa, a avaliação possibilita que cada agrupamento possa olhar para o seu contexto e daí retirar informações e tomar decisões, permitindo, ainda, que sua análise leve em conta os fatores intervenientes na qualidade da educação, que se situem além da instituição educativa, em instâncias intermediárias do sistema educacional ou em seu contexto. (SÃO PAULO, 2014a, p.25-26)

Outro documento da SME que é orientador das diferentes etapas da educação municipal, incluindo a educação infantil, trata também da questão da autoavaliação, estabelecendo os objetivos e propósitos da mesma e deixando clara essa perspectiva de qualidade que parte do autoconhecimento e não se destina a intervenções externas:

A autoavaliação deve cumprir uma função de autoconhecimento, de forma a auxiliar o aperfeiçoamento da aprendizagem, tanto dos estudantes como dos educadores (gestores e professores), tendo como referência Paulo Freire e os três eixos no processo: ação-reflexão-ação.

O desenvolvimento das atividades autoavaliativas terá como objetivo a consolidação de resultados que reflitam o real, permitindo, desse modo, que contribuam efetivamente para o (re)pensar o entorno e a realidade da comunidade escolar. Diante de tal compreensão, a autoavaliação deve servir aos seguintes propósitos:

- Diagnosticar o momento em que o aluno ou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional se encontram;
- Aperfeiçoar as ações pedagógicas ou o PPP, preservando e acentuando conquistas importantes, corrigindo rumos, apontando novos horizontes, replanejando;
- Encontrar/Descobrir novos sentidos para as ações;
- Estimular a participação efetiva de todos, Estudantes e Educadores, por meio do autoconhecimento que propicie o desenvolvimento pessoal daqueles que participam do processo educacional da aprendizagem;
- Integrar o processo avaliativo, complementando outras atividades e ações, inclusive avaliações externas. (SÃO PAULO, 2014j.p.99).

Assessoras da SME, Campos e Ribeiro (2017), apontam em seu Relatório Técnico sobre a AIP, também essa perspectiva:

O projeto de autoavaliação, desenvolvido na rede paulistana de Educação Infantil entre 2013 e 2016, não objetivou nem previu a comparação de resultados entre unidades e/ou a divulgação de resultados discutidos no âmbito das unidades para outros públicos. Obtidos por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participaram do processo, esses resultados adquirem sentido apenas para aquele contexto e para aquele momento; a mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar – e muitas vezes chegou, de acordo com depoimentos colhidos –, a avaliações diversas; unidades com diferentes tipos de desafios podem obter conceitos com distintos significados, os quais não poderiam ser examinados sem a consideração daqueles contextos específicos. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.72).

Nota-se que mesmo havendo, por parte da SME, a explicitação de uma política pública de avaliação institucional, distante da perspectiva de responsabilização vertical, essa opção valorosa e significativa para a perspectiva democrática (do processo educativo como um todo), não se eximiou de críticas e receios por parte dos seus participantes.

Nos dados obtidos neste estudo, houve recorrentes menções à insegurança que foi gerada nos profissionais das unidades, por ocasião da implantação da AIP paulistana, e várias falas evidenciaram o “medo” ou a resistência aos processos de autoavaliação instituídos.

Encontram-se presentes nas respostas dos questionários, abordadas enquanto entraves ao processo de autoavaliação, várias falas que evidenciam o receio de ser avaliado. Exemplificando-as, temos as seguintes considerações das participantes: houve a “dificuldade inicial no entendimento de que as respostas visam à evolução educacional e não são fontes de retalhamento institucional” (Q.G.4); houve a “preocupação dos servidores em revelar dados que possam prejudicá-los ou pelos quais sejam punidos” (Q.G.5) e ainda que “as respostas acabam sendo manipuladas, pois a PMSP os utiliza como punição aos docentes [...] e não como meta para investir na educação”. (Q.P.2).

Nas entrevistas constatei que o medo do uso que seria feito dos resultados também foi muito apontado pelas ATEs que afirmaram que essa questão foi recorrente em seus encontros formativos com as gestoras das unidades. Chamaram minha atenção duas falas que creio ilustrarem bem como no início, desse processo avaliativo, a questão do medo foi muito significativa e recorrente:

Em alguns lugares, algumas entidades, os diretores se reuniram antes para ver o que eles estavam mandando, porque era o medo de que aquilo gerasse um ônus para a entidade, que a entidade corresse o risco de perder o termo de convênio por não estar cumprindo aquelas coisas. Então foi passando um filtro naquilo que eles iam poder mandar para a gente[...] (E.4.C).

O primeiro impacto da avaliação foi assim: “O que que eles estão querendo com isso? Estão querendo ranquear a gente? Vai virar bônus? Vai virar punição?” Então, por mais que se trouxesse no discurso que não, que não ia acontecer, que o objetivo não era esse, era esse o sentimento que as pessoas tinham, de desconfiança, de até um certo pé atrás em relação a isso. (E.9.M).

Outra vertente relacionada com o medo vivenciado pelos participantes, relacionava-se com o fato desse profissional ter seu trabalho, de algum modo,

julgado negativamente. Algumas ATEs entrevistadas ilustram bem isso, quando se reportam à fala de gestoras, e dizem:

Parece que em alguns momentos os indicadores vêm afrontar o meu trabalho: “Você está falando mal?” E esse falar “mal do meu trabalho” é[...] é um processo democrático, de pensar que todo mundo faz parte da escola, que todo mundo tem voz: as famílias, as crianças, os professores, a equipe gestora, a equipe de limpeza, a equipe de apoio, todo mundo tem voz na escola. (E.2.C).

Então essa capacidade de autocrítica, essa capacidade de compreensão do que significa o vermelho, por mais que ele vai ser subjetivo, mas o que significa isso? [...] Então essa necessidade de provar que eu trabalho é bom, de não assinar a sua própria incompetência. Então isso é (um pouco) uma ansiedade. (E.4.C).

Sordi e Ludke (2009c) evidenciam a existência de uma forma reducionista de pensar a avaliação, observando quase que exclusivamente os processos de aprendizagem, o que acaba dando aos professores a condição de avaliador prioritário. Essa perspectiva influi substancialmente na maneira como os profissionais entendem suas possibilidades de ação e retroação no contexto escolar, fazendo crescer sua resistência a estes processos avaliativos partilhados.

Quando se veem surpreendidos por políticas públicas que usam a avaliação como recurso de gestão, reagem aos dados de diferentes formas. Muitas vezes expressam sua dificuldade de aceitar esta avaliação que incide sobre seu trabalho, por meio da recusa de participação ativa no processo. Outras vezes, optam pela participação não vinculante, interessados mais na terceirização de responsabilidades do que na construção de possibilidade de superação. (SORDI; LUDKE, 2009c, p.22)

No relato de uma das ATEs, por ocasião da entrevista, pude verificar similitude com o que é defendido por Sordi e Ludke (2009c):

Há pouco tempo [...] conversando informalmente com uma professora sobre avaliação, ela falou assim “então por isso que na minha unidade não dá certo, porque a diretora acha que tudo que a gente coloca vermelho ou amarelo, que a gente tá falando contra ela e aí tudo a gente tem que ficar explicando pra ela, e ela não aceita”, ela fala “gente, mas eu não fiz tal coisa”, a todo momento ela se justifica. (E.7.F).

Minha experiência pessoal de participação na autoavaliação na U.E. em que atuei como coordenadora pedagógica, e em encontros sobre a AIP, promovidos entre 2017 e 2018, nas diferentes DRES, permitiu-me notar a existência de posturas por vezes herméticas, dos atores de determinadas instituições, evitando mergulhar de fato em processos avaliativos partilhados. Considero que isso possa relacionar-se a exercícios anteriores de avaliação, aos quais foram submetidos e, por vezes, subjugados pelo fato de não acreditarem na necessidade e/ou possibilidade de

mudança efetiva, ou ainda estar ligado à perspectiva de excelência de seu trabalho, dado as condições concretas do contexto em que o processo educativo tem lugar.

Sordi (2009a, p.36) destaca que há um círculo vicioso de avaliação presente em nossas escolas que explica a cultura do medo de ser avaliado, mesmo quando há um discurso sobre a importância da avaliação como processo formativo e educativo. Para a autora “se há a busca de culpados para o fracasso de nossa escola sem que muitas vezes sequer se examinem com mais radicalidade os contextos que o influenciam, devem ser esperadas reações por parte dos afetados pelo julgamento”.

Sordi e Ludke (2009c) afirmam que professores e gestores reagem aos processos de avaliação de seu trabalho e, em alguma medida, assemelham-se aos estudantes, ao receberem suas notas, o que nem sempre leva à construção de uma cultura avaliativa, voltada para a transformação da escola.

Se bem posicionados no quadro estatístico, a ordem é celebrar. Não há disposição ou razão particular que justifique cotejar os resultados obtidos com os recursos existentes e acionados pelos profissionais da escola em prol da aprendizagem dos alunos. Dispensam-se maiores reflexões sobre se este patamar revela o melhor possível da escola em relação a uma determinada fronteira de eficiência/ eficácia. (Sordi; Ludke, 2009c, p.19).

Parece que essa perspectiva adotada por muitos gestores de “defender-se” dos olhares sobre seu trabalho ou dos resultados da avaliação pode, em alguma medida, justificar o fato de algumas avaliações não revelarem as dificuldades encontradas pela instituição. Esse viés foi mencionado por vários sujeitos do estudo:

Então a gente percebeu que aquele gestor que ele é mais democrático, participativo, que estuda, que compreende a ideia, que participa das formações, foi tranquilo. Já aquele que apresenta resistência, até por uma questão, não sei, dependendo do perfil,[...] Então, demorou para esse pessoal mais resistente entrar... entender qual é a importância da aplicação dessa avaliação, e da forma como é, porque não é só uma avaliação, é a maneira de avaliar, a maneira democrática de discutir os problemas da escola. (E.3.M).

O olhar de gestor interfere diretamente na condução e eu acho que na validade desse processo. Porque ele[...] pode ser um processo extremamente maquiado, mascarado, que não representa a verdade das unidades[...] Que não entende isso enquanto uma ferramenta de fato de estruturação do seu trabalho, uma potência. Ele se preocupa muito mais com o que vai mostrar desse trabalho do que, tipo, nessa identificação das suas potencialidades ali enquanto equipe. (E.2.J).

Sordi (2009a, p. 36) enfatiza que há uma questão que precisa ser examinada e que se refere aos desdobramentos dessa cultura de aversão aos processos formais de avaliação: o risco de que essa perspectiva de “proteção”, ao processo

oficial de avaliação (que é em si mais visível), faça-nos deixar de considerar que exista uma parte da avaliação que intencionalmente fica “escondida”, mas que “continua agindo com papel decisivo sobre nossa vida, interferindo com nossa sorte, nosso destino de sucesso e/ou de fracasso pessoal e institucional”.

Para Cappelletti (2002, p.14-16), avaliar uma instituição significa movimentar toda uma estrutura prática e teórica, na qual as ações cotidianas estão sediadas. Essa movimentação evidencia, por si só, o aparecimento de “zonas de risco”, seja na perspectiva da possibilidade de criar impressões negativas sobre o que se avalia, seja na direção de evidenciar transformações necessárias que precisam ser implementadas para qualificação e o aprimoramento. Tais “zonas de risco” podem sim gerar inseguranças e resistências à avaliação.

6.4 Autoavaliação Institucional Participativa e a análise crítica da prática pedagógica

Podemos supor que quanto maior o medo de ser avaliado, e de que os resultados dessa avaliação se voltem contra o profissional ou a instituição, menor criticidade haverá nos procedimentos avaliativos e, por conseguinte, o resultado se apresentará “mais adequado” ao esperado e ao discurso dominante de “como deveria ser” uma dada realidade. E ainda que, quanto mais resistente à mudança se configurar uma dada cultura institucional, maiores dificuldades serão enfrentadas nesse processo avaliativo.

O envolvimento dos partícipes da AIP nos processos de transformação é essencial, como já mencionado aqui, mas vale evidenciar, sobretudo, que a reflexão sobre seu trabalho é parte constituinte do ofício docente:

Compete ao professor/educador considerar a reflexão sobre seu próprio trabalho e a avaliação do contexto em que ele trabalha como aspectos constitutivos do “ofício docente” e como garantia crescente da sua profissionalidade. (BRASIL, 2015c, p. 33).

O debate coletivo sobre a qualidade cria oportunidades para questionar as condições da oferta e os fazeres relativos à prática educativa das instituições, e esse debate possibilita explicitar ideias e crenças sobre o trabalho pedagógico com as crianças e suas famílias, bem como a considerar outros pontos de vista, levando os envolvidos a reflexões relevantes: “Todo esse movimento coloca em questão o que sabemos, problematiza nossa prática, amplia olhares, fortalece ideias mais

qualificadas acerca de uma boa instituição de Educação Infantil e de boas práticas”. (BRASIL, 2015c, p. 31).

Terrasêca (2016, p.169) afirma que:

A autoavaliação não pode ser considerada como mais uma tarefa na vida profissional já intensa dos professores, e que os afasta da essência da profissão: educar, ensinar, aprender e fazer aprender. [...]A autoavaliação assenta em uma análise e reflexão sobre o trabalho que se realiza, sobre os modos de trabalhar e de fazer educação. É, definitivamente, um processo de transformação, uma forma de confrontar as nossas representações sobre as ações profissionais, podendo e devendo dar lugar à diversidade, à diferença, à centralidade de cada escola, bem como permitir a implicação das comunidades locais e a sua responsabilização e a das escolas na educação das crianças e jovens. Uma nova cultura de avaliação deve ser incorporada à autoavaliação enquanto processo de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta. (TERRASÊCA, 2016, p.169).

De acordo com Sá Barreto e Novaes (2016), os estudos apontam que, de um modo geral, a avaliação institucional é capaz de contribuir para um diagnóstico mais aprofundado da instituição escolar e propiciar condições para o encaminhamento compartilhado dos problemas, mas evidencia também a “grande dificuldade dos atores escolares de formular com maior clareza os problemas de caráter pedagógico e de melhor equacionar as medidas que contribuam para a sua superação”(p.339).

Um dos inestimáveis benefícios da reabilitação das dimensões formativas da avaliação tem a ver com a recuperação da figura do professor enquanto profissional capaz de exercer um trabalho de produção crítica sobre as suas práticas, capaz de potencializar espaços de diálogo e de reflexão coletiva sobre os processos educativos, para construir alternativas argumentadas que permitam fundamentar as tomadas de decisão, sejam elas individuais ou coletivas. (TERRASÊCA, 2016, p.171).

Essa questão de refletir acerca de sua própria ação educativa, que na esfera deste estudo, será denominada como Análise Crítica Da Prática Pedagógica (ACPP) e que apontada como dificuldade das educadoras, por vários autores, foi reiterada nos dados obtidos.

Como exemplo, posso citar o fato de uma das gestoras que respondeu o questionário e fez uma clara descrição de variados processos de participação da comunidade educativa, em ações cotidianas da escola em que atuava, valorizando essa parceria, atribuiu pouca validade ao processo de AIP, considerando-o apenas como uma “propaganda” destinada aos pais, que traria às claras o trabalho de “excelência” que julgava que a unidade em que atuava já desenvolvia, desconsiderando a perspectiva de qualificação progressiva do atendimento. Diz ela:

A aplicação dos indicadores de qualidade [...] para nós, veio como uma propaganda de um trabalho de qualidade que já acontece, porém muitos pais desconhecem e nem imaginam que realizamos um trabalho tão sistematizado e com excelência de qualidade (Q.G.6).

É interessante observar, nesse discurso, que o fato dos pais “desconhecerem e nem imaginarem” o que acontece na unidade, não foi visto enquanto algo que precisa ser qualificado na ação cotidiana e no PPP da instituição, embora uma das dimensões analisadas na AIP traga descritores específicos para avaliação e acompanhamento dessa questão⁷³.

Diante disso, fiquei me perguntando sobre o fato de poder existir, de fato, um trabalho de “excelência” numa unidade educacional que possa prescindir da coparticipação das famílias.

Campos e Ribeiro (2017), quando analisaram as respostas aos questionamentos realizados durante a realização das Oficinas Regionais⁷⁴, especialmente tratando da “percepção dos grupos de que é necessária uma maior participação das famílias na escola para que estas conheçam melhor a rotina escolar e as práticas cotidianas”, apontam situação semelhante:

Embora as respostas reunidas nessa categoria tenham em comum o fato de atribuírem o “esverdeamento” à falta de informação das famílias sobre o trabalho da unidade e, em muitos casos, ressaltarem como positivo o fato da autoavaliação ter servido “para informar as pessoas fora do contexto da unidade educacional das práticas realizadas”, é curioso notar que as respostas não relacionam essa suposta “ausência de conhecimento das famílias” a uma ausência de ações da escola no sentido de informá-las sobre o trabalho que realizam com as crianças. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.51).

6.4.1 Prática pedagógica e “esverdeamento”

Vale inicialmente esclarecer a que se refere o termo “esverdeamento” que aqui será utilizado. A AIP efetivada, por meio do INDIQUE MUNICIPAL, manteve a metodologia proposta pelo INDIQUE FEDERAL, determinando que após a discussão coletiva dos indicadores de qualidade, feita pelo coletivo, deveria ser designada uma

⁷³ A dimensão 1: Planejamento e Gestão Educacional vem dizer, logo em seu texto introdutório que o PPP “se caracteriza como documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar”, e valoriza o registro e documentação pedagógica como elemento que permite “a troca de informação e reflexão dentro da equipe, bem como o acompanhamento, participação e envolvimento das famílias como colaboradores participativos das aprendizagens infantis”. (SÃO PAULO, 2016a, p29, grifo nosso).

⁷⁴ Nesse caso, foram analisadas as sínteses dos grupos, porém o recorte da amostra, nesse caso, difere da realizada no estudo aqui apresentado. A amostra utilizada por Campos e Ribeiro encontra-se melhor explicitada em Campos e Ribeiro. (2017, p.46).

das cores (verde amarelo ou vermelha) para cada indicador de qualidade analisado, como já explicitado anteriormente neste texto.

Nas instituições em que houve a predominância da cor verde nos resultados da AIP, em uma ou em várias dimensões, tal resultado passou a ser conhecido na RME como “esverdeamento”⁷⁵. Podemos considerar o esverdeamento enquanto a validação do trabalho, já desenvolvido nas instituições, pois a cor verde está definida no documento municipal para ser aplicada aos indicadores, “caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, [...] indicando que o processo de melhoria já está num bom caminho”. (SÃO PAULO, 2016a, p.18).

No próprio INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a, p.25-26) há referência à ocorrência do esverdeamento, quando numa parte destinada ao esclarecimento de dúvidas sobre o processo de AIP, o documento aponta:

Como fazer um plano de ação se todos os indicadores foram sinalizados com verde ou verde com ressalvas?

Uma avaliação realizada de forma participativa e negociada sempre pode ser revista. Pode ocorrer que novos participantes levantem algum aspecto que não havia sido abordado na primeira etapa. A própria equipe da Unidade Educacional também pode ter reavaliado a atribuição de cores em relação a alguns indicadores. Muitas vezes, um indicador pode ter recebido a cor verde apesar de algumas de suas questões terem recebido a cor amarela. (SÃO PAULO, 2016a, p.25-26).

O esverdeamento foi uma questão recorrente em várias U.Es, de diferentes DREs da cidade de São Paulo, e foi constatado por muitas participantes deste estudo.

Segundo as ATEs entrevistadas, essa recorrência inclusive, gerou a necessidade de as mesmas realizarem processos formativos dirigidos às gestoras das unidades, com as quais desenvolviam procedimentos formativos:

Foi uma escola que deu tudo verde. Foi um esverdeamento total. Não teve nada que deu amarelo, para você ter uma noção. E aí quando... nas questões que discutiam, assim, a religiosidade, por exemplo, se respeitava, tal, a escola dizendo que sim e aí[...] mas na escola, nos cartazes, você via exatamente o oposto a isso. O projeto da escola se falava que era sobre valores. Mas valores cristãos. Valores cristãos. Então[...] como isso?. (E.2.J).

Mas muitas pessoas, nesse segundo momento de formação que eu fazia, que era antes do plano de ação, algumas escolas me ligavam, mandavam e-mail para falar que eles não vinham porque eles só tiveram tudo verde, então eles não iam ter que fazer o plano de ação. E aí eu fazia lá todo o

⁷⁵ Campos e Ribeiro (2017, p.47), em seu Relatório Técnico publicado pela Fundação Carlos Chagas fazem menção a essa nomenclatura criada e utilizada pelos profissionais a RME.

trabalho de tentar convencer, “mas então que vem, vamos pensar outras alternativas”. (E.4.C).

As entrevistas realizadas, neste estudo, também evidenciaram a grande existência do esverdeamento que foi atribuído a diferentes motivos: a) ao medo da avaliação negativa; b) à dificuldade de analisar criticamente sua própria prática educativa; c) a falta de experiência em processos autoavaliativos partilhados; d) à descrença na necessidade e/ou possibilidade de mudança.

Na entrevista, uma das ATEs diz que a cor vermelha nas questões avaliativas sempre teve uma conotação ruim e na questão dos indicadores, ele não é, em si, ruim.

Então eu falava, gente o vermelho não é ruim, a gente pode usar porque a gente vai avançar, a gente pode olhar com mais cuidado[...] – Ah, então tá[...] Então eles, aos poucos, iam se libertando, e usando o vermelho”. (E.9.M).

Outra ATE, falando das expectativas das gestoras das unidades afirma:

A primeira vez (da AIP⁷⁶) eu acho que foi mais difícil, e na segunda vez eu acho que já tinha menos vergonha de dizer que tinha coisa que não estava verde. Porque eu acho que até elas achavam que a gente queria que tivesse (tudo⁷⁷) verde, sabe?. (E.6.V).

Nessa fala fica evidente a intenção da própria U.E. de que todas as suas análises da prática educativa resultassem em indicadores com a cor verde, e que a mesma estendia, a outras instâncias da RME, essa mesma expectativa de que uma instituição “boa” seria aquela em que tudo é “perfeito” e, portanto, verde. Uma das gestoras que respondeu ao questionário (Q.G.7) evidencia essa questão dizendo: “autoavaliar-se requer coragem para medir a eficiência ou ineficiência das ações”.

Para uma das ATEs, o esverdeamento teve duas questões envolvidas:

Uma questão era não enxergar mesmo o problema, então assim, sempre demandar para o outro o problema. [...] E outra foi mesmo um pouco de medo, de para que seria usado essa avaliação, para que... qual o uso que seria feito dela. (E.5.M).

Em vários casos, o esverdeamento foi atribuído também à falta de experiência em processos autoavaliativos partilhados:

Mas eu penso que esse esverdeamento, ele é tanto uma falta de vivência de autocrítica e de autoavaliação, na nossa vida, não só como educadores, mas também essa necessidade do mostrar a competência, do mostrar, eu acho que vem da história do que a gente entende por avaliação. (E.4.C).

⁷⁶ Nota de transcrição.

⁷⁷ Nota de transcrição.

Várias participantes do estudo fizeram menção às dificuldades das educadoras para realizar a ACPP. Na maioria das entrevistas, as ATEs apontaram o esverdeamento como resultante dessa dificuldade. Várias falas exemplificam isso, entre elas destaquei a que segue:

E aí a gente fala disso, como é difícil você evitar que o esverdeamento aconteça em alguns temas. Por exemplo, a questão de gênero. A questão de gênero, [...] na minha escola, foi verde. Verde, superverde. As crianças têm prateleiras de brinquedos de meninos e de meninas, eles fazem filas de meninos e de meninas, mas “a gente não tem problema nenhum”. (E.1.R)

Também nas Oficinas Regionais e nos questionários, vários participantes do estudo fizeram menções, nessa direção:

Houve indução de classificações verdes, por parte de servidoras docentes e da gestão. (Q.G.8).

Nem todos os professores entenderam a importância dessa avaliação como oportunidade de reflexão de sua prática, se preocuparam apenas em manter a cor verde nos indicadores a respeito do seu trabalho, e nos indicadores a respeito das condições de trabalho aproveitaram para deixar vermelho, expondo aos pais suas dificuldades. (Q.G.9).

O maior desafio é o grupo não se perceber responsável por ações relativas a essas dimensões e os pais se perceberem/ compreenderem corresponsáveis. (O.9.9).

Apesar de não serem discussões novas na unidade, o grupo ainda ficou muito na defensiva, colocando o problema como não sendo dele, responsabilizando os outros quesitos pelo não acontecer (número de alunos, falta de formação etc.). (O.9.9).

É muito difícil que os educadores enxerguem falhas em si próprios. (O.2.1).

Acreditamos ser necessário (o profissional⁷⁸) sair da esfera do discurso e repensar as fragilidades e limitações da prática educativa. (O.3.10).

Fato marcante, derivado da análise dos dados, foi a revelação das entrevistadas de sua crença de que as unidades educacionais que tenham maiores estudos sobre a ação educativa, mais experiência de diálogo e negociação, vão adquirindo maior criticidade acerca de suas ações e isso faz diminuir sensivelmente o esverdeamento. Muitos dos apontamentos realizados, nessa direção, podem ser ilustrados pelas seguintes falas:

Unidades que têm um compromisso com o estudo, de olhar pra essa criança de fato, de estar mais próxima, de que já se descolou dessa cultura escolarizante[...] eles mesmos falam assim “não, gente, mas isso aqui olha, a gente não faz tão bem não”. (E.7.F).

(A U.E.⁷⁹) vai a fundo, aprofundando se aquilo acontece ou não. Então [...] pelo menos naquilo que ela está achando que tem maior estudo, maior

⁷⁸ Nota de transcrição.

⁷⁹ Nota de transcrição.

aprofundamento, ela consegue perceber mais que isso não está ainda de fato como aquela questão aponta [...] Então eu acho que depende de uma criticidade maior, eu acho que as escolas que estão mais envolvidas, mais coesas e tudo mais no projeto, elas foram muito mais críticas em relação à pesquisa na avaliação do que elas estão fazendo. (E.6.V).

As escolas que estão no caminho de mais aproximação de uma prática, vamos dizer, que a gente fala mais de qualidade, são as que tiveram [menor esverdeamento⁸⁰] Porque parece que quando você está fazendo o melhor, melhor ainda você quer fazer. (E.6.V).

A gente percebe assim, o esverdeamento nas escolas que são mais ligadas a um tradicionalismo. E quando você vê que a escola tem todo um envolvimento, a tendência não é esverdear, é provocar mesmo reflexões que não são fáceis. (E.5.M).

E as escolas, que [...] entenderam muito bem esse processo, elas iam para um amarelo e um vermelho que, perante as outras, não era. Elas estavam muito avançadas, mas elas “não, não está bom, não é assim”. Então teve essa diferença entre as unidades. (E.3.C).

Um dos grupos participantes das Oficinas Regionais manifestou, em relação ao esverdeamento, que esses dados revelam “que o indicador verde nem sempre significa que está tudo bem, e sim que ainda não se tem conhecimento do assunto abordado ou do trabalho que está sendo feito”. (O.2.G.1).

Essa questão do esverdeamento aparece reiterada nos estudos de Campos e Ribeiro (2016;2017) e Ribeiro (2010) e se mostra como situação, cujo enfrentamento precisa ser assumido, tanto pela própria instituição educativa, quanto pelos órgãos de outras instâncias governamentais, ligados ao sistema a que essa instituição se vincula, justamente pela necessidade de qualificar esse processo avaliativo, de modo que o mesmo promova efetivas transformações no fazer cotidiano das unidades e nas crenças e valores que lhes dão sustentação.

Falar em política educacional e avaliação de contexto é ter claro a sua finalidade, compreender a observação e a reflexão como princípios do trabalho que acompanham todo o percurso da avaliação, assim como a participação constante e continuada de todo o coletivo envolvido no percurso, que nele mesmo constitui e se traduz em um processo concomitante de formação, de consolidação da identidade profissional e institucional repercutindo no empoderamento daquele grupo e de seus agentes. (MORO, 2017, p.54).

6.4.2 Dimensões com maior necessidade de transformação e responsáveis por efetivar as mudanças necessárias

⁸⁰ Nota de transcrição.

Nos questionários aplicados nesta pesquisa, alguns dados produzidos referiram-se à atribuição das cores às diferentes dimensões e aos desdobramentos disso, na elaboração dos planos de ação das unidades. Segundo 67% das gestoras e 63% das professoras, o plano de ação de suas unidades educacionais **não previu nenhum tipo de intervenção para os indicadores aos quais foi atribuída a cor verde.**

O fato de não prever ações para os indicadores com resultado verde, que a princípio pode ser visto como uma maneira da U.E. estabelecer prioridades de transformação para as áreas que avalia como merecedoras de maior investimento inicial, com vistas à qualificação do atendimento, pode tornar-se um desserviço ao próprio conjunto de ações da instituição, caso esse esverdeamento decorra de decisões resultantes de falta de clareza da real situação do contexto educativo como um todo.

Nos questionários analisados, neste estudo, quando as educadoras responderam sobre qual das 9 dimensões teve, na unidade em que atuavam, um maior número de conceitos verdes, ou qual a dimensão que apresentava maior necessidade de transformação, encontramos o seguinte:

Quadro 17: Dimensão com mais conceitos verdes

Dimensão com mais conceitos verdes		Gestão	Profes-soras
1	Planejamento e gestão educacional	22 %	7 %
2	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	22 %	19 %
3	Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos	28 %	56 %
4	lúdicos para as infâncias - Interações ⁸¹		
5	Relações étnico-raciais e de gênero	3 %	4 %
6	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais	14 %	11 %
7	Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo	2 %	4 %
8	Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores	5 %	--
9	Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade	5 %	--

Fonte: a autora

⁸¹ As dimensões 3 e 4 foram analisadas conjuntamente, pois numa primeira versão on-line do questionário, as mesmas apareceram fazendo parte de uma mesma categoria de resposta e, devido a isso, as análises seguiram nessa direção, com vistas a garantir a fidedignidade das informações.

Quadro 18: Dimensão com maior necessidade de transformação

Dimensão com maior necessidade de transformação		Gestão	Professoras
1	Planejamento e gestão educacional	9%	11%
2	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	8%	7%
3	Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias- Interações	6%	4%
4			
5	Relações étnico-raciais e de gênero	13%	7%
6	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais	13%	18%
7	Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo	3%	4%
8	Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores	26%	29%
9	Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade	20%	21%

Fonte: a autora

Nota-se uma consonância na maioria das respostas dada pelas gestoras e pelas professoras. Além disso, é imprescindível pontuar que as questões mais ligadas ao cotidiano das educadoras e à sua prática pedagógica (dimensões 2,3,4,6⁸²) foram consideradas as com maior percentual de indicadores, aos quais foram atribuídos conceitos verdes, por 64% das gestoras e 86% das professoras.

Essas mesmas dimensões (2,3,4,6) foram consideradas as que apresentavam maior necessidade de transformação, por apenas 27% das gestoras e 19% das professoras.

Interessante é ressaltar, também, que no caso específico das dimensões 3 e 4 houve uma grande diferença, percentualmente falando, entre as gestoras e as professoras, no que tange a eleição dessas dimensões como aquelas que tiveram mais conceitos verdes, 28% e 56% respectivamente.

Dados das sínteses dos grupos participantes das Oficinas Regionais corroboram tais achados, se considerarmos a avaliação desse fenômeno de esverdeamento (dimensões mais diretamente ligadas às práticas educativas), segundo o ponto de vista dos sujeitos desta pesquisa.

Nas oficinas regionais, 44% dos grupos, do total das 9 DREs acompanhadas, afirmaram que as dimensões (2,3,4 e 6) não apareceram na elaboração de seus planos de ação.

⁸² Utilizei para essa classificação uma análise dos indicadores propostos, das perguntas que deveriam ser respondidas para atribuição das cores dos indicadores e ainda a nota introdutória de cada dimensão, constante do INDIQUE MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2016a).

Perguntados sobre as dimensões que mais apareceram em seus planos de ação, apenas 21% desses mesmos grupos, disseram serem as dimensões 2,3,4 e 6, ficando as outras 5 dimensões com 79% das respostas.

Essa aparente dificuldade de analisar criticamente a prática pedagógica é alvo de atenção de uma das entrevistadas, que levanta seguinte hipótese:

É, um pressuposto, mas eu posso estar enganada [...] De que você ter um grupo maior de professores nesse momento de aplicação, e que eles tendem a deixar o que é aquilo do seu fazer verde, porque é o que a gente vê, as dimensões que estão muito ligadas à prática com as crianças dos professores, elas estão verdes. Nós temos dimensões que, se não 100%, 90 e tantos por cento, elas estão verdes nas unidades. (E.8.C).

Outros relatos, tanto os coletados nas entrevistas, quanto nos questionários e também os provenientes das Oficinas Regionais, identificam nas educadoras e nas instituições como um todo, a dificuldade de efetivar a ACPP:

É muito difícil o professor perceber aquilo que ele tem uma deficiência que ele precisa melhorar né? Então muitas vezes, ele acaba atribuindo uma cor verde pra uma coisa que não necessariamente a gente enxerga daquela maneira[...]. (O.2.G.3).

Você tem ali algumas dimensões que estão extremamente ligadas ao trabalho do professor, da prática cotidiana em sala de aula, e aí você vê, normalmente, essa dimensão, esses verdes, porque as pessoas que estão ali na sala, à frente na aplicação [...] normalmente, nas plenárias são ou professores ou gestores. E que essas pessoas têm, sim, uma dificuldade de reconhecer que as suas práticas podem estar vermelhas. Então eu deixo verde porque, a gente falava aí desde o início, mesmo na prática boa eu posso, ainda, reconhecer que há fragilidades, mesmo nas boas práticas, mas isso, na unidade, a gente percebe que há uma grande dificuldade e que parece que eu chamo a família pra validar, pra dizer “eu faço isso bem”, quando questiona “não, nós fazemos isso, nós fazemos isso, isso e isso, por isso tem que estar verde”. (E 8.C).

Nas Oficinas Regionais, nas sínteses feitas pelos grupos participantes e pertencentes à amostra deste estudo, na questão relativa ao que os dados da AIP, constantes no plano de ação poderiam esconder, essa temática novamente apareceu. Nas respostas encontramos: pontos nas posturas e práticas que carecem de transformação (pela fragilidade das pessoas em relação a reconhecer isso) (O.8.1); as verdadeiras necessidades/realidade, através do esverdeamento “total”(O.9.1); a verdadeira problemática mascarando o resultado(O.3.1); a resistência à mudança, e que as práticas ainda são diferentes do que o documento aponta (O.5.1), entre outros.

Também as ATEs entrevistadas indicam, em seus discursos, situações que evidenciam a dificuldade das educadoras, de diferentes instâncias e instituições, na realização da ACP:PP:

Também tivemos situações, por exemplo, na dimensão que fala da multiplicidade de experiências, que aí todo mundo é verde. Porque eu trabalho com a linguagem, e de uma linguagem ainda bastante fragmentada, então o quanto que a gente precisou de trazer essa dimensão junto com o currículo integrador, e aí a gente começa a perceber algum amarelamento. Mas no primeiro momento, eles nem se debruçavam naquele texto introdutório. “Ah, é das linguagens? Ah, a gente faz”. (E.7.F).

É (a Dimensão 2⁸³), da escuta, ela está sempre verde, porque [...] as crianças falam bastante, então elas são escutadas. Elas falam muito, elas falam o tempo todo. (E.1.R).

Eu acompanhei mais de perto duas unidades e aí o que eu observei que uns gestores, eles tinham uma posição de intervenção na hora que o grupo discutia sobre alguns temas que ele achava que ficava meio parado assim[...] iam fazendo intervenções e havia conflitos, os professores ficavam o tempo inteiro justificando aquela questão. (E.6.V).

Esses dados parecem revelar a dificuldade das educadoras na ACP:PP, atribuindo fortemente a fatores que fogem de sua governabilidade imediata, os “problemas” ou as necessidades de qualificação das ações, evidenciando uma certa desresponsabilização e, por vezes, uma “vitimização” frente à situação vivenciada. Tal fato mostrou-se recorrente na ação das educadoras, mas também da gestão. Várias menções foram feitas nessa direção:

Uma dificuldade da equipe escolar em fazer uma análise crítica sobre a sua própria prática, e sempre colocar essas questões, esses problemas em relação a sua prática na perspectiva do outro. (O.8.G.4).

Trouxe para problematizar com os gestores esses esverdeamento, e aí foi interessante porque assim, ou eu joga pra fora ou eu também tiro da minha responsabilidade. Então, eles começaram a falar, “ah, os professores não conseguem se ver, os professores não veem as suas práticas”. Então a parte da multiplicidade de linguagens é a que esverdeou mais e, realmente, era a que esverdeava mais. Então a gente vê um pouquinho disso que acontece dentro das unidades em relação ao gestor e professor. O professor também joga na gestão e a gestão o professor (a responsabilidade⁸⁴). (E.9.M).

Quando solicitado aos grupos presentes nas Oficinas Regionais que identificassem o que os dados da AIP poderiam revelar, tratando-se do fato de que determinadas dimensões não teriam feito parte dos planos de ação das instituições, os presentes citaram: a falta de amadurecimento ou posicionamento do grupo; a dificuldade de fazer autocrítica e autoavaliação; a existência de situações de

⁸³ Nota de transcrição

⁸⁴ Nota de transcrição.

autoproteção ou de problemas camuflados através do esverdeamento; a dificuldade e/ou o medo das professoras em revelarem suas práticas; o medo da crítica e a não aceitação de mudanças. Essas informações vieram corroborar os dados encontrados neste estudo, provenientes de outras fontes informantes.

Os registros dos 25 grupos participantes das Oficinas Regionais, acompanhados neste estudo, foram consonantes nessa direção, com exceção de dois deles que afirmaram que o fato de determinadas dimensões não aparecerem, poderia estar vinculado à questão dessas dimensões estarem “sendo entendidas/compreendidas por todos os envolvidos” ou que “o trabalho está sendo eficiente e contínuo”.

Na assessoria que efetivaram durante o processo de instauração da AIP paulistana, entre 2013 e 2016, Campos e Ribeiro (2017), em diferentes momentos, apontaram a dificuldade de autocrítica presente nas diversas instituições educativas. Tratando especificamente da análise dos dados provenientes dos grupos que acompanharam nas Oficinas Regionais, as autoras (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.50) relatam:

A grande maioria das respostas, dadas por 17 grupos (77%), apontou para os desafios inerentes à realização de uma autoavaliação: dificuldade de se autoavaliar, de rever práticas cotidianas, de desnaturalizar o olhar, tendência a olhar sempre “para fora” e a falta de tradição em uma cultura de autoavaliação participativa.

Como estratégia de enfrentamento à dificuldade de analisar criticamente a ação que os profissionais desenvolvem, na síntese das oficinas regionais, das DRES acompanhadas neste estudo, em resposta à questão (2f): “Como fazer para que os temas não citados e o esverdeamento de algumas dimensões, e/ou indicadores apareçam?”, a análise temático-categorial dos conteúdos das respostas das educadoras presentes, embora tenham contemplado a proposição de variadas ações, fez perceber uma dada regularidade envolvendo: a) a necessidade da reflexão conjunta, com vistas a possibilitar a análise crítica das ações desenvolvidas na U.E; b) a importância do papel do gestor no processo de desconstrução das lógicas estabelecidas e na revisão e reestruturação das mesmas; c) o papel da participação e do diálogo como elementos basilares do processo de transformação.

É interessante constatar que as soluções indicadas pelos participantes são também os princípios basilares da própria proposição da AIP. Desse fato, é possível

conjecturar que o exercício contínuo e/ou o aprimorado dos procedimentos da AIP, sejam capazes de levar, em alguma medida, à qualificação do próprio processo.

6.4.3 A terceirização das responsabilidades- as demandas externas

Fator preponderante presente nos dados advindos das entrevistas e das gravações realizadas, durante as Oficinas Regionais, foi a atribuição das dificuldades detectadas nas instituições (por ocasião da AIP) a fatores externos à própria unidade ou ainda àqueles sobre os quais a instituição mostrava incapacidade técnica, financeira, ou ainda os que se referiam a instâncias governamentais superiores para sua resolução.

Procedendo a análise categorial dos dados obtidos neste estudo, optei por organizá-los em 3 grandes categorias, ligadas às demandas externas, a saber: a) questões estruturais e/ou externas; b) falta de material, recurso e/ou formação e atribuição aos atores externos da responsabilidade, pela efetivação de transformações; c) demandas voltadas à SME e demais instâncias governamentais.

Trago, a partir de agora, os dados produzidos envolvendo essas questões.

6.4.3.1 Questões estruturais e/ou externas

Considerando o processo de responsabilização externa para as dificuldades elencadas, por muitas das instituições educativas, as questões estruturais tiveram predominância nos planos de ação das unidades na maioria das DREs acompanhadas. Das entrevistas que fazem parte do escopo deste trabalho retirei alguns, entre os tantos discursos, que se apresentaram nessa direção, por julgá-los representativos dos demais:

É, e curioso que a gente recebeu plano de ação com abaixo-assinado de pais pra determinada situação, pra reforma do PARQUE, pra acessibilidade das estruturas físicas da escola (E.8.R). [...]E a prática da unidade está toda verde, e a grande discussão, em algumas unidades, ali na plenária, eram os problemas estruturais, os problemas da Secretaria, até porque é mais fácil dizer “ah, mas isso eu não posso resolver, isso é externo, a gente vai encaminhar, a gente vai encaminhar. (E.8.C).

As questões que são dificultadoras: logo vem uma questão (da) reforma, adequação do prédio, aquisição de material. É tudo coisa concreta, que não tem a ver com as relações. Então você percebe muito[...] muito uma demanda para a questão estrutural. (E.5.M).

Em 2015 era total o esverdeamento. Total. [...] Tudo (que não era verde⁸⁵) era demanda externa. Tudo que a unidade já tinha feito uma solicitação aqui (NA DRE⁸⁶)[...] aí aquilo tudo ficou vermelho. Então, reformas[...] que a gente tem muitos, principalmente na Educação Infantil, muitos prédios antigos, e que os gestores dizem que gastam muito de uma verba que poderia ser investida no pedagógico. (E.7.F).

Educadoras participantes das Oficinas Regionais, também tiveram intervenções nessa direção:

O que a gente achou em comum foi a questão da estrutura das escolas, que foi bem recorrente, coisas que muitas vezes transcendem as possibilidades da escola. Por exemplo, janelas muito altas, a questão de tomadas, enfim, coisas estruturais. (O. 8.G.5)

6.4.3.2 Falta de material, recurso e/ou formação

A falta de recursos materiais também teve, entre as demandas encaminhadas pelas U.E.s um grande destaque, fato, algumas vezes, questionado por muitas das ATEs entrevistadas que atribuíram isso à falta de sentimento de corresponsabilidade dos profissionais da própria unidade, com as questões que foram evidenciadas, enquanto merecedoras de ações de transformação na autoavaliação.

O trabalho com as mídias na educação infantil foi um dos exemplos citados que julgo bem representativo:

A gestão precisa comprar máquina, a gestão precisa comprar tablet, precisa comprar notebook[...] Isso era uma lista mesmo: tablet, notebook[...] Quando a questão era de que forma que a gente trabalha as mídias com as crianças? (E.1.R).

Eles não compreendiam o quê que são mídias e tecnologias, e aí eles sempre jogavam para as mídias as tecnologias “de ponta” e aí falando, “não, nós não temos, nós não temos recurso, nós não temos dinheiro”, então eles sempre colocam para o externo. (E.3.C).

Uma das gestoras, presentes nas Oficinas Regionais, deixou isso bem explícito ao apontar as dificuldades elencadas pelas U.E.s pertencentes ao seu subgrupo, relacionadas com a ação educativa (dificuldades- Dimensão 6- ambientes educativos⁸⁷):

A gente falou principalmente da falta de materiais diversificados pra favorecer as experiências e as diferentes linguagens [...] oferecer materiais diversificados é importante e na unidade a gente não tem essa disponibilidade de materiais diversificados. (O.8.G.6)

⁸⁵ Nota de transcrição

⁸⁶ Nota de transcrição

⁸⁷ Nota de transcrição.

Outra questão recorrente que considero extremamente ilustrativa dessa atribuição das dificuldades encontradas às questões externas à unidade, relacionou-se com o que denominei “a questão do ônibus”. Seguem algumas comunicações provenientes de diferentes DREs, que vão nesse sentido:

Com relação à cidade educadora, a ocupação dos espaços culturais da cidade, muitos que não conseguiram explorar para fora dos muros da unidade, atribuíram a falta de ônibus. Então é um problema da DRE, não ter mandado ônibus, é um problema externo e não interno de você poder ocupar o entorno, o externo (da escola e da cidade⁸⁸). Mas e aqui perto? Ou tentar de outras maneiras outra estratégia para poder tirar as crianças da escola? (E.3.M).

O amarelamento, os vermelhões apareceram mais nesse, e quando abria para as questões da cidade[...] ali aparecia a dificuldade de mobilidade, de frequentar os museus, passeios e tudo mais, porque não tinha ônibus. Quer dizer, foi gritante, algumas coisas foram gritantes assim, todas as demandas que vinham eram em relação a essa frequência de sair por conta da dificuldade de ônibus, a questão do número de alunos, essas foram as maiores dificuldades, quer dizer, quando era da parte externa[...].(E.6.V).

É. E essa legitimação do documento pra apontar essa demanda que é só externa, então “ah, olha, a gente precisa de ônibus, então põe aí”. (E.8.C).

Teve uma unidade que só tinham conseguido dois indicadores (no plano de ação⁸⁹). E são indicadores de demandas externas, que é dos ônibus e o outro eu não me lembro exatamente, mas do ônibus foi recorde de audiência aqui na DRE. (E.9.M).

Confesso que desde minha entrada na RME, nos idos de 1984, sempre tive o desejo de que, na porta da instituição educativa em que atuava, tivesse ali estacionado um veículo que pudesse ser utilizado, para o transporte das crianças até os mais diversos cantos da cidade, disponíveis para plena inserção da criança na cultura da qual faz parte. Aposentei-me dessa rede, após 33 anos de exercício profissional, sem ver isso e nem presenciar o repasse de recursos suficientes para a real ocupação, pelas crianças, da referida “Cidade Educadora”, nessa perspectiva de território realmente ampliado.

Então, é um fato que essa dificuldade de mobilidade das crianças ainda existe; no entanto, nem toda ocupação do território se faz em lugares longínquos. É necessário refletir como se tem atuado na ocupação dos territórios do entorno, qual a real relação da U.E. com sua comunidade, como as culturas locais e a cultura escolar se entrelaçam e de que maneira acontece essa interligação escola/comunidade/cidade/cultura.

⁸⁸ Nota de transcrição.

⁸⁹ Nota de transcrição.

Penso que, embora essa reivindicação do ônibus pareça uma questão menor, ela não se configura, de fato, assim, pois as próprias ATEs apontam em suas falas que no interior desse argumento encontra-se um descompromisso com a responsabilidade das educadoras, frente às necessidades/direitos das crianças e ao que se considera dimensão de qualidade do atendimento, atribuindo a outras instâncias e/ou circunstâncias as dificuldades relacionadas à sua ação educativa concreta e cotidiana com as crianças e suas famílias.

Dados trazidos pelas respostas ao questionário apontam, em relação à Dimensão 5 (Relações Étnico/Raciais e de Gênero) que 13% das gestoras e 7% das professoras consideraram essa dimensão a de maior necessidade de transformação.

No entanto, dados das entrevistas e das oficinas regionais mostram que essa necessidade de transformação/qualificação é atribuída à falta de formação e/ou material e não à ação da educadora na relação com as crianças e suas famílias, como podemos verificar nos resultados de algumas entrevistas:

Com relação à questão étnico-racial e de gênero, como Plano de Ação[...] no Plano de Ação, elas pediram formação sobre questões de gênero. Então, é sempre de fora. Então, eu preciso ter formação para poder trazer para o meu grupo, eu preciso ter formação étnico-racial para poder olhar. (E.3.M).

Então, assim, nada é um problema que eu resolvo na minha sala de aula ou o que eu tento. Eu não tenho dificuldade de tratar questão de gênero. O problema é que não tem bonecas com pipi. Eu não tenho dificuldade de tratar questão étnica. O problema é que a gente não [...] não tem livros que[...] e por aí vai. Então, é sempre uma falta de material, uma falta de estrutura, uma falta de organização. (E.1.R).

Uma das gestoras participantes das Oficinas Regionais, também tratou dessa questão, afirmando que “a questão étnico-racial, aparece também, numa falta[...] numa pontuação como falta de formação e falta de material”. (O.1.G.2).

Durante a realização das Oficinas Regionais solicitou-se a alguns dos grupos formados⁹⁰ que respondessem a questão (1b): “quais as dimensões que mais apareceram nos planos de ação de seu grupo? E quais os temas mais recorrentes?”. As temáticas consideradas pelas participantes, como sendo as mais presentes nos planos de ação das U.Es em que atuavam, ficaram assim constituídas:

⁹⁰ Geralmente 2 grupos de cada Oficina Regional responderam essa questão, visto que os participantes foram divididos em 10 grupos e o instrumental utilizado na dinâmica estava organizado em 5 blocos temáticos as perguntas orientadoras dos debates.

Quadro 19: Temáticas mais recorrentes nos Planos de Ação elaborados

TEMÁTICA	%
Falta e/ou inadequação de espaços, mobiliários, materiais e/ou recursos tecnológicos	21%
Dificuldades e/ou necessidade de maior interação da U.E. com a comunidade e o entorno	12%
Questões relacionadas à elaboração conjunta do PPP e/ou a falta de conhecimento do mesmo pelos participantes da AIP	13%
Dificuldades e/ ou necessidades relacionadas à formação continuada	10%
Trabalho com diversidade, relações étnico-raciais e gênero	8%
Inserção nas famílias nas ações da U.E.	12%
Questões diretamente relacionadas com a ação educativa cotidiana (acolhimento, respeito, escuta, autonomia das crianças, educação e cuidado)	8%
Condições de trabalho	10%
Demandas externas a U.E.	6%

Fonte: a autora

Creio ser importante asseverar como esse resultado corrobora a questão de uma dada “blindagem” da prática cotidiana, considerando que as maiores dificuldades das U.Es. aparecem relacionadas à inadequação de espaços, mobiliários, recursos materiais, formação, condições de trabalho, à interação com os recursos do entorno da instituição e às demandas externas que somados abrangem 59% do total.

Outro fator a ser considerado é que dados anteriormente apresentados, neste estudo, corroboram a ideia de uma dada desresponsabilização dos participantes da AIP, principalmente no que tange à algumas ações que são vistas como precisando de qualificação, e que poderiam ser desencadeadas no interior da instituição, acabam tendo essa responsabilidade delegada e/ou atribuída a outros atores, não presentes no dia a dia da própria unidade educacional.

Outro exemplo disso, que ficou muito marcado em minha lembrança, refere-se a resposta de um dos grupos presentes na Oficina Regional que, ao explicitar as ações previstas pela unidade para encaminhar a qualificação das ações concernentes à Dimensão 2 (Autoria, escuta e participação de bebês e crianças), declarou que a unidade em que atuava, planejou a seguinte ação: “levar os pais a fazerem registros das falas da criança em relação ao dia a dia da escola, como forma da família verificar se as crianças são ouvidas ou não”. (O.2.G.7).

Penso que a ação em si, em nada me causaria repulsa se fosse apresentada em outro contexto: um projeto da turma, uma pesquisa em parceria com as famílias etc. O que me deixou pasma foi a completa inversão que a proposição dessa ação, no contexto em que se apresenta (qualificar na instituição a escuta, a participação e a autoria dos bebês e crianças), traz em seu bojo: uma explícita “terceirização” da

responsabilidade e da operacionalização de momentos de escuta dos bebês e das crianças.

Para as ATEs entrevistadas nas DREs 1, 3 e 4, a crença na falta de corresponsabilidade das unidades com as transformações julgadas necessárias pelos participantes da AIP, revelaram-se também nas seguintes falas:

Mas gritante mesmo na nossa região, o quê que apareceu foi um pedido de formação para a equipe de apoio e a gente percebe que, das unidades que apareceram isso, justamente (tem⁹¹) aquelas reuniões em que a equipe de apoio não participa das avaliações, então “atribuo isso como externo”, mesmo ele sendo de dentro da escola (E.3.M).

Então às vezes nós não temos problemas internos e a relação que as pessoas estabelecem com essa questão das responsabilidades é curiosa...assim[...] a gente fica sem saber se aquele grupo não compreende ou se o grupo vem trazer aquela demanda enquanto uma provocação, do que ele acha que está sendo abandonado pela rede ou pela prefeitura em si, porque na hora que você pega as demandas, a gente percebe uma confusão, as pessoas não conseguem colocar as coisas em alguns lugares(o que demanda externa e o que é demanda interna). (E.4.C).

6.4.3.3 Demandas voltadas à SME e demais instâncias governamentais

O INDIQUE FEDERAL, como já mencionado neste texto, não contempla, em sua metodologia, a previsão de ações relacionadas com aspectos de amplitude que extrapolem a instituição educativa. Não é solicitado, na elaboração dos planos de ação, a previsão de ações relacionadas com outras instâncias decisórias (como órgãos governamentais superiores etc.). O plano deve trazer a proposição de ações que a escola encaminharia diretamente.

A SME, como opção de política pública para a educação infantil, incluiu no INDIQUE MUNICIPAL um quadro de demandas que, após a efetivação da AIP e da elaboração do plano de ação, deveria ser encaminhado a outras instâncias da secretaria⁹².

No documento municipal (SÃO PAULO, 2016a, p.22) encontra-se:

No caso das ações incluídas no plano de ação não serem de total responsabilidade das Unidades, apontando para providências que devem ser tomadas por outros setores da administração municipal e/ou pelas entidades mantenedoras das entidades conveniadas, essas ações deverão ser indicadas no quadro de demandas. Esse quadro deverá ser encaminhado aos representantes da DOT-P da sua Diretoria Regional de Educação/DRE.

⁹¹ Nota de transcrição.

⁹² O quadro de demandas pode ser visualizado no Anexo B desta tese

No mesmo documento (SÃO PAULO, 2016a, p.22) há ainda uma explicitação do que seriam as demandas que aqui denominamos como externas:

Como diferenciar as ações que competem à Unidade Educacional daquelas que são de responsabilidade de setores externos (Secretaria Municipal de Educação, outros órgãos municipais ou a Entidade Mantenedora, no caso das Unidades conveniadas)?

Os desafios identificados na Unidade Educacional podem ser de três tipos:

- Ações a serem enfrentadas pela Unidade: muitos desafios apontados na avaliação realizada na primeira etapa podem ser enfrentados a partir de ações realizadas na própria Unidade;
- Ações a serem enfrentadas pela Unidade e setores externos: pode ocorrer que uma mesma questão possa ser objeto de ações internas e também de órgãos externos à Unidade;
- Ações a serem enfrentadas por órgãos e setores externos: alguns desafios identificados na avaliação só poderão ser enfrentados com ações decididas em outras instâncias fora da Unidade. (SÃO PAULO, 2016a, p.26).

De acordo com Dias (BRASIL, 2015, p.29), assessora do MEC que acompanhou o processo de AIP da cidade de São Paulo, “a elaboração do quadro de demandas é uma etapa fundamental do processo de aplicação dos indicadores, pois concretiza o encaminhamento das ações necessárias para que a qualidade da educação seja alcançada de fato”. A autora assevera, no entanto, que a atenção ao quadro de demandas:

Requer instauração de uma rede de trabalho integrada entre os diversos setores da DOT e divisões da SME, nem sempre fácil de ser estabelecida uma vez que não faz parte da história da instituição. Tal desafio exige um trabalho sistemático de interlocução entre diferentes instituições e setores envolvidos, tarefa difícil, mas que se constitui enquanto meta a ser conquistadas pois qualifica, ressignifica e concretiza a luta dos educadores comprometidos com a implementação de uma educação de qualidade social e participativa. (BRASIL, 2015, p.29).

A escolha da SME para a realização da AIP incluindo as demandas externas vai ao encontro dos escritos de Mendes (2012, p.193), para quem as opções políticas daqueles que estão no governo são de fundamental importância, já que não basta declarar propósitos e princípios em nível central, sendo necessário que haja uma decisão política, assim como decisões administrativas que fortaleçam os atores locais para possibilitar que as demandas provenientes das escolas sejam de fato atendidas.

Na mesma direção Lopes, Grinkraut e Nunes (2014) fazem afirmações nesse sentido:

Processos avaliativos comumente geram expectativas no público envolvido. Assim, será necessário organizar em conjunto com a SME, mecanismos e ações que possam responder às demandas resultantes das autoavaliações. Responder a demandas não significa realizar prontamente o que é solicitado, mas, num debate participativo e democrático, explicitar as possibilidades, eleger prioridades, organizar ações e, ainda, divergir quando

as demandas forem privatistas ou individualizadas. (LOPES; GRINKRAUT; NUNES, 2014, p.116)

Apesar do valoroso esforço da SME, por meio da DOT/DIEI, em incluir os demais setores da RME e da própria PMSP, na resolução dos problemas enfrentados pelas unidades de educação infantil, segundo algumas ATEs entrevistadas, a existência da possibilidade de encaminhamento das demandas externas criou um desserviço ao processo, à medida que muitas U.Es outorgaram à outras instâncias, a responsabilidade de efetuar as transformações necessárias para qualificar o atendimento, inclusive algumas que seriam de sua alçada. Dizem elas:

É uma autoavaliação, é pra avaliar a prática da unidade. Não é pra você avaliar a gestão da Secretaria apenas, [...] a gente sabe que é importante, mas em muitas unidades a gente observa que (elas agem⁹³) como se só fosse possível levantar a demanda externa, mas ela já está começando uma aplicação dizendo que “olha, é só pra levantar demanda externa”. (E.8.C).

Quando veio essa demanda externa, em muitos casos parece que isso se transformou no grande resultado da aplicação [...] Então é pra encaminhar demanda externa? Porque você tem unidade verde e a demanda externa, então todo o problema da unidade está ligado às demandas externas. E esse movimento aconteceu em muitas unidades, de que eu não tenho problema nenhum, os meus problemas são todos externos. (E.8.C).

É imprescindível salientar que ações na direção do “descompromisso” da instituição educativa, com as transformações necessárias estão muito distantes da proposta da própria AIP paulistana, cujo documento alerta para o papel da instituição que efetiva a autoavaliação:

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, 2016a, p.23).

Os dados obtidos no estudo mostraram ainda que o fato de várias das demandas destinadas a outros órgãos (como a DRE, DOT, SME etc.) não terem sido atendidas no tempo e/ou na proporção do desejo dos participantes das U.Es que realizaram a AIP, foi encarado por muitas instituições educativas como um desestímulo à realização e continuidade do processo avaliativo em edições posteriores. Isso pode ser observado em várias falas das ATEs entrevistadas, que aqui estão representadas:

Então, a gente teve um instrumento importante, eu acho que ele foi um divisor de águas, eu acho que é extremamente importante, mas em 2015 a gente teve[...] mesmo essas demandas externas à unidade, do muro pra

⁹³ Nota de transcrição.

fora, que são questões importantes, a gente não deu o devido retorno. A gente enquanto o DRE. [...] É, porque é perigoso você chamar o pai e lá levantar demandas externas e não dar resposta pra essas demandas, mesmo que do muro pra dentro seja extremamente importante e eu tenha que me responsabilizar por um monte de coisas que eu não me responsabilizo [...] acho que (foi um⁹⁴) tiro no pé, talvez seja isso, você chamar os pais, os pais se sentirem importantes, se sentirem participativos do processo, mas eu não ter a resposta da reivindicação. (E.8.R).

Eu fico muito preocupada com as demandas. O fato de ter as demandas nos indicadores sabe? Me preocupa muito. Porque assim, a gente num primeiro momento achou que as coisas viriam e a gente poderia [...] encaminhar [...] Pelo menos eu achava que a gente ia ter mais poder para encaminhar algumas questões. Mas não poder de resolver totalmente, mas poder de ser considerado. (E.6.V).

Também nos questionários, no campo “dificuldades do processo”, uma questão aberta que poderia ou não trazer contribuições dos respondentes, sem qualquer temática previamente solicitada, apresentou muitos comentários relativos à essa temática:

Alguns pontos encaminhados no plano de ação, determinados para outras instâncias, não tivemos retorno. (Q.G.10).

Ações que não cabem ao grupo são encaminhadas à outras instâncias, sem devolutiva. (Q.G.11).

Falta de retorno de todos os órgãos envolvidos, a partir do quadro de demandas. (Q.G.12).

O ponto negativo é que gera expectativa de mudanças, porém não ocorre de fato, pois depende muito mais de políticas públicas do que das instituições educacionais. (Q.G.13).

Nenhuma devolutiva por parte da administração sobre os problemas que compete a ela resolver. O que desanima a comunidade escolar, uma vez que se avalia a educação e se apresenta propostas, e nada mais acontece. (Q.G.14).

Tratando da questão das devolutivas para as demandas encaminhadas pelas unidades, para DOT e SME, a assessora do MEC (BRASIL, 2015a, p.14), explica que “essas respostas serão cruciais para que a esperança e o empenho depositados nesta experiência sejam alimentados e fortalecidos em direção ao enraizamento de uma cultura de autoavaliação mais robusta na rede de ensino”.

Julgo haver uma importante análise a ser realizada sobre essa questão. Quando me volto à reflexão sobre as escolhas da secretaria, surgem vários questionamentos, tais como: a) caso a SME não solicitasse o quadro de demandas para as unidades, não estariam estas instituições fazendo questionamentos sobre a “injustiça” de ser a busca da qualidade da educação, de única responsabilidade da

⁹⁴ Nota de transcrição.

instituição, desconsiderando os fatores externos intervenientes na prática educativa?; b) não fazer essa solicitação, não estaria a SME se eximindo da responsabilidade de também trazer para si a perspectiva de avaliação participada e da corresponsabilidade pela qualidade da educação infantil pública?; c) ao fazer a solicitação das demandas externas, sem a garantia efetiva de devolutivas e/ou da concretizações de soluções para as dificuldades concretas apontadas pelas instituições, não estaria a SME gerando expectativas de transformação, que frustradas, conduziriam a desconfiança ou a não validação (por parte dos atores participantes) da própria AIP?

O fato é que nos processos formativos desenvolvidos pela SME que acompanhei por ocasião deste estudo, não presenciei falas e/ou registros oficiais, bem como a emissão de documentos que esclarecessem/ justificassem a solicitação do encaminhamento desses quadros de demanda, explicitando para os sujeitos participantes da AIP que, nesse momento inicial, as demandas externas (infelizmente) seriam apenas indicativos para o desenvolvimento (futuro) de políticas públicas cada vez mais integradas e voltadas à construção conjunta da qualidade social da educação infantil. Informações de que se tratava de um processo e de que as situações objetivas em que a educação infantil, hoje, opera trazem condições materiais e componentes sociais e historicamente constituídos, para os quais não há soluções imediatas e plenas, em curtos espaços de tempo.

Analizando os dados provenientes das informações fornecidas pelas formadoras das DREs, especialmente, nos momentos das entrevistas e verificando as respostas dos questionários, avalio que em relação às devolutivas relacionadas às demandas externas, a falta de esclarecimento sobre a função do quadro de demandas, no momento inicial da AIP, pode sim ter gerado consequências indesejadas nesse momento de solidificação da proposta da AIP, fato este que defendo que seja revisto na continuidade do processo em curso, na cidade de São Paulo.

6.5 Autoavaliação Institucional Participativa, Plano de Ação e Projeto Político-Pedagógico

Conforme já mencionado, neste texto, a metodologia da AIP prevê, após a efetivação da autoavaliação inicial da U.E, a elaboração conjunta de um plano de

ação da unidade, no qual deveriam constar as propostas de transformação para cada dimensão, os responsáveis pela efetivação do planejado e os prazos previstos para tal. O papel desse plano é estabelecer prioridades, prazos para a transformação ocorrer e planejar caminhos para efetivar, ou seja, por meio da ACPD traçar formas de superar as dificuldades observadas.

O objetivo desse processo seria obter uma “leitura coletiva” dos pontos fortes e fracos da instituição, conforme consta no INDIQUE MUNICIPAL:

Ao final da autoavaliação, a comunidade e a equipe de profissionais terão um retrato sobre os pontos fortes e os pontos que representam desafios daquela Unidade Educacional. Estes resultados devem ser o ponto de partida para o debate que resultará na elaboração coletiva do plano de ação da Unidade. (SÃO PAULO, 2016a, p.2).

O referido plano culminaria na elaboração de um quadro que deve indicar a dimensão, os indicadores para os quais foram pensadas as ações, os problemas identificados, as ações propostas para encaminhar a resolução e/ou a superação dos problemas, bem como os responsáveis pela execução das ações e os prazos determinados para tal⁹⁵.

A SME, falando da AIP que resulta na elaboração de um Plano de ação para a instituição educativa, afirma:

A autoavaliação participativa permite vislumbrarmos novas possibilidades de ação a serem buscadas pelo coletivo. Nesse sentido, o plano de ação, será a bússola no processo de melhoria da qualidade que auxiliará para que todos caminhem juntos e na mesma direção. (SÃO PAULO, 2016c, p. 32).

E sobre o acompanhamento do plano de ação elaborado, ressalta:

Como as mudanças exigem tempo e, em geral, se dão em etapas bem definidas, com ações contínuas e avanços passo a passo, as práticas de acompanhamento são fundamentais para que os compromissos sejam alcançados, para que as etapas sejam realizadas e a melhoria da qualidade na EI garantida. (SÃO PAULO, 2016c, p. 29).

Vale enfatizar que, embora uma dada noção de qualidade já se encontre expressa no próprio documento do INDIQUE MUNICIPAL, por meio dos indicadores de qualidade lá presentes para conduzir o processo avaliativo, a instituição vai, nesse percurso, confrontando suas práticas com as definidas como desejáveis no documento e acaba por estabelecer prioridades de ação, maneiras de efetivar essas prioridades, definindo também os tempos para produzir os resultados desejados.

Nessa direção, a AIP e, em especial, mediante a elaboração do plano de ação, acaba por preservar significativa autonomia à U.E para que essa possa

⁹⁵ Quadro disponível para consulta no Anexo A desta tese.

estabelecer e trilhar seu próprio processo de qualificação do contexto educativo. No entanto, esse efeito não se processará se o plano de ação se construir e se consolidar distante do PPP.

A AIP só fará sentido se estiver ligada ao PPP, como uma ação educativa, como o reencontro da escola com seus objetivos educacionais, como resultado de um trabalho coletivo. O texto abaixo assinala a importância do PPP nos trabalhos da AIP:

A peça chave na questão da avaliação institucional é o projeto político-pedagógico da escola e suas relações com a gestão escolar. Tem como pressuposto a gestão escolar democrática e participativa e articula seus compromissos em torno à construção do projeto pedagógico da escola. Neste sentido, parte de uma *concepção de educação* aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. (FREITAS et al., 2004⁹⁶, p. 68, Apud BETINI, 2010, p.128).

O plano de ação mostra-se, portanto, como valioso instrumento para instituição interrogar-se sobre o valor das práticas ali constituídas e sobre os resultados das mesmas, instituindo esse questionamento, com vistas à transformação de percursos e a reelaboração de estratégias de intervenção, mas todo esse suposto “benefício” está atrelado à sua maneira de produção e posterior utilização e implementação. Para Betini (2009, p.77),

É preciso que a escola defina os seus problemas e demandas, internas e externas, e que se aproprie deles e que priorize um conjunto de fatores, não tratados isoladamente, que entende ser necessário para a melhoria da educação que oferece à sua comunidade. A própria qualificação continuada de seus profissionais deve estar vinculada aos problemas e compromissos da escola. Assim sendo, a referência passa a ser a própria escola que assume compromissos consigo mesma, com a classe social que a frequenta, amparada pelo poder público.

Defendo que a efetivação da produção e operacionalização de um plano de ação que tenha um olhar primordial para as ações internas da unidade, sejam orientados na direção do que afirma Sordi (2009a, p.39), para quem a avaliação institucional tem como desafio “fazer falar os dados evidenciados da realidade, tarefa esta favorecida pelo olhar do coletivo, com suas múltiplas nuances e perspectivas”, de modo a “construir comunidades interpretativas, antecipando

⁹⁶ FREITAS, L. C. et al. **Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas**. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

processos decisórios igualmente compartilhados e plurais". (SORDI, 2009a, p.39. Grifo nosso).

Betini (2010, p.127) também enfatiza que para a elaboração do plano de ação e sua efetivação é fundamental a participação. Diz a autora:

O valor ou a importância do plano de ação não se mede apenas pelo seu conteúdo, mas também e, principalmente, pela forma como foi elaborado, isto é, com a participação de toda a comunidade escolar.

Direção, professores, funcionários, alunos e pais tiveram a oportunidade de se manifestar, sugerindo ações e indicadores, esses como marcas do desempenho da escola, as atuais e aquelas a serem alcançadas em um futuro próximo. Essa foi a relevância do plano: a participação de todos. (BETINI, 2010, p.127).

Assegura ainda, que o plano de ação seria como o "espelho" do que a instituição necessita para qualificar seu trabalho, na visão de todos os seus integrantes. O que o plano de ação venha a criar é muito significativo, e ele não é apenas a instrumentalização para a efetivação das propostas decorrentes da autoavaliação, mas fruto e, ao mesmo, tempo instrumento de um processo político que pode levar a escola a modificar-se para buscar, cada vez mais, uma educação de qualidade social. (BETINI, 2010, p.129).

Campos e Ribeiro (2017), analisando dados provenientes da assessoria que efetivaram no processo da AIP paulistana, no caso questionários aplicados, entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, afirmam que a autoavaliação, enquanto processo potente para auxiliar o planejamento das ações, foi citada por 22% dos respondentes de seu estudo, "que apontaram que as discussões coletivas acerca dos pontos críticos das unidades possibilitaram o planejamento de ações e a busca de soluções coletivas, em vez de culpados"(p.38).

Ainda Campos e Ribeiro (2016) recolheram 141 questionários em 2014, preenchidos por educadoras representantes das unidades e das DREs que tratavam da aplicação do INDIQUE FEDERAL, durante 2013/2014. No resultado da análise desse material encontra-se que:

O questionário indagou sobre a realização do plano a partir da questão: "O processo de autoavaliação orientou o processo de elaboração/revisão do projeto-político-pedagógico (PPP) de sua UE?". A porcentagem de unidades que responderam sim a essa pergunta foi de 96%; apenas quatro unidades se posicionaram negativamente. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016. p. 52).

Segundo as autoras, "esse dado é bastante encorajador, pois esse é um dos principais objetivos da autoavaliação proposta, o que confirma o seu papel de

estímulo para ganhos de qualidade na Educação Infantil”. (CAMPOS; RIBEIRO, 2016. p. 52).

6.5.1 Autoavaliação Institucional Participativa, Projeto Político- Pedagógico e transformações das ações educativas

É sabido que nas instituições educativas brasileiras há a exigência legal de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que norteie todas as ações da unidade educacional. Nas DCNEIs (BRASIL, 2010b, p.13) além de constar a obrigatoriedade do PPP, encontra-se a definição do que seja um projeto político pedagógico:

Proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p.13).

A construção de um PPP que se efetive realmente enquanto instrumento democrático é tarefa difícil, uma vez que raramente é valorizada a elaboração de um documento que, além de apontar a real identidade da instituição, ainda traga em seu bojo as perspectivas de transformação dessa identidade, com vistas à qualificação das práticas desenvolvidas, subsidiada na revisão intencional e consciente das teorias, conceitos e valores que as sustentam e que seja levada a cabo por seus participantes.

Malavasi (2009, p.172-173) enfatiza o viés político do PPP e sua potência para a democratização da educação.

Pensado desde o início como um instrumento a ser construído coletivamente pela comunidade escolar, o PPP é um importante desencadeador de reivindicações e luta pela participação de outros segmentos no debate acerca das finalidades da escola. Ele pode beneficiar movimentos que pretendam pensar a escola a partir de suas próprias necessidades locais. Assim ele adquire uma dimensão política que, muitas vezes, questiona o poder autoritário de gestores e reflete acerca de políticas educacionais que não pensam a escola como espaço de transformação. Ele, que foi proposto por uma política pública objetivando a democratização ao acesso da população na escola, passou a questionar o objetivo desse princípio sempre que ele não respondeu ao direito de todos ao ensino de qualidade. Por isso o PPP foi e continua sendo tão discutido no âmbito educacional mostrando-se contraditório, assim como a escola o é. (MALAVASI, 2009, p.172-173).

Sordi (2009c) ressalta que apesar da construção coletiva do PPP ser fundamental para “resgatar autonomia e promover a integração dos atores internos e

externos da escola, devolvendo à comunidade local algum poder sobre o seu destino, sua vocação e a construção de sua marca “identitária”, mesmo quando uma unidade educacional se refere à importância de possuir um projeto próprio, “isso não pode ser ingenuamente compreendido como sinônimo de legitimidade deste projeto se a assinatura do coletivo de seus atores não estiver neste imprimida”(p.4).

Documentos oficiais, provenientes da esfera municipal, estabelecem clara ligação entre o PPP, sua qualificação e os processos de AIP:

Salienta-se que instituir processos contínuos de autoavaliação participativos, assim como visitas aos territórios da comunidade escolar, podem ser ricos instrumentos para fornecer diretrizes na construção das metas a serem alcançadas pela Unidade Educacional, bem como uma valorosa avaliação do percurso trilhado permitindo redimensionar o Projeto Político Pedagógico segundo o constatado. (SÃO PAULO, 2014a, p.21).

Na mesma publicação, encontra-se ainda que a AIP:

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^a, p.26).

Na orientação normativa (SÃO PAULO,2016b,p.13-14), o PPP é apontado como um documento “que define o registro de intenções, concepções e práticas pedagógicas constituídas no currículo desenvolvido pela unidade educacional” e que deve abordar isso de forma contextualizada. O documento declara que no PPP deve constar a avaliação institucional e que esta precisa estar em consonância “com as recomendações contidas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – MEC, Indicação CME nº 17/13, na Orientação Normativa nº 01/13 e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana”. (Ibidem, p.14-15).

Na perspectiva de Betini (2010, p.128) “a AIP só fará sentido se estiver ligada ao PPP, como uma ação educativa, como o reencontro da escola, com seus objetivos educacionais, como resultado de um trabalho coletivo”.

Sordi e Freitas (2009, p.49) afirmam que a clara e coerente interpretação dos resultados obtidos pela escola no processo de avaliação e/ou autoavaliação, permitirá que a instituição identifique:

Onde se encontram os fatores que constroem o avanço do PPP e orientar as decisões de encaminhamento tanto para cima (demandas verticais)

como demandas horizontais, com a redistribuição de responsabilidades entre o corpo social da escola (gestores/ professores/ funcionários/ famílias/ alunos).

Campos e Ribeiro (2016, p.63), analisando os dados provenientes de estudo sobre a AIP paulistana, afirmam que a “elaboração do plano de ação da unidade com foco nos aspectos a serem prioritariamente abordados para obter melhorias concretas de qualidade” parece oferecer grande potencial para os aperfeiçoamentos dos PPPs das unidades.

Moro (2014, p.105) reafirma a ligação entre avaliação de contexto (ou AIP) e PPP, dizendo que “a avaliação não deve ser tratada ou desenvolvida de forma isolada, mas sim como processo constitutivo do processo educativo em sua amplitude, ambos inseridos no projeto político pedagógico da instituição”.

Dados provenientes das oficinas regionais, em resposta à questão que relacionava a incorporação das ações previstas no plano de ação da unidade aos demais documentos da U.E, trouxeram dados encorajadores, conforme demonstra o quadro 20

Quadro 20: Documentos da U.E. que incorporaram os resultados da AIP

Documentos da U.E. nos quais os resultados da AIP foram incorporados	% de respostas⁹⁷
Projeto Político Pedagógico (PPP)	43%
Projeto Especial De Ação (PEA)	36%
Plano de Metas	7%
Livro Ata	3,5%
Incorporação ainda em andamento	3,5%
Não foi incorporado até o momento	7%

Fonte: a autora

Para Freitas (2003), o retorno dos dados observados no processo de avaliação deve se tornar uma oportunidade de crescimento da escola como um todo, evidenciando-se como uma tentativa de apropriação pelo grupo de instrumentos e de processos voltados à transformação.

Duas das ATEs entrevistadas apontaram a dificuldade que ainda existe de utilizar os dados provenientes da AIP, apontando para a necessidade de ações que fomentem essa prática:

Tem muito o que fazer [...] acho que a gente está nesse momento de que o indicador não é questionado, ele foi legitimado pelo coletivo, mas o que faço

⁹⁷ Foram consideradas todas as respostas como entradas individuais, inclusive aquelas fornecidas dos grupos que informaram a incorporação em mais de um documento.

com esses dados, acho que a gente está nesse momento, o que eu faço com esses dados e o quanto esses dados, eles vão se voltar, porque se a gente pensar nesse ciclo de autoavaliação eu não posso só constatar, o quanto eu constato e aí trago esses dados e volto pra ser cíclico mesmo. (E.7.F).

Sabe-se que o processo de identificação da fisionomia da instituição, de suas conquistas e mazelas é foco central da própria experiência avaliativa que não pode se encerrar em si mesma. Nesta perspectiva, a AIP precisa ser encarada como um processo de pesquisa e formação do grupo que têm desdobramentos concretos no PPP da unidade e nas ações concretas que lá têm lugar.

Nas entrevistas, várias ATEs fizeram comentários que vão na direção de validar a AIP, atrelando o processo a revisões do PPP da instituição educativa:

[...] (A AIP⁹⁸) permitiu essa construção coletiva do PPP, porque nos indicadores você está falando o tempo todo do que é o PPP da unidade e as famílias vão entrando em contato com isso e percebendo que ele não é um documento, um documento fechadinho engavetado, mas que ele está vivo, ele está nos espaços, está na maneira como é[...] das concepções das crianças, dos aprendizados, das aprendizagens. Então a gente percebeu que as unidades aproveitaram esse momento para construir também os seus PPPs e se fortalecer em relação a isso. (E.9.M).

Eu digo enquanto participante, lá no começo, lá na minha unidade, a gente descobriu uma coisa que era fato, mas que ninguém tinha se atentado a isso, de que as famílias não conheciam o nosso projeto, o nosso projeto pedagógico, não conheciam as nossas intenções de trabalho para com as crianças. Isso foi apontado nos indicadores. Até então, a gente não tinha tido, em nenhum momento, esse olhar para essa questão, enquanto coletivo da escola. E isso foi apontado e foi mudado a partir da aplicação dos indicadores. (E. 2.T).

De acordo com Ferrari (2003, p.23), avaliar uma realidade educativa é acionar o mecanismo de crescimento de todo o grupo envolvido, partindo da exigência de observação do cotidiano, da atribuição de juízos de valor com base em instrumentos que sejam cientificamente confiáveis e que permitam coletar os dados de maneira sistemática, possibilitando ainda a reflexão conjunta sobre os dados obtidos, de modo a constituir processos de mudanças e de aprimoramento em relação à situação inicial que foi detectada.

Para Betini (2010, p.130), a relevância social e política da AIP encontra-se no fato desta ser um instrumento que as escolas públicas possuem para produzir uma educação de qualidade social, destinado às camadas populares, “dando ênfase à formação do homem histórico, capaz de transformar o meio político e social em que vive, a sociedade da qual participa”. Nessa direção, a construção de um plano de

⁹⁸ Nota de transcrição.

ação (que deriva da análise inicial do contexto educativo) que se mostre coerente com a perspectiva participativa e de coautoria, depende de uma mediação segura orientada para objetivos comuns e democraticamente eleitos, fruto da negociação de ideias e valores, com respeito aos pontos de vistas variados e, por vezes, divergentes. Tal processo pode, se bem conduzido e orientado, desencadear uma transformação real do PPP e do currículo da instituição.

É óbvio que a construção de um plano de ação, fruto desse processo mediacional entre vários parceiros, com diferentes valores e crenças, não se faz isento de pressões, de conflitos implícitos ou explícitos que derivam ora das alteridades dos envolvidos, ora da força que vem das instâncias para as quais anteriormente fora negado a perspectiva de real participação e a influência nas mudanças e não está, nem um pouco, imune às relações de poder entre os atores envolvidos.

Portanto, diferentemente das práticas educativas que ocorrem na família, na comunidade etc., as práticas que têm lugar na instituição educativa devem ser fruto de ações intencionais, sistemáticas e sequenciadas de aprimoramento, e o plano de ação derivado da AIP pode ser considerado enquanto plano de desenvolvimento institucional, caso seja orientado para a detecção de limites e oportunidades de transformação, promovendo a criação de objetivos e de ações comuns e compartilhadas, com vistas à conquista progressiva da qualidade social almejada.

6.5.2 Responsáveis e prazos para implementação das ações constantes no plano de ação

A metodologia da AIP, realizada por intermédio do INDIQUE MUNICIPAL, previa que fossem determinados prazos e responsáveis pela efetivação do plano de ação construído pelos participantes do processo de autoavaliação. Quanto aos prazos, no documento há a seguinte orientação:

Para preenchimento da coluna referente aos prazos sugere-se utilizar, de maneira flexível, 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, 2016a, p.22).

No questionário enviado às educadoras participantes deste estudo, algumas questões referiam-se à definição dos responsáveis por efetivar as transformações

propostas no plano de ação e aos prazos que foram determinados pelos participantes da AIP, para tal. Tais informações, aliadas às respostas provenientes da entrevista que aqui são alvo de inquirição, passo agora a anunciar.

Das 203 educadoras que responderam ao questionário, 98% das gestoras e 96% das professoras afirmam conhecer o plano de ação da U.E., elaborado em 2016⁹⁹, e destas, 91% das gestoras e 100% das professoras afirmam ter participado de sua elaboração.

Quando perguntado quais foram os indivíduos e/ou grupos responsáveis pela efetivação das ações previstas no plano, as respostas ficaram configuradas, conforme o quadro abaixo:

Figura 14: Maiores responsáveis pela implementação das ações derivadas do Plano de Ação

Fonte: a autora.

Nota-se haver predominância da ascensão de que todos os participantes da AIP seriam corresponsáveis pela implementação das ações propostas no plano, fato que condiz com o idealizado na própria proposta do INDIQUE MUNICIPAL.

Entretanto, chama a atenção, analisando apenas os dados das professoras, que aquelas que atribuíram essa responsabilidade a apenas um dos segmentos, eximiram-se dessa responsabilidade (0%), enquanto para o segmento da gestão e também para as famílias, o escore que atribuíram foi de 21% para cada segmento.

No caso da gestão, as gestoras que atribuíram a apenas um dos segmentos a responsabilidade de efetivação das ações, diferentemente das professoras,

⁹⁹ O questionário foi preenchido pelos sujeitos da pesquisa em 2016.

trouxeram também para si a responsabilidade (35%) e, nesse caso, as famílias aparecem apenas com 2%.

Considerar as outras instâncias da PMSP como responsável primaz pela implementação das ações, teve score parecido nos grupos de professoras e gestoras (12 e 14%, respectivamente).

Para Freitas (2016, p.134), é necessário que:

A comunidade interna das escolas amadureça uma perspectiva de negociação interna que mobilize os seus atores e os mova na direção das exigências que devem ser feitas a si mesmos, como condutores da formação de nossa juventude. [...] É necessário um processo de mobilização embasado na participação, ou, se quisermos, embasado em um estilo de responsabilização participativa.

Também Dalben (2008, p.234) enfatiza a questão da responsabilidade de todos na efetivação das decisões derivadas do processo de AIP, mas aponta a dificuldade disso se concretizar de fato:

Nessa perspectiva, em que os próprios avaliadores se beneficiam do processo e dos resultados da avaliação, é interessante observar que as falas dos que participaram do processo trazem à tona como é importante o trabalho coletivo e a responsabilidade de todos, aspectos tão difundidos no ambiente educacional, mas não vividos na realidade escolar.

Interessante como a fala de uma ATE ilustra bem o que apontou Dalben:

Tem muito o que fazer[...] porque a gente tá num momento, acho que a gente está nesse momento de que o indicador não é questionado, ele foi legitimado pelo coletivo, mas o que faço com esses dados? Acho que a gente está nesse momento, o que eu faço com esses dados e o quanto esses dados, eles vão se voltar, porque se a gente pensar nesse ciclo de autoavaliação eu não posso só constatar, o quanto eu constato e aí trago esses dados e volto (para analisá-los¹⁰⁰) pra ser cíclico mesmo. (E.7.F).

Quanto aos prazos definidos para a realização das ações previstas, os achados resultantes da análise dos questionários foram os seguintes:

Figura 15: Prazos para efetivar as ações previstas na AIP

¹⁰⁰ Nota de transcrição.

Figura 15: Prazos para efetivar as ações previstas na AIP

Fonte: a autora

Nas gravações das Oficinas Regionais, as participantes indicaram a predominância da previsão de ações de longo prazo para aquelas que dependiam de agentes externos e, de curto e médio prazo, as que se relacionavam com a atuação de agentes da própria instituição:

Bom, de um modo geral, aqui nós falamos que todas as ações estão previstas para médio[...] para prazos de médio ou longo, porque realmente às vezes depende ainda de demandas externas né? Então, [...]não deu para estipular prazos menores por necessitar de estudos mais profundos e até outros órgãos que darão subsídios para a demanda apontada. (O.1.5).

Quando se trata da gestão que está ali perto é curto prazo né? Quando envolve terceiros é médio e longo prazo, porque, por exemplo, no caso de uma reforma, de uma construção, de algo mais assim, que envolve o outro, a gente depende e aí é a médio e longo prazo. (O.2.6).

As ações que envolvem mudanças na prática pedagógica, aí ficou meio a meio, em curto e médio prazo, porque muita coisa a gente entende que precisa ainda de formação dos professores principalmente no que diz respeito à concepção de infância, porque por mais que a gente tenha a concepção clara na normativa e no próprio documento do Indique, a gente percebeu que na hora do vamos ver essa concepção ainda não aparece né? Ela tá bonita no papel, mas na prática a gente ainda não tá chegando nela, a gente precisa ainda discutir muito, pensar muito junto e construir. (O.2.5).

Em relação ao período estabelecido para a efetivação das ações previstas no plano a partir da análise das sínteses escritas, nas Oficinas Regionais, foi possível identificar que houve uma clara distinção entre as ações vinculadas a órgãos externos (SME, DRE, Entidades Mantenedoras), para as quais foi atribuído um prazo estendido de atuação e aquelas ações que dependiam da própria unidade e dos profissionais que nela atuam, para as quais foi estabelecido um curto ou no

máximo um médio prazo. Foram exceções as ações de formação e de maior inserção das famílias para as quais foi atribuída uma perspectiva de ação a médio ou longo prazo.

Gostaria de salientar minha surpresa com esses dados e compartilhar a suspeita de que os envolvidos na ação avaliativa consideram que mudanças profundas na ação educativa, possam ser efetivadas desistindo-se de algumas práticas cotidianas e colocando outras práticas pontuais “modelares” e/ou “adequadas” em seu lugar, a curto prazo, sem a concreta transformação das crenças e dos valores dos envolvidos em que essas ações estão fundamentadas. Essa perspectiva é muito diversa da que defendo que atrela processos profundos de transformação das ações educativas à ressignificação intencional, paulatina e partilhada das crenças e valores das educadoras, para as quais é necessário tempo e apoio concreto.

6.5.3 Retomada do plano de ação após sua elaboração

Quando o questionário trouxe a pergunta sobre se a U.E. tinha realizado momentos em que retomou o plano de ação elaborado por ocasião da AIP, encontrei o seguinte resultado:

Figura 16: Momentos de retomada do Plano de Ação

Fonte: a autora

Na análise desse quadro é curioso notar como há uma visível inversão sobre a concordância da existência, na unidade educacional em que atuam, de momentos

de retomada dos planos de ação elaborados, do ponto de vista das professoras e das gestoras participantes.

Do total de gestoras e professoras que afirmaram haver, na unidade em que atuavam, momentos de retomada e acompanhamento do que estava previsto no plano de ação, foram apontados:

Figura 17: Situações em que houve a retomada do Plano de Ação pela U.E.

Fonte: a autora

Como não houve questionamento sobre a periodicidade dessa retomada, fica difícil saber se ela ocorreu em um momento específico (como em uma das reuniões pedagógicas do ano) ou se, por exemplo, a menção aos momentos de formação continuada (27%) referiu-se a um dos encontros ou se a análise e acompanhamento desse plano de ação se deu durante todo o ano letivo, nos horários semanais destinados à formação. Outras pesquisas, nesse sentido, podem auxiliar a compreensão do uso que os participantes fazem dos planos elaborados.

Na análise dos dados provenientes dos questionários, chamou muito a atenção o conjunto de respostas às perguntas que vinculavam a revisão e/ou elaboração dos planejamentos das educadoras aos resultados obtidos na AIP.

Inicialmente, a maioria afirmou ter participado da elaboração do plano de ação (98% das professoras e 96% das gestoras), quanto a ter lido ou retomado o plano,

no decorrer de 2016, enquanto 77% das gestoras afirmava ter feito isso e apenas 36% das professoras disseram o mesmo, conforme aponta a figura 18.

Figura 18: Retomada do plano de Ação pelos sujeitos da pesquisa

Fonte: a autora

Quanto a periodicidade da consulta ao plano de ação da U.E, a amostra ficou assim configurada:

Figura 19: Consulta ao Plano de Ação e sua relação com o planejamento

Fonte: a autora

Na segunda questão que buscava o mesmo tipo de informação, mas utilizando outra forma de abordar a temática, apenas 8% das gestoras afirmava não ter consultado o plano de ação, em detrimento dos 23% da resposta anterior. No caso das professoras, de 64% caiu para 45% o número de respondentes que disse não realizar a consulta.

Entre as educadoras que afirmaram realizar a consulta, grande parcela afirmou ter feito isso poucas vezes (48% das professoras e 54% das gestoras).

Quando foi pedido às educadoras que haviam informado não ter realizado consultas ao plano de ação, após o momento de sua elaboração que explicitassem seus motivos para tal. A análise de conteúdo temático-categorial das respostas gerou o quadro que segue:

Quadro 21: Motivos para não consultar o Plano de Ação

Motivos para não consultar o Plano de Ação	Professor	Gestor
Falta de tempo, atenção e/ou iniciativa	10%	10%
Não julguei a consulta necessária	0%	31%
Meus planejamentos já estavam estruturados	30%	47%
O instrumento não serve para planejamento ou replanejamento	20%	1%
Minha função não exige planejamentos nessa direção	0%	3%
Outros	40%	8%

Fonte: a autora

Causa espanto profundo verificar que 30% das professoras e 47% das gestoras afirmaram que não fizeram uso dos dados provenientes da AIP, devidamente registrados no plano de ação da U.E, devido ao fato de já possuírem planejamentos estruturados previamente. Se junta a isso o fato de que 31% das gestoras das unidades não julgaram a consulta necessária, e também a afirmação de 20% das professoras de que o INDIQUE MUNICIPAL não serve como instrumento para o planejamento e/ou replanejamento de suas ações.

É possível depreender dessa informação que, apesar da constatação da necessidade de transformação ser acordada pelo grupo que realizou a AIP, há muita dificuldade das educadoras na efetivação da análise crítica da prática pedagógica (ACPP) que as levaria a rever não só os planejamentos, como também as suas ações cotidianas, além da assunção de sua corresponsabilização nos processos de transformação dos contextos educativos dos quais fazem parte ativa.

O próximo capítulo, desta tese, busca relacionar o processo da AIP desenvolvido na cidade de São Paulo, tratando mais especificamente das questões relacionadas à gestão das unidades educacionais e aos processos de formação continuada que lá têm lugar.

7 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: GESTÃO, PODER E FORMAÇÃO

Este capítulo trata a questão da liderança exercida pela gestão das U.Es, buscando refletir sobre os efeitos dos diferentes tipos de liderança nos procedimentos da AIP e, em alguma medida, na concepção dos processos formativos que são instituídos nas unidades. Discute também o papel da reflexão para desencadear a transformação da ação docente, associando, em alguma medida, processos reflexivos, transformação e AIP.

7.1 Gestão, liderança e poder

Para Dalben e Sordi (2009) a atual forma de organização, da maioria das U.Es, estabelece relações verticais de mando e subordinação, criando um ambiente nada propício à melhor distribuição de poder, tão basilar às relações democráticas. Como figuras centrais desse processo aparecem os gestores escolares (diretores, coordenadores, assistentes de direção), que embora possam não desejar essa situação/posição de controle no momento da assunção de seus cargos, deparam-se com o fato de que é esta a forma de organização vigente no sistema em que atuam. Tal “estilo de gestão” mostra-se estrutural e construída numa complexa relação histórica entre a sociedade e a escola, exigindo esforço para sua “desnaturalização” e transformação.

Para desfazer essa efetiva centralidade do papel do gestor é necessário que esse gestor se reconheça, e seja reconhecido, como um importante articulador processo e, conseqüentemente, devem se posicionar como líderes comunitários. (DALBEN; SORDI, 2009, p.158).

Day (2001) aponta três naturezas de liderança: a normativo-instrumental, a facilitadora e a emancipadora. Na liderança normativo-instrumental há uma tentativa dos gestores para induzir professores a adotarem suas metas e princípios como sendo destes, o que os destitui do direito ao exercício reflexivo sobre os propósitos das práticas que devem ser instituídas na unidade educacional. As lideranças de natureza facilitadora são pautadas em relações de confiança, na organização partilhada do trabalho, na implantação de projetos de cunho inovador e no apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional da equipe. O terceiro tipo de liderança

(emancipadora) tem o desafio de “ir além da prática de facilitação empreendendo esforços no sentido da distribuição de poder para a constituição de um contexto de trabalho como uma comunidade justa e democrática” que comporta os princípios da participação da equidade e da justiça social.

Nessa vertente, o poder não se apresenta na perspectiva do “ter”, mas surge na direção relacional, do “influir” e do “conquistar” com, e no grupo.

Sordi (2009d, p.4) sobre a questão do jogo de forças presente nas relações que tem lugar na instituição educacional, evidencia a existência de “forças vivas, pulsantes, tensas e dialéticas que só podem ser entendidas e potencializadas quando examinados por inteiro e em complementaridade”. A autora (SORDI, 2012b; 2012d) sublinha ainda a importância da reconfiguração, desse jogo de forças, para a efetiva transformação dos PPPs das instituições educativas:

O pacto de qualidade está ligado umbilicalmente ao Projeto Pedagógico da escola que define o que a comunidade da escola ambiciona em termos de qualidade educacional. Esta vontade coletiva exige ações estratégicas de planejamento e avaliação. Entre estas aparece a necessidade de reconfiguração do jogo de força dos atores que atuam na rede municipal. (SORDI, 2012d, p.56).

Fica evidente que as lideranças devem enfrentar a difícil tarefa de, ao mesmo tempo, apoiar e mobilizar os envolvidos com a U.E. em processos de transformação, sem deixar de realizar a própria revisão dos poderes e das atribuições instituídas no interior da unidade, com vistas a buscar estruturas, tipos de liderança e formas de responsabilização partilhadas que levem à efetivação das reformas necessárias.

Defende Dalben (2010) que um profissional que, consciente ou inconscientemente, tem a centralização como estilo de gestão, não colabora para uma gestão democrática da escola. O contexto onde há um ambiente autocrático faz com que todos atuem e se acomodem “na postura de espera, pois, como não participam (de fato) da decisão da implantação das possíveis alterações, os demais membros da comunidade escolar não se sentem responsáveis por elas”(p.141). Parece óbvio que essa postura “de espera”, se assumida pelos participantes, inviabiliza processos de transformação como os propostos na AIP.

7.1.1 Perfil de liderança e seus efeitos no processo de Autoavaliação Institucional Participativa

Sempre é importante ressaltar, como assevera Betini (2010), que a AIP é, sem dúvida, uma atividade política, já que a gestão participativa, onde há um real compromisso de todos, é uma atividade eminentemente política: “concentrar-se nas “práxis” e não apenas nas tarefas pode ser o caminho que leve a escola a fazer da AIP um instrumento de direção e formação política do coletivo”. (p.120).

O autor ressalta, no entanto, que o que se observa normalmente é que “os afazeres do dia a dia sobrepõem a ‘práxis’, envolvendo a direção em um trefismo que faz com que suas forças e energias sejam desviadas do objetivo maior de sua presença na escola”. (BETINI, 2010, p.120).

Sordi (2009a) alerta que participação não é um prêmio ofertado aos sujeitos, mas um direito e um dever de todos os envolvidos.

Na defesa da AIP realizada de maneira colaborativa, na perspectiva da autoavaliação, evidenciando a corresponsabilidade inerente ao processo, à necessidade da efetivação de ações concretas que vão além do mero reconhecimento de dificuldades, Sordi e Freitas (2009, p.48-49) asseveram:

Caso não haja o comprometimento dos atores da escola com o processo de avaliação instituído, os dados gerados podem ter apenas um uso burocrático do próprio sistema, servindo às estatísticas ou pesquisas, mas sem nenhum poder para provocar mudanças na realidade da instituição educativa.

A avaliação bem formulada fornece evidências importantes para a ação. Mas a ação depende do fator humano. São os homens e mulheres que mudam as instituições. Os sujeitos precisam de tempo e de espaço para coletivamente atribuírem significados aos dados para construírem as soluções para os problemas indicados pela avaliação.

Para Batalloso (2003) as práticas de avaliação são atos fundamentados no uso e abuso do poder, e indagar sobre a possibilidade de uma avaliação democrática inclui a compreensão de onde se origina o poder de avaliar, quem o distribui, como ele é utilizado e quais serão os fatores que influem nessa utilização.

A inclusão dos atores da escola na formulação do pacto negociado de qualidade restitui titularidade no processo fortalecendo-os para o diálogo com o poder central. Ganham espaço para pronunciar-se sobre algo que lhes é caro, o projeto educativo da escola e as repercussões deste no desenvolvimento de novas gerações. Este pacto é de mão dupla.

Não se trata de oportunizar aos atores da escola espaços de cobrança e pressão sobre o poder público apenas. Menos ainda de um toma lá dá cá. Este entendimento distorce a natureza do processo de negociação no âmbito em quem foi pensado nesta política. Trata-se de alianças construídas em nome dos interesses das crianças e isso envolve corresponsabilização. (SORDI, 2012d, p.56).

Segundo Betini (2010), a AIP utilizada apenas como um instrumento técnico jamais levará a escola à constituição de um processo realmente participativo. Sordi,

Bertagna e Silva (2016) sustentam que quanto mais esse espaço de participação na escola seja coletivo e democrático, “e consiga fluir com leveza (menos burocratizado), melhor parece se constituir, com mais possibilidade, legitimidade e potencial transformador da realidade e, conseqüentemente, de resistência e/ou de contrarregulação”(p.183).

Sordi (2010) enfatiza que o caráter inovador da AIP reside na possibilidade de horizontalizar o processo de regulação da qualidade da escola pública, redistribuindo, em alguma medida, o poder entre os participantes. Para a autora, o processo de negociação incorpora argumentos que não são aceitos apenas por serem derivados da capacidade discursiva dos seus atores, mas por conterem evidências concretas que indiquem, na forma de metas a serem atingidas, como a escola pretende caminhar para sua qualificação.

O pressuposto é de um continuum que torne possível enxergar como a escola usará os recursos públicos a ela destinados e as formas como tentará superar as vulnerabilidades, inclusive institucionais, que obstaculizam seu desenvolvimento, tornando visível seu caminhar ao longo de um tempo, devidamente submetido ao controle social. (SORDI, 2010, p.154).

Documentos da SME, relativos à AIP, enfatizam a horizontalidade em que o processo avaliativo coloca seus partícipes, quando valorizam a questão da participação e do diálogo (SÃO PAULO, 2016 a). No entanto, é fundamental enfatizar que a perspectiva da horizontalidade da participação e das relações de poder que aparece subjacente nos documentos oficiais da AIP paulistana, não se configura de fato, para além da possibilidade de cada participante expressar suas opiniões e questionamentos, no transcurso da autoavaliação.

Tal horizontalidade se não é claramente inviabilizada parece estar pelo menos bem prejudicada, no momento de tomada de decisão, justamente por ser também a unidade educativa uma construção social, portanto, sujeita às características da mesma sociedade (pouco democrática) em que se insere.

Estudos de Ribeiro (2010, p.145) reiteram que “o poder não é distribuído e sim disputado, e os “consensos” ora são negociados e ora são frutos do prevalecimento da ideologia de um grupo sobre os demais, através do uso de diversos tipos de poder”. A autora afirma que sua experiência da AIP mostrou que “o conflito e a busca de consensos não se dá somente entre grupos diferentes, mas sim e, sobretudo, entre grupos de poderes desiguais (p.145)”.

A AIP, nessa perspectiva processual e democrática, busca a regulação dos fazeres através de práticas reflexivas que são exercidas no coletivo, com intenção de aperfeiçoamento da oferta educacional, apresentando-se enquanto “mediadora do crescimento da comunidade escolar”. (DAL COLETO, 2014, p.107). No entanto, mostra-se construção complexa, permeada por conflitos e variadas relações de poder, mas é justamente esse confronto de ideias (para alcançar objetivos comuns) que traz em si potência para a transformação de cada sujeito e da própria realidade observada na instituição, que se debruça em ações que visam desvelar e analisar sua fisionomia, com vistas à transformação.

Sordi e Ludke (2009c) defendem que é necessário aprendizagens efetivas para qualificar o processo de avaliação institucional participada, e que estas aprendizagens passam por aprender a participar, aprender a se vincular com um processo coletivo e aprender a posicionar-se diante dos dados obtidos, com vistas à transformação da realidade educativa concreta.

Em relatório técnico sobre a experiência da AIP paulistana, Campos e Ribeiro (2017), defendem que o próprio processo de autoavaliação pode ser considerado como facilitador da compreensão ampliada do conceito de gestão democrática:

A experiência da autoavaliação permitiu que muitas equipes ampliassem sua visão no que diz respeito à gestão democrática, entendendo que esta não se resume à existência formal de um Conselho de Escola, por exemplo, ou a alguns momentos esparsos durante o ano em que se criam algumas estratégias de consulta a determinados segmentos da comunidade escolar, embora esses recursos sejam também importantes. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.75).

Nesse viés de análise, para Moro (2017) parece fundamental a função do gestor, enquanto elemento mediador dos processos que tem lugar na escola e como indivíduo que assume o caráter de otimizador das conquistas que podem vir em decorrência dos procedimentos da AIP.

Um bom mediador do processo avaliativo e bons instrumentos conduzem a possibilidades de melhor observar o contexto e cotidiano educativo, de melhor refletir e debater a seu respeito, de retomar a discussão sobre o fazer pedagógico, de ampliar conhecimentos acerca de currículo e práticas educativas significativas. (MORO, 2017, p.53).

Betini (2010) ressalta a importância do papel político do gestor da instituição educativa e, para tal, faz ressalvas quanto à necessidade de sua formação nesse sentido para a qualificação do processo de AIP:

A condição técnica, normalmente, é verificada em concursos públicos, porém somente ela não basta, quando se trata de promover a participação,

o envolvimento da comunidade escolar, em um trabalho coletivo, exercer liderança, condições dadas pela formação política. (BETINI, 2010, P.120).

Assim, faz-se necessário considerar não apenas a preparação técnica do gestor, mas também a política. A dimensão política, como perspectiva social, é que poderá transcender a visão, puramente, técnica de sua função. É irrelevante, como foi observado na pesquisa, se o papel de dirigente cabe ao diretor, ao vice-diretor ou ao orientador pedagógico. O compromisso com o coletivo, com a participação, a crença na possibilidade de articulação de toda a escola, para uma participação coletiva, foram os fatores que determinaram a liderança do processo de implementação da AIP. (Ibidem, p.121).

Para Betini (2010, p.120) “a atuação política da gestão pode tirar a escola da “trama” do cotidiano e das tarefas burocráticas, pois “[...] concentrar-se na “práxis” e não apenas nas tarefas pode ser o caminho que leve a escola a fazer da AIP um instrumento de direção e formação política do coletivo”. Para o autor o estilo de liderança, a presença, o apoio fornecido e a participação do dirigente escolar, na condução política do processo de AIP, “são fatores determinantes para que o projeto seja bem-sucedido”

O papel da direção da escola se mostrou de fundamental importância na condução do processo de participação do coletivo. Nas escolas em que a liderança da direção se fez presente, atuando ativamente, visando a transformação da escola e não apenas as tarefas do dia a dia, o processo de implementação da AIP teve maior sucesso. A atuação política do dirigente escolar se caracteriza, também, por estabelecer objetivos a alcançar, superando as suas atribuições meramente burocráticas. (BETINI, 2010, p.120).

Para o autor, a atuação política da gestão se caracteriza também por estabelecer objetivos comuns a todos, superando as suas atribuições apenas burocráticas. Entre os fatores condicionantes dessa forma de atuar, tem destaque o compromisso do gestor com o trabalho coletivo e a participação de vários segmentos, sendo função fundamental da gestão promover e apoiar a participação.

Sem o envolvimento político da gestão, incentivando o coletivo à participação, promovendo a negociação coletiva, torna-se difícil a existência eficaz da AIP, uma vez que ela não depende apenas de instrumentalização técnica. A AIP, apenas como instrumento técnico, não levará a escola à participação, poderá sim se tornar mais um entrave burocrático, o que vai depender do compromisso do gestor, com a participação dos vários segmentos da escola, com o trabalho coletivo. (BETINI, 2010, p.120).

Dados provenientes do estudo de campo, em particular das entrevistas com as ATEs que atuavam diretamente com os gestores no processo de formação para a AIP e no acompanhamento dos seus resultados, trazem informações significativas sobre a influência que as questões de poder podem ter no transcurso de todo o percurso avaliativo.

A constituição dessa cultura escolar, historicamente, se dá e continua se dando por essas relações de poder. E aí romper com essas relações e (tem que¹⁰¹) pensar, “bom, a gente está pensando aqui no trabalho, na qualidade desse trabalho. Logo, a gente não está pensando em quem é culpado, mas o que cada um dentro da sua atribuição pode fazer para melhorar esse trabalho”. Eu acho que esse é o desafio que está posto aí, pensar um pouco nessas relações de poder. (E.2.T).

E eu não tenho nenhuma dúvida de que o diretor e o coordenador, mas principalmente o diretor, ele tem um poder de fazer esse plano¹⁰² como ele acha que deve, de conduzir como ele acha que deve. De ser mais tendencioso aos pais, de ser mais tendencioso a defender aquilo que está colocado na escola. (E.1.R).

Nas gravações das Oficinas Regionais como forma de melhorar o processo de AIP, várias educadoras mencionaram esse “poder” da gestão influenciando todo o processo avaliativo. Agindo em consonância com a nossa tradição verticalizada e autoritária de poder, algumas atribuíram a “poderes externos às U.Es.” (no caso, para as DRES), a função de exercer um dado “controle” sobre a gestão da unidade, ou seja, para melhorar o processo da AIP na unidade, a DRE deveria “controlar” o gestor, que por sua vez, “controlava” o processo avaliativo da instituição na qual atua.

Tal controle sobre a gestão da unidade seria a forma efetiva de buscar a superação das dificuldades encontradas no processo:

O acompanhamento e fiscalização (da DRE¹⁰³) para a efetivação deste documento nas U.Es. é essencial, pois muitos diretores, inclusive a minha, agem contrário ao discurso realizado no dia da avaliação dos indicadores. (Q.G.15).

A diretora pontua na avaliação para a comunidade e os professores, algumas estratégias/ações e no dia a dia faz o contrário, ou seja, desconsidera totalmente o discutido e acordado. (Q.P.3).

Há falta de idoneidade no processo da avaliação, anterior a ela e posterior. Há falta de fiscalização da DRE no dia da avaliação. (Q.P.4).

Várias ATEs citaram a relação que identificaram entre o “perfil” dos gestores e sua ação no desenvolvimento da AIP, e em seus desdobramentos:

Então a gente percebe que tem gestores que se envolvem, que acreditam, que acredita na força do documento e que mobiliza comunidades, professores para ele ter a efetividade, ele ser efetivo na sua proposta. Têm gestores que têm palavras bonitas, mas a gente vê que não tem o envolvimento e o Plano de Ação, ele mostra isso pra gente. Então a gente vai vendo pelo Plano de Ação muitas vezes que as discussões foram pouco rasas ou ainda não conseguiu uma maturidade em relação a essa avaliação. E têm gestores que não acreditam, alguns não vieram, não

¹⁰¹ Nota de transcrição

¹⁰² “Plano” no caso refere-se ao processo de AIP- nota de transcrição

¹⁰³ Nota de transcrição

compareceram à formação, então a gente já percebe nessa ausência alguma questão. E tem os que vão para o embate mesmo, então eles pegam foco nos pontos que eles julgam frágeis e eles vinham com essa proposição mesmo de embate, de contraposição em relação ao documento. A gente percebeu esses perfis dos gestores. (E.9.M).

O perfil do gestor vai determinar a qualidade com que essa política pública foi[...]e será implementada na unidade. Temos aí vários gestores, diretores, coordenadores e assistentes que têm um perfil mais democrático, mais progressista, que compreende essa política pública como instrumento mesmo de qualificação dessa prática e não como um meio para encontrar culpados ou qualquer coisa do tipo. Quando esse trio gestor, ele está afinado, é notório que a qualidade dessa avaliação, dessa discussão, ela é muito mais[...] propositiva. (E.2.T).

Segundo Betini (2010) o estilo de liderança, o apoio, a presença e a participação do gestor são fatores determinantes para que a AIP seja bem-sucedida.

Diz o autor:

O papel da direção da escola se mostrou de fundamental importância na condução do processo de participação do coletivo. Nas escolas em que a liderança da direção se fez presente, atuando ativamente, visando a transformação da escola e não apenas as tarefas do dia a dia, o processo de implementação da AIP teve maior sucesso. A atuação política do dirigente escolar se caracteriza, também, por estabelecer objetivos a alcançar, superando as suas atribuições meramente burocráticas. (BETINI, 2010, p.120).

Nos excertos das falas das ATEs fica explícito não só o seu conhecimento de que há diferentes formas da gestão atuar nas unidades educacionais, inclusive com princípios de intenção e de ação muito diferenciados, mas evidenciam também que essa postura dos gestores influenciará significativamente todo o processo avaliativo, bem como os seus resultados/desdobramentos.

A diferença de participação (em termos qualitativos), nas unidades educacionais, cuja gestão tinha um perfil mais democrático foi reiterada por muitos sujeitos da pesquisa, em diferentes momentos. São exemplos os seguintes depoimentos:

Vai ter unidade que está reclamando que o pai não participa e ele¹⁰⁴, de verdade, não permite que o pai participe [...] ele pode influenciar os dados (da avaliação¹⁰⁵) inclusive não permitindo uma participação real pros pais. (E.7.F).

Uma das ATEs entrevistadas (E.7.M) relatou a experiência de acompanhamento da gestão de um dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) que presenciou o processo de AIP do CEI e da EMEI, lá localizados. Afirmou que a

¹⁰⁴ “Ele” – refere-se ao gestor (nota de transcrição).

¹⁰⁵ Nota de transcrição

participação dos pais foi completamente diferente nas duas unidades: na U.E. que tinha um perfil mais autoritário e com a prática mais escolarizada, a tendência dos pais foi concordar com o que o professor falava e apenas validar, no momento da avaliação, o que era proposto; na outra U.E, no entanto, onde já existiam mais momentos de participação fomentados, os pais participavam ativamente da autoavaliação, questionavam os professores, traziam dúvidas etc. Nesse caso, por tratar-se da mesma comunidade, e em muitos casos, das mesmas famílias, parece ficar evidente a influência do exercício democrático como facilitador e/ou promotor da participação efetiva.

Outras entrevistas também trouxeram informações nessa direção:

[...] (Em¹⁰⁶) algumas aplicações dos indicadores, nós chegamos lá só tinha a equipe de professores, e às vezes um ou dois pais, e no mesmo dia, numa escola vizinha, a escola estava repleta de pais e alunos. E pelo tom da conversa você percebe que [...] esse tipo de conversa mais democrática já existia. Então, os indicadores de qualidade foram mais um instrumento de conversa ali. Entre as escolas, então, era muita disparidade entre uma escola e outra. (E.3.M).

E às vezes na mesma rua... na mesma rua! Então é a mesma comunidade, são as mesmas famílias, porém, em uma estava assim, “bombando”, tinha muita gente, e a outra não tinha ninguém. Então, a gente percebe que isso é da gestão. (E.3.C).

Os dados provenientes das respostas do questionário¹⁰⁷ mostram que o próprio processo de AIP foi compreendido pelas educadoras, enquanto promotor de maior participação das famílias, e motivador de uma gestão mais democrática.

¹⁰⁶ Nota de transcrição.

¹⁰⁷ Os números constantes nos quadros 26 e 27 correspondem ao número total de respostas de cada categoria.

Figura 20: AIP e gestão democrática

Fonte: a autora

Figura 21: AIP e ampliação da participação das famílias

Fonte: a autora

A influência do tipo de gestão também foi apontada pelas educadoras, nas respostas do questionário, em relação ao esverdeamento da prática educativa e à atribuição da responsabilidade de transformação das dificuldades encontradas, para responsáveis externos à U.E.:

A maneira como essa equipe gestora, ela propôs e ela estabeleceu o diálogo com os professores e as professoras sobre esse processo de construção dos indicadores que vai determinar se a instituição em si, esse coletivo vê essas demandas mais como internas ou como externas. (E.2.T).

Tem as demandas externas, mas o gestor que acreditava, que via a qualidade do documento, ele já conseguia ter esse olhar mais apurado para dentro, para as práticas que aconteciam mesmo dentro da unidade. (E.9.M).

Depende como essas relações de poder, elas estão postas. Esses grupos ora se opõem, ora eles se juntam para poder dizer, “bom, essa demanda não é nossa, é do outro, é da família, que tem que fazer isso”. (E.2.T).

7.2 Autoavaliação Institucional Participativa e processos formativos

É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética. (FREIRE, 2016, p.66).

A AIP traz em sua essência a perspectiva de que a autoavaliação tem como principal objetivo a qualificação do atendimento prestado pelas instituições educativas. Dessa forma, como lembram Costa e Ventura (2005) a validade do processo encontra-se na efetivação de transformações:

Proceder à avaliação de uma organização educativa sem que esse investimento se repercuta na própria instituição- na identificação de seus constrangimentos, dificuldades insucessos e em consequentes estratégias de mudança, de melhoria das práticas educativas e de desenvolvimento do bem-estar das pessoas - constituirá certamente uma perda de tempo. (COSTA; VENTURA, 2002, p. 149).

Os processos de transformação passam, necessariamente, pela atuação dos seus atores nas realidades concretas e são decorrentes de alterações não só na ação em si, mas nos motivos, nas crenças e nos valores que a elas dão sustentação.

Passarei a tratar da relação entre AIP e a formação continuada que tem lugar nas instituições educativas, compreendendo o processo de autoavaliação como uma das instâncias desse percurso formativo, trazendo o ponto de vista dos sujeitos que participaram do estudo, evidenciando suas análises sobre o potencial formativo da AIP.

7.2.1 Prática do educador, teoria e cultura institucional

As educadoras alimentam crenças profundas sobre seu trabalho, crianças, o papel da escola, o currículo, o ensino, a aprendizagem etc.

Para DAY (2001), em cada teoria de ação de cada pessoa existem dois componentes, as “teorias perfilhadas” e as “teorias-em-uso”. As teorias perfilhadas justificam ou descrevem aquilo que fazemos (estão ao nível do discurso), já as

teorias-em-uso são o que efetivamente é colocado em prática, ou seja, a ação. Segundo o autor, a prática profissional é constituída por várias teorias de ação inter-relacionadas “que especificam, para situações da prática as ações que produziram, de acordo com os pressupostos relevantes, as consequências pretendidas”. (p.50).

O comportamento ou as teorias em uso dos professores [...] baseiam-se frequentemente em pressupostos não declarados, mas tacitamente compreendidos, que podem existir no plano privado (pessoal) ou pertencer a uma cultura partilhada com aqueles que trabalham nos mesmos contextos sociais.

Podem tornar-se evidentes inconsistências e contradições para um estranho que escute as conversas dos professores sobre as suas teorias-em-uso ou observe as suas práticas, sem que aquelas sejam visíveis para os próprios professores. (DAY, 2001, p.50).

De acordo com Zeichner (1993), a prática de todo professor é o resultado de determinada teoria, seja ela reconhecida/ consciente ou não, e os professores sempre teorizam, à medida em que são confrontados com vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados obtidos.

Além disso, enfatiza que a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor e não se constitui como um fosso real entre teoria e prática (ZEICHNER, 1993). Ou seja, a teoria, mesmo que não seja reconhecida, até por quem a utiliza, está presente durante toda a atuação profissional dos educadores e é nela que a ação se encontra fundamentada.

Na fala de uma das entrevistadas (E.7.F), essa relação aparece de forma bem clara:

O discurso é bem adequado com a concepção que a gente acredita[...] Mas quando a gente traz essas práticas, a discussão da prática, aí elas vão expressando essas concepções[...]estão implícitas ali. Acho que isso reforça o quanto o indicador também nos fortalece[...] ou, nos fez repensar também nas nossas formações. (E.7.F).

Sobre o conjunto de saberes dos práticos, Pinazza (2015) alerta que

O estatuto dos saberes constituídos no campo das teorizações não pode ser confundido com os estatutos dos saberes das práticas. Eles são conjuntos de fenômenos complexos, que não se pode explicar por um ou outro campo, excluindo-se os demais”. (PINAZZA, 2015¹⁰⁸).

¹⁰⁸ Informação verbal, fornecida por Mônica Appezzato Pinazza, em São Paulo, 17/3/2015, em aula ministrada na FEUSP, durante a disciplina ministrada na pós-graduação, denominada **Desenvolvimento Profissional, Culturas Docentes e Culturas Institucionais**.

Kishimoto (2004) afirma que os saberes, por terem sido construídos ao longo de uma experiência vivida pelos profissionais, em sua ação na realidade concreta, são difíceis de mudar, e somente a reflexão sobre uma mesma prática, circunscrita por outros olhares e outras concepções, tem o poder da mudança. Diz a autora que “a cultura docente demorou muito tempo para construir sua solidez. A demolição requererá tempo e persistência, e não é a teoria que fará demolir tal estrutura e sim o diálogo constante com a prática iluminada por novas concepções”(p.337).

Desvelar da prática que parte da reflexão e se expressa pela linguagem é, segundo Oliveira-Formosinho (2002c), a única maneira de acessar o processo de construção de significados pelo adulto.

Para Formosinho e Machado (2009), a questão da constituição da prática dos educadores não aparece desvinculada dos contextos relacionais, sendo sempre mutante e sofrendo grande influência em seus percursos de aprendizagem.

[...] enquanto história compartilhada de aprendizagem, a prática não é estável, ela combina continuidade e descontinuidade no equilíbrio dinâmico que os participantes e a instituição podem considerar estável e integrante da própria prática. A aprendizagem significativa é contínua, influencia as três dimensões da prática (compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado), abre-se à integração de novos participantes e comporta para organização a capacidade de adaptação que lhe garante a continuidade como estrutura emergente. (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p.115).

Na visão ecológica de desenvolvimento profissional, entende-se que a parceria é imprescindível, pois muitos educadores têm dificuldade para transpor a teorização e dialogar com suas práticas (conforme apontado anteriormente neste estudo), ao mesmo tempo em que se apresenta muito comum a dificuldade de olhar reflexivamente a teoria, a partir de sua prática.

Essa aparente “desconexão” gera discursos brilhantes e práticas pobres.

[...]o desenvolvimento profissional é um processo vivencial, não puramente individual [...] o desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO 1998, in OLIVEIRA-FORMOSINHO 2002 d, p.6).

Parece claro que fica mais difícil a constituição da necessidade de transformação e a efetivação de mudanças no âmbito da escola sem políticas públicas que apoiem a instituição nessa direção. Mas é fundamental ressaltar que sem o concreto processo de revisão efetivado “no chão da escola” por aqueles que

cotidianamente constroem a prática educativa, as políticas públicas podem se apresentar apenas como mais uma “norma morta”, fadada a ser resolvida em termos burocráticos, sem consequências efetivas e/ou duradouras para os grupos envolvidos, em especial as crianças e suas famílias que deveriam ser a instância primeira de beneficiários desse processo de avaliação, com vistas à qualificação.

Na busca da valorização do trabalho coletivo, para Betini (2010) o PPP se apresenta como pedra fundamental desse processo. Essa relação, fundamentalmente dialética entre os envolvidos, materializa-se na instituição educativa da seguinte maneira: a) Impulsionando o trabalho coletivo; b) Assumindo o compromisso com a prática da qualidade negociada, contínua e participada; c) Elaborando um PPP orientando as ações pedagógicas e administrativas da escola; d) Com os gestores conciliando suas habilidades técnicas e políticas: “liderando os processos pedagógicos, tarefas e pessoas em função dos objetivos educativos que a própria escola se propõe a alcançar”; e) com a singularização do PPP, construído coletivamente, como o “reencontro da escola com os seus objetivos”. (BETINI, 2010, p.124).

É nessa perspectiva de revisão e reconstrução do PPP que a AIP se insere como elemento basilar e, ao mesmo tempo, promotor de transformações.

Apesar da clareza da existência e da força de uma cultura institucional, que de certa forma “dá estrutura” para todas as ações no interior da instituição educativa, Sordi e Ludke (2009c, p.22) defendem que a escola não deve ser apresentada aos profissionais como uma realidade pronta e acabada, submetida a um conjunto de imposições político-normativas, onde caberia apenas a reprodução do que já existe. Para os autores isto faria com que se mantivessem as relações verticalizadas e ainda geraria uma apatia dos sujeitos frente ao processo de trabalho e frente às transformações necessárias, uma vez que estes não identificariam espaços que comportem sua autoria e, portanto, corresponsabilidade.

Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de ações que auxiliem os profissionais na compreensão da cultura institucional como elemento suscetível à influência dos sujeitos que dela fazem parte e possuem todos, cada um a seu modo, condições de transformá-la.

Para que a cultura da escola seja influenciada, é preciso que as condições individuais confluem com os recursos da coletividade escolar no sentido de haver um desenvolvimento organizacional, ou seja, combinem-se desenvolvimento individual e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem. Os esforços individuais e coletivos devem

ter foco comum e integração, de tal sorte, que não se perca energia em inovações plurais, desencontradas e fragmentadas - isso dá a coerência pragmática. (PINAZZA, 2013, p.5).

Para Formosinho e Machado (2009), o convite para que a escola tome o protagonismo de sua própria transformação deriva da crença de que a mudança é um processo de aprendizagem e que a escola se reestruturará para tornar-se uma comunidade de aprendizagem não apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos. Dessa forma a reestruturação da escola aparece associada à melhoria do currículo escolar e também ao desenvolvimento profissional dos que lá se encontram.

Segundo Day (2001, p. 83) “ser um aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos”. O autor sublinha que a “abertura e o feedback” são fundamentais para reflexão, porém são processos que se mostram desafiadores para as competências cognitivas e emocionais dos professores, bem como a seus valores pessoais e profissionais nos quais a ação educativa está estruturada.

7.2.2 Desenvolvimento profissional e prática reflexiva

Falando em formação, Josso (2004) sublinha que se o domínio da educação de adultos permitiu o surgimento de um objeto teórico normalmente nomeado formação ou autoformação, este objeto teórico é indissociável do fato de o “aprendente-adulto, pelo seu status antropológico e sociológico, demandar um questionamento das modalidades e dos desafios de uma relação pedagógica que, já de saída, processa-se “entre adultos”, (p.37).

O que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação[...]. (JOSSO, 2004, p. 39).

Para Oliveira-Formosinho (2002d), o conceito de profissionalidade docente define a ação profissional que a educadora desenvolve junto às crianças e famílias, “com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”. (p.41).

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Em crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que

requer processos de sustentação e colaboração, pois não ocorre no isolamento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002d, p. 49)

A autora (Ibidem) inspira-se no referencial teórico de Bronfenbrenner para estabelecer a perspectiva do desenvolvimento profissional das educadoras:

A ecologia do desenvolvimento profissional das educadoras envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a educadora ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos quanto entre estes e os contextos mais vastos em que a educadora interage. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002d, p. 51-52)

Essa opção acentua que o desenvolvimento humano está relacionado direta e indiretamente com os contextos vivenciais do indivíduo e que, para analisar a ação profissional, é necessário compreender a interação entre as educadoras e os seus contextos; relação essa que deve ser encarada como ativa e que tem lugar em um ambiente dinâmico, o que vai afetar as práticas docentes e formativas.

Para Oliveira-Formosinho (2002d) compreender o desenvolvimento profissional das professoras como mudança ecológica, apresenta várias dicotomias. Entre as apresentadas pela autora, julgo de vital importância, considerando o âmbito deste estudo, ressaltar as que dizem respeito ao déficit e/ou ao crescimento como base do desenvolvimento profissional e a que se relaciona com o desenvolvimento pessoal/ profissional ou o desenvolvimento institucional.

O modelo do desenvolvimento profissional baseado na perspectiva do déficit (deficit model) parte do princípio de que os práticos têm muitas deficiências no que se refere a conhecimentos e competências, deficiências que devem ser colmatadas. [...] Subjacente a essa perspectiva há, muitas vezes, a ideia de que a formação inicial é muito incompleta e que cabe à formação contínua complementar essas insuficiências. Professores experientes, administradores e investigadores partilham frequentemente essa mesma ideia.

Dentro desse modelo a avaliação das necessidades não é feita pelos professores, mas por administradores, peritos, investigadores, avaliadores de programas. São também esses agentes que determinam como vai ser colmatado o déficit. Essa concepção, implícita ou explicitamente, olha para o professor como objeto e não sujeito de desenvolvimento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002d, p. 59).

A mesma autora afirma que o modelo que se opõe é esse, um modelo de desenvolvimento profissional de crescimento, baseado na investigação e na reflexão contínua sobre a prática pessoal de ensino. Esse se concretiza em várias atividades geralmente centradas na escola, e na forte interatividade com os pares, e pretende produzir a construção partilhada de saberes e práticas “trazendo à luz conhecimentos tácitos acerca da vida na sala de aula, das condições de aprendizagem e das culturas de escola” (Ibidem, p. 59-60). Tal perspectiva, segundo

a autora, pode muitas vezes desempenhar um papel crítico, tornando os professores mais reflexivos, acerca das condições sociais e instrucionais de ensino.

Outra dicotomia apresentada se faz entre a perspectiva individual de desenvolvimento profissional, onde o mesmo é visto como empreendimento individual, com a oferta de oportunidades individuais para crescimento e proficiência e uma distinta, vinculada à perspectiva institucional do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento curricular, do desenvolvimento organizacional, que se configura como uma resposta coletiva às necessidades e problemas de uma escola de um grupo de professores, de uma rede de escolas etc.

A perspectiva ecológica não ignora a necessidade da perspectiva de crescimento individual; concebe o desenvolvimento profissional também como crescimento pessoal no contexto de um processo de desenvolvimento institucional. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002d, p. 62).

Bondioli (2016) ressalta que a formação de profissionais para infância, em especial a formação em serviço, deveria ter as características de: a) abertura-expressa no sentido da acolhida atenta das manifestações infantis; b) tomada de consciência- promoção responsável do crescimento profissional através de percursos projetados e constantemente verificados; c) empowerment- no sentido de valorização e apoio às capacidades profissionais e às experiências que são amadurecidas no transcorrer da ação profissional.

Para Sordi (2009c), é fundamental a formação continuada e partilhada. A autora ressalta que quando o professor é lançado sozinho em sua prática profissional, tende a se relacionar com a cultura da escola de modo a resolver por si mesmo os problemas que vão surgindo ou sendo criados. E assevera que isso está vinculado à falta de repertório com o trabalho coletivo, em especial na efetiva participação em processos de avaliação que não se direcionem à obtenção de resultados pontuais e/ou destinados a interlocutores externos.

Pinazza (2013) afirma que o sentimento dos professores de que a prática pedagógica não pertence a eles, e que as mudanças emanam do exterior, resulta num acentuado mal-estar (comum entre eles) que os levam a desenvolver mecanismos de “isolamento e de individualismo exacerbado, que os afastam da partilha de suas experiências e de suas angústias e, em última instância, da trilha de um projeto comum da escola” (p.6).

Na mesma direção, Sordi (2009a, p.36) afirma que “o espaço privado da sala de aula, usado de forma quase soberana pelo professor, contrasta com a natureza

coletiva do Projeto Pedagógico (PP) que, pretensamente, tenta reger a vida da escola”. Diz a autora:

Curiosamente, mesmo quando estes assumem seu desconforto frente a essa concepção de avaliação ranqueadora e vertical que incide sobre suas práticas, tendem a reproduzir a lógica do sistema nas microdecisões que se concentram em suas salas de aula como se estas não fossem parte da escola. Elegem a sala de aula como seu território, espaço único de viver e praticar sua autonomia. E, via de regra, constroem suas decisões sem o concurso dos alunos, colegas, famílias. Quase sempre unilateralmente definindo o que é bom para os seus estudantes, apoiados na certeza de seus saberes, os quais lhes auferem poder para decidir e agir. (SORDI, 2009a, p.35).

Em contrapartida a essa posição autocentrada, Zeichner (1993) ressalta algumas características do que seria um professor, atuando enquanto prático reflexivo: a) a atenção do professor está tanto voltada internamente para sua própria prática, quanto externamente para as condições nas quais se situa essa prática; b) há uma tendência democrática e antecipatória na prática reflexiva, que visa distanciar a ação educativa das situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula; c) há um compromisso com a reflexão enquanto prática social, com a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.

Nessa direção, refletir demanda distanciar-se de uma posição imediata e colocar-se em uma perspectiva descentrada, “na qual nós, as nossas ações, o nosso trabalho, são observados como que de fora, de modo a ser objeto de uma séria e contínua consideração”. (DEWEY, 1933, Apud BRASIL, 2015c. p. 61).

Nessa acepção refletir significa: • uma posição, um modo de estar descentrado nos confrontos das ações que realizamos e do fluxo de pensamento que atravessa a nossa mente; • uma espécie de meio reflexivo, que remete ao sujeito aspectos de si – práticas, esquemas valorativos, conteúdos etc. – sobre os quais eventualmente se realiza uma investigação e se exprime um julgamento. Refletir é, então, expressão de um pensamento “mediado”, que retorna sobre a ação para analisá-la, ou seja, importa pedir aos participantes do grupo de trabalho que expliquem o porquê das suas posições. É justamente essa prática reflexiva da avaliação educativa que lhe atribui uma finalidade formativa. (BRASIL, 2015c. p.47).

Segundo Oliveira-Formosinho (2016), ser um profissional reflexivo é criar uma proteção em relação ao frenesi normativo e à “retórica nominalista”. Significa ainda, fecundar as práticas nas teorias e nos valores (antes, durante e depois da ação), bem como interrogar-se sobre o que já foi feito e também sobre a própria reflexão desencadeada, uma vez que é essa que constantemente reinstitui o projeto educativo.

O conceito de reflexão para Zeichner (1993) não diz respeito ao modo como os professores aplicam na sala de aula as teorias provenientes de outras instâncias, mas está vinculado ao fato de os professores criticarem e desenvolverem suas teorias práticas, à medida que refletem sozinhos ou em parceria na ação e sobre a ação, analisando seu ensino e as condições sociais que modelam suas experiências de ensino.

Uma maneira de pensar na prática reflexiva encará-la como a vinda a superfície das teorias práticas do professor, para crítica e discussão. Expondo, examinando as suas teorias práticas, para os colegas, o professor têm mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, eles têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão. (ZEICHNER, 1993, p.22).

Pinazza (2014) fala do desafio das lideranças formais da instituição educacional (gestores) em estabelecer uma lógica flexível e adaptativa, na qual os professores sejam levados a desenvolver uma série de competências que lhes permitam transformar as pedagogias. Segundo a autora, é necessário discernimento claro sobre a questão da autonomia profissional, para tanto enfatiza como fundamental,

[...] reconhecer as prescrições político-administrativas e metodológicas, sem submeter-se a elas, ou seja, construir para si e para a equipe uma organização de trabalho que acolha essencialmente as inquietações do contexto escolar, sem perder de vista os eixos principais de uma política comum a uma rede de ensino. (PINAZZA, 2014, p.63).

Defende Pinazza (2014) ser tarefa das lideranças institucionais enfrentar a necessidade de mobilização de todos os envolvidos no processo educacional, com vista à criação de uma competência organizacional “para operar a mudança e efetuar reformas, mediante a percepção dos desafios do ensino, a investigação da possibilidade de geri-los e a avaliação constante das ações educativas”. (p.61). Segundo a autora, para tanto, os gestores, enquanto responsáveis pela condução de processos de transformação e pelo desenvolvimento de procedimentos que levem às reformas necessárias, precisam investir no fortalecimento das relações interpessoais e na circulação de saberes e experiências entre os membros da equipe.

O apelo à mudança educativa e à reforma da escola exige de todos, a começar das lideranças formais (direção e coordenação pedagógica), uma intensa energia, posto que o processo de mudança não implica, meramente, um sucedâneo de inovações, mas o estabelecimento de uma cultura de mudança, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de inovar. (PINAZZA, 2014, p. 61).

7.2.3 Formação com vistas à transformação

Para Pinazza, (2014, p.56) “formar com vistas à práxis pedagógica implica rever os estatutos dos saberes da profissão”. Relacionando formação e transformação, a autora enfatiza que as aprendizagens dos adultos são orientadas para as tarefas e os problemas que se encontram concernentes ao seu trabalho, ao seu cotidiano, ou seja, “os adultos envolvem-se crescentemente nos processos formativos na medida em que as questões abordadas aproximam-se de suas práticas profissionais”. (p.56). Surge daí a necessidade de formações que envolvam os professores, tendo como foco as suas “aprendizagens experienciais, providenciando oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio do exercício reflexivo individual e coletivo”, sendo essa uma potente forma de “agir na práxis”. (PINAZZA, 2014, p.59).

Para Oliveira-Formosinho (2002 c), a “práxis” não é um estado final, ela é o próprio movimento, o próprio exercício, passando necessariamente pelo sujeito que redimensiona seus saberes e atua na alteração das crenças que este já tem estabelecidas. Nesse sentido, pensar o desenvolvimento profissional não prescinde do sujeito e de sua ação, bem como das concepções e crenças que o constituem, enquanto pessoa e profissional.

No documento municipal (**Orientação Normativa nº1/2013**), a AIP é considerada elemento indutor de transformações na U.E, e promotora de processos de revisão das práticas:

A avaliação institucional pode ser um 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, 2014a, Apud SÃO PAULO 2016a, p.7)

A AIP aparece ainda, enquanto procedimento ligado a processos reflexivos e de formação:

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 favorecem 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, 2014a, p.25-26).

Sobre o processo da AIP (desenvolvido através do INDIQUE MUNICIPAL), enquanto promotor do pensamento reflexivo, algumas ATEs entrevistadas apontaram:

O maior ganho que eu tive é isso, é um documento que sistematiza, [...] cerca esse movimento de constituição de trabalho pedagógico. E a maior dificuldade é o investimento nesse coletivo, tentar pensar, “bom, não tem culpado, não tem vilão, não tem mocinho, não tem ninguém. É uma equipe querendo a cada dia, a cada ano, a cada mês qualificar esse trabalho que a gente realiza com as crianças” (E.2.T).

E aí o indicador vem pra incomodar mesmo, pra plantar essas necessidades formativas, quando você percebe “opa, nesse sentido eu não escutei, espera aí, então eu tenho que correr atrás”. Aí o quanto a gente vê as unidades buscando mais da formação, mais[...] Pedindo ajuda mesmo pra estudo, pra bibliografia, procurando as formações mesmo, os cursos que a gente oferece [...] (o INDIQUE) vem com esses incômodos, seja lá por qual motivo for, então o quanto o indicador, ele planta necessidade a partir desse incômodo, o quanto ele afeta. (E.7.M).

Day (2001) relembra que a mudança, além de exigir um profissional reflexivo, demanda também envolvimento pessoal.

Embora implique cognição, a mudança não se limita apenas a um processo cognitivo, envolvendo também a emoção. Os professores, que são investigadores reflexivos, têm de reconhecer que a investigação levantará provavelmente questões de mudança e que esta envolve uma confrontação de inconsistências dentro e entre os valores essenciais, as teorias perfilhadas e as teorias em uso existentes, o que se apresenta como uma situação confortável. (DAY, 2001, p.75).

Sordi (2009c) sublinha que vários fatores podem influir na maneira de conceber, efetivar e analisar os processos de avaliação institucional e os processos formativos e de transformação a eles atrelados; entre eles: o exercício isolado da docência, a resistência à avaliação pelos pares, a falta de compartilhamento de soluções para os problemas encontrados e a falta de reconhecimento direto de um bom trabalho docente.

O objetivo da efetivação de processos reflexivos, vinculados à perspectiva de revisão de valores e práticas e ligados à formação, relaciona-se com a ótica da transformação e da qualificação dos fazeres. Ou seja, busca-se a coerência entre propósitos e ações, entre valores e práticas, entre o desejado e o efetivado, no interior da instituição.

Pensando nessa direção, é possível apoiar-se nos escritos de Formosinho e Machado (2009) que estabelecem três dimensões da relação pela qual a prática se converte em fonte de coerência de uma dada comunidade: a) um compromisso

mútuo dos membros na prática- um empreendimento conjunto, onde haja a corresponsabilidade e um repertório compartilhado de modos de agir, ações e conceitos; b) uma força emancipadora de seus membros- considerar que as comunidades de práticas oferecem um contexto privilegiado para a negociação de significados, implica concebê-las enquanto lugar de compromisso compartilhado, de negociação, de compromisso baseado na interação e nas relações interpessoais, o que oferece um contexto privilegiado para a verdadeira transformação ou seja, aquela que tenha efeitos reais na vida das pessoas; c) a aprendizagem, em uma comunidade de prática, pressupõe um tempo de compromisso mútuo com a consecução conjunta de um empreendimento, para compartilhar alguma aprendizagem significativa.

A comunidade de prática remete para o significado socialmente construído como experiência da vida cotidiana, a comunidade que é fonte de coesão e de aprendizagem, como processo que permite a inserção e o aperfeiçoamento dos principiantes. (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p.114).

Conceber a escola enquanto comunidade de práticas é compreender a realidade como construída socialmente, onde o ensino seja uma tarefa coletiva, desenvolvida em processos de cooperação, corresponsabilidade e interdependência mútua. Dessa forma, o profissional é partícipe ativo das decisões curriculares, ao mesmo tempo em que se compromete com a melhoria da instituição e dos fazeres que lá tem lugar.

Sublinhar a escola como comunidade de prática é realçar que, enquanto organização, ela aprende da experiência acumulada, da “memória colectiva institucional” e da “ cultura organizativa” e que se vai adaptando, progressivamente, a novas ideias ou propostas. Sublinhar a escola como comunidade de prática é também realçar que ela pode reconfigurar a sua estrutura como comunidade e economia de significado e que, quando ela envereda por um processo colectivo de alteração de seus modos de fazer e dos seus resultados, compromete-se num processo de *construção social* da aprendizagem organizativa que redunde no aumento das capacidades profissionais e pessoais de seus membros, no incremento de novos métodos de trabalho ou saberes específicos e na capacidade de explorar novos modos de fazer e agir. (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p.116-117).

KISHIMOTO (2004) ressalta que a discussão sobre a qualidade da educação, atualmente, incide sobre a construção de uma prática coletiva, que se baseia em aprendizagens partilhadas, no lócus da instituição, com parceiros de várias naturezas, onde todos são protagonistas: crianças, professores, pais, assessores etc. Para a autora a experiência dos adultos (seus interesses e dúvidas) é ponto de partida para a aprendizagem. Portanto, para qualificar a ação, é fundamental pensar

em processos de formação continuada que se constituam a partir da exploração daquilo que o adulto quer saber, qual questão quer solucionar no contexto concreto de sua ação profissional, que problemas pretende enfrentar. Sendo assim, a formação profissional necessita alinhar-se às ações, ocorrendo dentro de uma “comunidade de aprendizagem”:

Outra concepção importante para a formação profissional é a comunidade de aprendizagem que compreende indivíduos que buscam soluções para as suas dúvidas e tem oportunidade para aprender. Uma organização de aprendizagem estabelece a ponte entre o desenvolvimento profissional e organizacional, gerando cultura da aprendizagem que resulta no desenvolvimento profissional e pessoal. (KISHIMOTO, 2004, p. 337).

Uma comunidade de práticas ou comunidade de aprendizagem, como especificado acima, busca a qualificação da ação desenvolvida e nessa direção somam-se também as ações avaliativas em suas mais diversas configurações.

Compreendo que a AIP, na direção do que afirmam Sordi, Bertagna e Silva (2016), pode ser vista como um espaço de ativação de uma responsabilização horizontal e compartilhada, em torno de objetivos e metas negociadas, que se torna capaz de permitir (e desejar) o controle social sobre o pacto acordado.

Essa explicitação dos objetivos e metas compartilhadas, princípio fundante da AIP, coaduna com o que defende Freire (2016b), ao enfatizar que quanto mais nos aproximamos do objeto que pretendemos conhecer, nos distanciando epistemologicamente do mesmo, mais nos tornamos sujeitos cognoscentes, compreendendo mais, e podendo intervir nesse mundo. Essa perspectiva abre portas para pensarmos na interlocução dos saberes daqueles que participam da AIP e na possibilidade da construção de coletivos, voltados à transformação.

Para Sordi e Souza:

Parece-nos que a parada obrigatória e sistemática inerente ao processo de avaliação possibilita que estes atores voltem a se reconhecer como coletivo e como coletivo se interroguem sobre o projeto que pretendem construir e como coletivo se desafiem e se amparem para o trabalho árduo que os aguarda, se de fato se colocarem a serviço da aprendizagem das crianças. (SORDI e SOUZA, 2009, p. 328 apud DAL COLETO, 2014.p.96).

Ao conceber os indivíduos partícipes da autoavaliação enquanto sujeitos protagônicos do processo de qualificação da instituição, efetivado pela participação, é imprescindível considerar que essa participação deve ser autêntica e ativamente comprometida com concepções de qualidade social relacionadas ao PPP da U.E, e consoante com as orientações que regulam/orientam a educação brasileira. “Participar significa sentir-se parte, fazer-se presente na definição dos destinos da

política educacional, comprometer-se com os projetos de qualificação das instituições”. (PENTEADO, 2016, p.37).

Iannone (2002) contribui com as reflexões sobre a AIP, lembrando a importância e também a possibilidade da construção intencional de processos, cuja responsabilização seja partilhada entre seus participantes:

Regulação e controle não são práticas necessariamente autoritárias e que devem ser subtraídos do contexto participativo. Ao contrário fazem parte do repertório da gestão participativa, na medida em que todos sintam-se comprometidos com os resultados desejados e contribuam, na análise do percurso para garantir a efetividade das ações e a consecução de objetivos, num processo, também, de autorregulação e autocontrole. (IANNONE, 2002, p.41-42).

Uma das ATEs entrevistadas (E.8.R) retrata o perfil da gestora que acredita ser aquele que, efetivamente, será capaz de construir a AIP numa perspectiva democrática, de partilha real de significados. Diz ela:

A gente tem essa fala “o democrático dá trabalho”, mas eu penso que algumas pessoas que acreditam que estejam engajadas, elas vão defender, vão correr contra o vento, nadar contra a maré, então vai [...] mas porque tem uma esperança, um engajamento, uma crença. Então tem uma crença forte de que aquele é o processo justo, é um processo igualitário, mais democrático. E aí acreditam nessa dinâmica, e outros não. (E.8.R).

Segundo Costa e Ventura (2005), avaliar uma organização escolar significa tomar conhecimento de seu desempenho, identificar a efetivação das metas que se pretende alcançar, fazendo isso no processo, corrigindo e reformulando trajetórias de atuação ou mantendo aquelas que seguem no sentido esperado. Nessa perspectiva, a “caminhada formativa” envolve a percepção pelo indivíduo, daquilo que precisa ser melhorado, como também a concreta transformação, a partir do aprofundamento do conhecimento pessoal e da própria organização. Para esses autores, o processo de reconhecimento de necessidades acaba, muitas vezes, sendo até mais importante e benéfico para a instituição e para esses profissionais, do que os próprios resultados atingidos.

Mendes et al (2015) afirmam a necessidade de construir um tipo de avaliação que recupere sua dimensão formativa, assumindo a emancipação como base que sustente todo o processo de análise da qualidade dos estabelecimentos educativos. Enfatizam que a ideia de processos avaliativos deve vir na direção de:

Reforçar a lógica de internalidade e o poder dos atores locais na vocalização da qualidade que se quer legitimar. Reações propositivas a políticas de avaliação produto-centradas precisam ser engendradas no interior da escola, locus que reúne forças sociais que coletivamente precisam interrogar-se acerca dos sentidos do que fazem e do que elegem

fazer, substituindo um fazer mecânico pelo intervir crítico e eticamente implicado. (p.1288).

Segundo Day (2001), respostas pragmáticas que ocultam a realidade concreta e determinadas deficiências da ação, derivam, em parte, do fato de que “os professores não dispõem de tempo, sistemas de apoio e saber-fazer profissional para passar do implícito e intuitivo para a reflexão sistemática e explícita, necessária para desenvolver o seu pensamento sobre a prática”(p.52).

O autor ressalta ainda que, apesar de os professores necessitarem de processos reflexivos para a gestão cotidiana da sala de aula, no processo de refletir na e sobre a ação, geralmente isso é feito de forma isolada e resultará numa aprendizagem limitada, pois considera haver um limite para aquilo que é possível aprender a partir da própria prática, quando simultaneamente se está imerso nela. Enfatiza que esse processo reflexivo fica constrangido por limitações decorrentes da perspectiva individual do professor, de sua memória seletiva e do tempo disponível. (DAY, 2001).

Como já apresentado neste estudo, a AIP, enquanto processo de autoavaliação partilhada, insere-se nessa lógica de verificar a qualidade “a partir de dentro” e vários autores ressaltam o potencial formativo que essa proposta de avaliação de contexto traz em seu bojo, e podemos citar: Becchi e Bondioli (2003), Betini (2010), Bondioli e Savio (2004,2013), Moro (2017), Ribeiro.B (2013, 2015), Sordi (2009, 2012,2016), entre outros. Nesse prisma interpretativo; o processo de AIP a partir do INDIQUE MUNICIPAL ganha validade, à medida que auxilia o desvelar de determinadas ações efetivadas, na contraposição de outras consideradas mais valorosas, tendo como referenciais não só a documentação expedida para proceder a autoavaliação (que traz em seu bojo o “desejável” em termos de atendimento à infância na cidade de São Paulo), como também os olhares dos diferentes participantes do processo sobre o que seria “qualidade” naquele contexto específico.

Porém, a transformação (concreta) necessita de uma postura investigativa dos professores, em relação à sua teoria de ação e uma posterior ação nessa direção.

Para tanto, os educadores devem inicialmente tornar explícitas suas teorias perfilhadas - o que dizem sobre o ensino, e as suas teorias em uso - seus comportamentos na ação educativa. É apenas avaliando as compatibilidades ou

incompatibilidades que existem dentro e entre esses dois elementos, “que os professores poderão ampliar seu conhecimento sobre o ensino e sobre os seus contextos, bem como sobre si próprios enquanto professores”. (DAY, 2001, p.51).

Em vários dados produzidos a partir da entrevista realizada nesse estudo, verifiquei que foi atribuído à AIP um potencial formativo, seja em termos da possibilidade de desvelar realidades que antes não se apresentavam claramente explícitas, na promoção de propostas de continuidade e/ou aprofundamento dos estudos que tinham lugar nas instituições, quer tenha sido na possibilidade gerada na promoção de momentos de reflexão partilhada sobre as ações desenvolvidas e/ou desejadas:

Olha, eu acho que potências são muitas. Além do que ele vem mesmo a se propor, que é a questão de avaliar a própria ação, de ter aqueles pontos que despertam você para olhar nas minúcias do dia-a-dia, para os papéis de todo mundo que está ali, eu acho que isso por si só já é um grande ganho para a escola, se o processo for levado a sério, enfim, e é lógico, que isso é gradativo. (E.4.C).

Um potencial formativo enorme, porque ele dispara necessidades das pessoas além das ações em si, mas tanto das escolas com as suas equipes ou com as famílias, entrarem em processos formativos, em processos de reflexão, de pesquisa, de aprofundamento sobre questões que indiretamente também vão se refletindo nessa prática. (E.4.C).

Eu acho que, pra muitas unidades, esse documento é um documento que não é só pra aplicação, é um documento formativo, é um documento que elas recorrem em outros momentos, não só ali na aplicação (E.8.C).

A gente sempre teve o cuidado (e a chatice) de toda hora trazer que o currículo não é conteúdo, que o currículo é muito maior que os indicadores, mas que os indicadores, eles apontam questões da formação, da formação do PEA, da formação da JEIF, da formação do conselho, da formação da APM, da relação que se estabelece[...] (E.5.M).

Aí a gente conversou um pouco com essas unidades também sobre a leitura do próprio documento, que o documento em si é um material de estudo e de apontamento de caminhos para se estudar. Então, quando você lê alguns descritores, ele te dá alguns indicativos de como organizar esse espaço. Quando a gente pergunta se o seu espaço atende ou não, ele está te (saltando) alguma coisa, então foi essa[...] esse indicativo que a gente também deu para algumas unidades. (E.2.J).

Ele é formativo, “ai, assim que a gente trabalha isso?”, “ah, então não pode”, “ah, então é assim que tem que pegar”. Sabe? Pelo menos ele dá uma comparação, o cara já cristalizou uma forma, ele tem aquilo como uma comparação, “espera aí, então não posso fugir muito disso, vamos tentar se aproximar disso”. Então, ele é uma referência formativa. (E.1.L).

Quanto ao potencial da AIP para afetar os processos de formação continuada (internos da U.E.), as respostas dos questionários corroboram os achados das entrevistas. Segundo as educadoras participantes da AIP, para a maioria das

respondentes, o processo de autoavaliação participativa afetou diretamente a formação continuada da unidade, aprimorou o processo de reflexão das educadoras e gerou mudanças nas crenças e valores das mesmas, afetando positivamente suas práticas, conforme consta nas figuras 22,23 e 24.

Figura 22: AIP e a formação continuada na unidade

Fonte: a autora

Figura 23: AIP e a reflexão das educadoras

Fonte: a autora

Figura 24: Relação da AIP com as crenças e dos valores das educadoras

Fonte: a autora

Algumas ATEs entrevistadas manifestaram-se no sentido de acreditar na possibilidade da AIP possibilitar processos reflexivos, com vistas à transformação, mas evidenciaram a necessidade de envolvimento real dos participantes para que isso se efetive:

O documento, acho que ele tem o potencial de auxiliar na formação pra isso, e a outra dificuldade é, você precisa de uma equipe, do coordenador ou do professor que reconhece esse potencial das próprias questões do documento, de autorreflexão. Eu apontaria como um potencial do documento, do processo e também como uma dificuldade da unidade, do professor que está lá, de fazer essa autorreflexão. (E.8.C).

Se eu venho de uma postura tarefaira, o Plano de Ação dos indicadores, ele vira mais um. O PEA é outro, e o PPP é outro. E um não tem vínculo com o outro[...] E o próprio Plano de Ação é mais um, porque a gente tem o PPP desvinculado do plano de metas da unidade, que está desvinculado do Plano de Ação, que está desvinculado do PEA. Então, [...] é uma herança que a gente tem de fragmentar as coisas. (E.3.M).

Pensando na diversidade, em termos de complexidade e de propostas, dos processos formativos que derivaram da AIP paulistana, em distintas U.Es, vale citar os estudos de Campos e Ribeiro (2017, p.76) que ressaltam que

[...] embora as orientações da SME tenham sido uniformes para toda a rede, as interpretações e as orientações adotadas em cada regional sofreram modificações e até mesmo revelaram diferentes graus de adesão a alguns aspectos da proposta.

Uma das concretizações visíveis dessa pluralidade de formatos e propostas formativas, que pude detectar em meus estudos, relacionadas à diferença entre a proposta e a efetivação das formações e do quanto estão vinculadas às subjetividades dos envolvidos, diz respeito aos procedimentos formativos adotados pelas ATEs das diferentes DREs, relacionados especificamente com a AIP.

Nas entrevistas que realizei com as ATEs, embora não tivesse nenhuma pergunta específica de como teriam ocorrido os processos formativos por elas desenvolvidos, junto às U.Es, foi possível identificar grande variação nessas ações, inclusive vislumbrando alguns de seus resultados bem diferenciados.

A formação aqui é feita da unidade indireta com a direta. É a mesma formação para os dois, e juntas, porque nós estamos falando da mesma criança. É a criança da cidade de São Paulo. [...] então a formação tem que ser a mesma para todas. E esse ano, nós sentimos muito forte que as nossas coordenadoras da rede indireta, elas falavam, elas eram as do grupo que iam para frente, que iam discutir. Tinha hora que a gente falava assim, “nossa, elas engoliram, literalmente, a rede direta”, porque vocês viam elas muito fortes. (E.3.C).

Então eu busquei muito nos encontro, não só instrumentalizar as pessoas para o uso do documento, conforme eu também fui entendendo o processo, porque esse também foi um processo do qual eu fui me apropriando. Mas também trazer discussão com relação à avaliação e a gestão democrática, relação de poder, pequenos pontos, nada muito aprofundado, porque a gente tinha um foco específico. Então a relação dos gestores com esses temas, suas formas de trabalho, os seus perfis, influenciaram certamente na forma como eles receberam essas informações. (E.4.C).

Decidimos por fazer um curso, um curso que dissesse sobre a qualidade e a participação. Era Avaliação Institucional Educativa, Qualidade e Participação[...] era um nome comprido, mas o quê que a gente gostaria? Primeiro, discutir a concepção da avaliação, da qualidade e da transitoriedade[...] e da participação e da transitoriedade da qualidade. E aí, então chegamos... então foram quatro encontros, os professores vinham por representação de unidade, então todas as unidades nós tínhamos representantes aqui, e a gente acabou sentindo que isso fortaleceu algumas unidades. (E.7.F).

Em sua análise do processo de AIP, Campos e Ribeiro (2017) defendem que a maior presença de equipes locais (ATEs das DREs), junto às unidades de sua região, parece ter influenciado positivamente nas respostas obtidas pelos gestores das unidades ao processo de autoavaliação participativa, bem como no tipo de envolvimento que estes tiveram no processo.

Na impossibilidade da equipe central de SME oferecer um treinamento para as equipes das unidades se prepararem melhor para a realização da autoavaliação, muitas equipes de DREs promoveram em sua região cursos e encontros com esse objetivo, seguindo a sugestão da SME. Nas regionais onde isso ocorreu, foi possível observar um maior envolvimento dos profissionais das unidades com o projeto, o que se refletiu na qualidade dos dados recolhidos para análise. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.76).

Nos discursos resultantes de algumas entrevistas, o desafio de provocar e levar a cabo processos reflexivos e de autoformação, também foram mencionados:

É uma dificuldade que não é só com relação ao indicador, mas é com relação a todo o processo formativo. Que é aquilo que a gente fala, do coordenador assumir que ele é o formador desse grupo, do diretor assumir que ele é o formador desse grupo, desse grupo assumir que é formador dessas crianças e que esse processo está sempre em revisão. (E.1.R).

Assim, por mais que a gente faça, faça, faça, faça a formação, de fato, assim, parece que não está todo mundo. Por exemplo, aqui foram oito mil vagas, se você pegar, por exemplo, dividir pelo número de pessoas todo mundo poderia ter feito mais de um curso aqui na nossa região. Entendeu? Mas o que você percebe também é que são as mesmas pessoas que vão fazendo vários cursos, se você pegar a lista, você vai bater, você vai ver, são sempre as mesmas pessoas que procuram, procuram, procuram. Algumas nunca fazem nada e nem são afetadas muitas vezes por um movimento que existe na própria unidade. (E.6.V).

Mas é a questão do coordenador se formar. Ele está em formação. E eu sempre digo que essa formação que é dada na rede, ela não é o suficiente. Então, eu tenho que buscar a minha formação. Eu tenho que querer mudar, eu que tenho que querer observar e desvendar isso. E, muitas vezes, é dolorido porque passa por concepções suas. E você se dá a oportunidade de falar, “eu pensava isso ontem. Hoje, eu não penso mais”. (E.3.C).

Saliento que a busca e a efetivação de processos formativos vinculados à AIP, quer seja no interior da U.E, quer seja em instâncias externas, precisa atrelar-se aos princípios que regem o próprio processo autoavaliativo (reflexão, partilha, colaboração, construção coletiva, corresponsabilidade) e necessariamente deve voltar-se às transformações da realidade concreta.

Para Pinazza (2014, p.58), deve-se partir de uma concepção de formação que:

Compreende o desenvolvimento profissional numa perspectiva da mudança, mas da mudança de cultura das práticas organizacionais. Uma formação que seja comprometida diretamente com a identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além dela, e por conseguinte, definir os processos individuais e coletivos. Para tanto é preciso que a instituição se revele em seu potencial para aprendizagem e que esteja aberta aos olhares críticos e externos de parceiros de formação pesquisa e intervenção. (PINAZZA, 2014, p.58).

Considerando a importância do envolvimento dos profissionais para garantir a efetivação da AIP nos moldes em que foi proposta, e ainda a concretização de transformações necessárias para que as propostas decorrentes do processo avaliativo se transformem em benefícios reais para o atendimento da instituição, é primaz indicar que os processos de implementação de procedimentos avaliativos não podem, em nenhuma hipótese, prescindir também de ações formativas de cunho reflexivo e participado que envolvam profissionais de diferentes instâncias administrativas, bem como demais membros da comunidade educativa.

O próximo capítulo, deste texto, trará alguns dos obstáculos, potencialidades e desafios identificados no processo de AIP paulistana, segundo seus participantes.

8 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: OBSTÁCULOS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO

Vários aspectos foram apontados pelos sujeitos da pesquisa, enquanto elementos que dificultaram ou que se apresentaram como potencialidades da AIP. Em capítulos anteriores já se encontram presentes, no transcurso da apresentação dos dados produzidos na pesquisa, alguns deles; no entanto, há observações específicas das educadoras, e questões basilares da autoavaliação, nos moldes em que foi proposta, que julgo fazerem jus a nossa especial atenção, e mereceram aqui destaque.

8.1 A participação: obstáculo ou possibilidade?

Ribeiro e Ribeiro (2014) enfatizam a necessidade da AIP contemplar, ao longo de todo processo, as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo. No documento **“Carta às Famílias dos bebês e das crianças”** (SÃO PAULO, 2016h), a SME falando sobre o processo de AIP que instituiu, ressalta a importância que atribui e a expectativa que tinha em relação à participação:

Esses momentos tem o objetivo de avaliar e tornar público o trabalho desenvolvido nas Unidades de Educação Infantil da cidade, considerando a realidade concreta das Unidades na busca da cooperação entre famílias/responsáveis, comunidade, rede de apoio e escola para o aprimoramento e transformação dos contextos educativos visando à qualidade social da Educação Infantil. (p.51).

Porém, como já discutido, essa desejada participação não é tarefa fácil para nenhum dos envolvidos, particularmente nas instituições escolares que trazem em si a marca do autoritarismo, diante dos saberes “validados socialmente”, que considera possuir.

O grande desafio que se mostra é não só fomentar a participação, mas fazê-la efetiva. Vem daí a perspectiva de validar o processo participativo da AIP, considerando-se que não existe um “dom” da participação, mas que se aprende a participar a partir de vivências em contextos onde isso se faz, concretamente, possível.

Para Sordi, Bertagna e Silva (2016), a vontade política daqueles que instituem esses espaços participativos, proporciona condições necessárias, porém não

suficientes para possibilitar a participação que deriva do diálogo autêntico entre as pessoas.

A aprendizagem da escuta, com respeito ao contraditório, é condição necessária e se dá, segundo as autoras, apenas por meio do exercício intensivo e metódico da participação, e neste exercício, torna-se possível construir e ampliar a potência da ação, ou seja, é participando que realmente aprende-se a participar.

Nos dados provenientes da pesquisa ora apresentada, há falas que explicitam isso, indicando a necessidade de ainda consolidar, efetivamente, a participação/negociação para qualificar o próprio processo da AIP:

A gente não tem uma história de participação social, de que a gente vai ser chamado para avaliar a política pública. Então é lógico, é difícil, haverá o esvaziamento, mas como a gente tem que pensar em qualificar o próprio documento para melhorar essa participação, assim, essa presença, não é nem participação (ainda), é a presença das famílias, de estarem lá. (E.8.C).

A gente vem de muitos anos aí de fragmentação, de disputa de poder, de muros virtuais. A integralidade [...] a empatia, o ouvir o outro[...] é a maior dificuldade do documento e é a maior potencialidade também. É a coletividade. É difícil. (E.3.M).

A falta de hábito de partilhar e decidir no coletivo apareceu, explicitamente enquanto dificuldade, sendo reiterada em inúmeras falas, ao longo das entrevistas realizadas. Uma das ATEs entrevistadas reporta que isso também se mostrou presente, por vezes, nas próprias instâncias administrativas da SME e diz:

E é uma incoerência do documento, porque se a gente está falando que ele propõe uma coletividade[...] e aí se os órgãos formativos, digamos assim, não se conversam, não estão na coletividade, integrados na reflexão, chega a ser até incoerente (E.3.M).

A despeito da dificuldade de implementar processos de natureza participativa, várias educadoras que responderam aos questionários fizeram observações, indicando que a entrada da comunidade escolar, nos processos partilhados da AIP gerou efeitos positivos, ligados à maior participação das famílias, maior integração família/escola e maior envolvimento dos diferentes atores nas ações desenvolvidas na instituição.

Discursos presentes nos questionários apontam isso:

O ponto positivo é fazer com que a comunidade as famílias façam mais parte da vida educacional das crianças da Unidade Escolar. (Q.G.23).

Os pais “novos” conhecem mais sobre o trabalho e os pais “veteranos” elogiam bastante a proposta de trabalho da unidade. (Q.G.24)¹⁰⁹

A comunidade conhecendo o trabalho dos CEIs passou a valorizar mais do quadro de profissionais. (Q.G.25)

Os responsáveis poderão entender um pouco mais sobre a prática pedagógica e sobre o papel do professor. (Q.G.26)

Em questão aberta, presente no questionário, e que possibilitava aos participantes apontarem os elementos considerados como dificuldades para o processo de AIP, a participação das famílias foi muito recorrente, e apareceu assim configurada:

Quadro 22: Dificuldades do processo de AIP

DIFICULDADES DO PROCESSO DA AIP	NÚMERO DE RESPOSTAS
Pouca participação da família/ comunidade	34
Falta de interesse e/ou comprometimento da família com as ações da escola	5
As famílias atribuíram pouca importância ao processo de avaliação	2
A data foi inadequada para a família participar	1
A periodicidade anual da AIP desestimula a participação das famílias	1

Fonte: a autora

Como houve, por parte das educadoras acompanhadas neste estudo, grande valorização da aproximação da U.E. com as famílias, fica possível presumir que, justamente devido à essa valoração, a pouca participação das famílias, em algumas unidades, tenha sido apontada como ponto negativo, gerador de frustrações, fato que parece, então, ter sido associado ao próprio processo de AIP.

Outro aspecto apontado diz respeito aos efeitos da AIP, no que concerne à participação, enquanto promotora da emancipação dos participantes, com estes considerando-se com real agência no processo de avaliação e de transformação da realidade:

(Uma U.E. relatou a fala de um dos pais à ATE entrevistada¹¹⁰): Aí eu fui chamado na creche, eu fui chamado na EMEI, agora eu quero ser chamado na EMEF também, para poder falar. (E.8.C).

A equipe escolar tem maior percepção das falhas da política pública na área educacional. (Q.G.29).

¹⁰⁹ Nota de transcrição: os pais “novos” foram uma referência aos pais, cujas crianças estavam iniciando na unidade, naquele ano, e o termo “veteranos” foi atribuído àqueles, cujas crianças já frequentavam a instituição há mais tempo.

¹¹⁰ Nota de transcrição

Propicia à população a formação de cultura de avaliação dos serviços públicos, dá visibilidade ao trabalho executado na unidade, estabelece parâmetros para as unidades da SME. (Q.G.27).

A comunidade pode dizer o que realmente quer que a escola faça aos seus filhos no que diz respeito à educação (Q.G.28).

Em relação a esse “empoderamento”, Meuret (2002) reforça essa perspectiva ao dizer que uma avaliação participativa favorece o sentimento de pertencimento a uma dada comunidade e a criação de consenso sobre os objetivos da instituição, o que reforça a coesão dos professores a serviço desses objetivos, incrementando, inclusive, a responsabilidade dos pais nessa mesma direção.

Sordi (2009a) afirma que com uma AIP qualificada, a comunidade escolar ganha uma capacidade argumentativa para requerer apoio, à luz de suas necessidades e dos prazos que determinou para resolver os compromissos que se auto impôs. Nessa perspectiva, estabelece-se uma via de mão dupla que favorece tanto o sistema, quanto à comunidade escolar no cumprimento de sua função social, evidenciando que a função formativa da avaliação já começa a se concretizar. Para a autora, a escola reflexiva substitui a ideia do professor reflexivo. (Sordi,2009a).

Freitas (2005) traz para a reflexão a questão da busca e construção coletiva de uma educação de qualidade enquanto direito, mas também como forma de contrapor-se à uma realidade opressora. Nessa direção, em consonância com o que aqui aponte acerca do “empoderamento”, afirma:

Uma negociação ampla e responsável *com os atores* da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença. Primeiro, porque a população atendida tem direito à melhor qualidade possível oferecida pelo serviço público; segundo, porque o exercício de novas formas de participação na instituição se constitui em um importante meio para desenvolver a contra-regulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras. (FREITAS, 2005, p.929-930).

8.2 A metodologia, a duração/periodicidade da Autoavaliação Institucional Participativa

Dados produzidos no estudo evidenciaram que a duração dos momentos de efetivação da AIP e sua periodicidade (anual) foram motivo de vários questionamentos, por parte das educadoras. As respostas ao questionário possibilitaram maior esclarecimento dessa questão, o que aparece explicitado nas seguintes falas:

Acredito que a comunidade deve participar, mas dessa forma que precisa ser aplicado ocasiona desinteresse. Aplicamos em 2015 e 2016, os pais do ano passado não gostaram de participar e não voltaram este ano, a frequência baixou, os pais são os mesmos de crianças que permaneceram no CEI. (Q.G.16).

(O documento contém¹¹¹) [...] Algumas questões parecidas e que não são do conhecimento dos pais, como documentos, fazendo o encontro ser extenso, tendo pouca participação, e no retorno do encontro poucos voltam para discutir as ações. (Q.P.5)

(A AIP¹¹²) demanda muito tempo e as famílias não conseguem ir até a última etapa, que é o plano de ação. (Q.G.17).

Muito repetitivo, extenso e cansativo para aplicar com a comunidade, causando desinteresse e ansiedade de terminar quando se está aplicando. (Q.G.18).

Eu acho que essa dificuldade no processo de ter essa continuidade, assim, de como eles falam, ter a família lá duas vezes no ano, que esse processo continue no próximo ano [...], vamos retomar essa aplicação, mas aí você não tem a família lá que participou ano passado. (E.8.C).

Nas análises dos dados obtidos foi interessante perceber que muitos dos gestores participantes das Oficinas Regionais não atribuíram à falta de um número maior de famílias no processo da AIP, a motivos tais como: dia e horário em que o encontro se realizou; o pouco histórico de participação propiciada pela U.E; o não empoderamento das famílias em relação à cogestão da educação pública; a falta de documentação pedagógica que aproximasse as famílias das ações cotidianas com as crianças; a gestão pouco democrática da própria sociedade e da instituição; ou algo do tipo.

A ausência das famílias, nos dados deste estudo, foi repetidas vezes atribuída ao próprio documento ou à sua metodologia. Como podemos verificar nos relatos que seguem:

A linguagem (que está posta no documento¹¹³) fica distante da realidade deles, eles não entendem. Mesmo que a gente tente na escola [...] traduza, fale de uma maneira mais clara, mas ainda é muito distante[...] por isso que eles não vão, não tem interesse, o interesse não está lá, não tá bom, pra eles não é legal. (O.2.4)

Eles têm essa dificuldade para interpretar o que essas questões querem dizer. Por quê? Eles não acompanham a rotina do dia a dia das crianças dentro da unidade. Então, ele passa meio que falar assim, “ah, mas quem deveria saber isso não é a professora?”. Porque a professora está lá dentro no dia a dia. O contato que o pai tem com a escola é somente no dia da reunião, o contato que o pai tem com a escola é somente na semana da adaptação, que cada um aqui trabalha da sua maneira adequada pra que

¹¹¹ Nota de transcrição

¹¹² Nota de transcrição

¹¹³ Nota de transcrição.

não venha atrapalhar o trabalho do dia a dia das professoras, que também não podemos manter o pai o dia inteiro dentro da escola. (O.2.8).

Também as ATEs entrevistadas afirmaram ter recebido informações das gestoras das U.Es, por ocasião de suas ações formativas, que corroboram o acima colocado:

Fazemos, mas é para dar conta, porque é muito chato e porque o documento é longo, e as famílias não entendem e por que [...] a equipe da escola como um todo, todos os educadores também têm dificuldade de entender algumas coisas. (E.5.M).

Assim, se não 100% das unidades, 90% nos apontam isso “olha, as perguntas são boas, nós precisávamos perguntar mesmo tudo aquilo, mas nós precisaríamos eleger daquilo o que é mais importante, porque é muito extenso o documento. (E.8.C).

Em resposta ao questionário e relacionado à questão da constância da realização da AIP, as educadoras quando indagadas sobre se a AIP teria mais efeitos, caso se realizasse por vários anos consecutivos, 66% respondeu afirmativamente, sendo que só 25% discordou muito ou totalmente dessa perspectiva.

Também as ATEs entrevistadas enfatizaram essa questão:

No primeiro ano estava tudo bem, e tinha sempre a palavra eu na frente, “eu faço”, “mas eu já trabalho assim”, “mas eu já faço com os meus alunos”. Alunos, até¹¹⁴. E já no segundo, não, “opa”. Aí começa amarelo e vermelho, principalmente na questão da escuta dos bebês. [...] A gente atribui, na verdade, um amadurecimento por conta desse amarelamento ou envermelhamento. (E.3.M).

A gente teve sim esse esverdeamento mais em 2015. Eu acho que as unidades estão com uma conscientização melhor. Eu acho que é um amadurecimento em relação ao próprio trabalho e ao processo de autoavaliação. (E.7.F).

Vários dados obtidos, neste estudo, trouxeram informações que corroboram a perspectiva de que, com o decorrer dos processos de autoavaliação, as profissionais que os efetivaram foram aprimorando sua capacidade de autoavaliar-se. Tal afirmação pode ser ilustrada pelos excertos de uma das entrevistas:

O Plano de Ação, ele vinha em branco, o quadro síntese. Então...não temos problemas. E agora, já em 2016, elas questionaram que não cabia dentro na tabela, porque não é só apontar o que está faltando. E o que você vai fazer com isso. Então, a gente percebeu um amadurecimento também no Plano de Ação. (E.3.M).

¹¹⁴ Nota de tradução: neste caso a entrevistada referia-se à questão de denominar a criança enquanto aluno, na perspectiva de um aluno nos moldes de uma antecipação da perspectiva de escolarização precoce, como um “aluno” nos moldes comumente praticados no ensino fundamental

A gente percebe uma redução do esverdeamento em 2016. Então fala, “ah, mas a escola então piorou em alguns aspectos”? Não, eles souberam avaliar com mais maturidade aquele descritor daquele indicador [...]Então, eu atribuo à maturidade, entenderam que não era para punir ninguém, era para observar, para saber aonde agir. (E.3.M).

A gente percebe um amadurecimento conceitual mesmo da própria abordagem [...] a gente atribui, na verdade, um amadurecimento por conta desse amarelamento ou envermelhamento. (E.3.M).

A periodicidade estabelecida pela SME para a realização da AIP paulistana foi anual, fato que permanece desde sua efetivação através do INDIQUE MUNICIPAL em 2015. No entanto, quando perguntadas sobre a constância em que a AIP deveria ser realizada, 63% das educadoras que responderam ao questionário concordaram (em parte ou totalmente) com a afirmação de que o processo avaliativo se tornaria repetitivo, caso fosse feito anualmente.

Na questão aberta do mesmo instrumental, de preenchimento voluntário, onde as educadoras poderiam apontar as dificuldades do processo de AIP, também apareceram comentários nessa direção: “anualmente se torna muito repetitivo, não possibilitando tempo para ações, principalmente aquelas que não dependem exclusivamente da Unidade Escolar” (Q.G.2); “ocorrendo anualmente fica cansativo e as famílias perdem o interesse em participar, sugestão de ser bianual” (Q.G.3).

Em documento da Ação Educativa (2013), que trata dos Indicadores de Qualidade produzidos na esfera federal, encontramos apontamentos para a realização da AIP que propõem outra periodicidade para os processos avaliativos, diversa da adotada pela SME:

A *coleção Indicadores* pode ser utilizada segundo uma periodicidade estabelecida pela própria rede de ensino. Orienta-se que essa periodicidade considere o intervalo de, no mínimo, dois anos entre uma autoavaliação participativa e outra, de modo a privilegiar o amadurecimento de ideias e a implantação de ações para a melhoria da educação em seu município e/ou estado.

Esta utilização periódica servirá não só para a escola monitorar suas próprias ações, mas também para toda a rede de ensino acompanhar e monitorar as metas do Plano. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013a, p.30-31).

Dalben, (2010, p.43) afirma que

Um processo avaliativo com essa natureza implica a construção de outra cultura avaliativa, cujos procedimentos são, inevitavelmente, mais trabalhosos e demorados. Além disso, precisam ser aprendidos, ao mesmo tempo em que são exercitados.

Ao saberem que meus estudos se relacionavam à AIP, ouvi comentários, muitas vezes, em conversas informais com educadoras da rede, que corroboram a

sensação de “tornar repetitivo” o processo de autoavaliação, se mantida a periodicidade anual.

Minha posição vai na defesa da realização de estudos mais específicos e aprofundados sobre qual seria a periodicidade ideal para a realizar a AIP paulistana, que analisem esse fenômeno em sua complexidade, visando qualificar a autoavaliação em si, e as efetivas possibilidades de utilização de seus resultados pelas U.Es e pela própria SME.

8.3 A falta de envolvimento e/ou ação dos supervisores em relação à Autoavaliação Institucional Participativa

Outro fator considerado como grande obstáculo ao sucesso da AIP, vinculou-se à ação dos Supervisores Escolares, seja na omissão desses em relação ao processo que tinha lugar nas U.Es, seja em procedimentos que iam na direção contrária ao proposto pela própria SME.

Entre as falas obtidas nessa direção, julguei válido destacar as que seguem:

Então, se o supervisor de ensino, ele não abraçou a causa dos indicadores, das normativas, do currículo integrador, dificilmente as escolas vão conseguir se manter aí nessa abordagem. Então, uma maior dificuldade na nossa região, que a gente percebeu aqui, é o envolvimento do supervisor nas ações formativas em SME, nas ações integradas em DRE e na fala lá, por conta dessa distância dos estudos, as falas nas escolas. Então, esse foi o maior... um dos maiores dificultadores. (E.3.M).

Por uma orientação de SME, o plano de ação não seria cobrado, até pra validar que a gente estava com uma outra concepção de autoavaliação e qualidade, então a gente não ia cobrar. Mas aqui, em especial, (NESSA DRE¹¹⁵) os supervisores estavam ainda bastante confusos com o indicador, com a discussão, e eles acharam por bem, na figura deles, solicitar o plano de ação[...].Então como também havia essa coisa de apreciação para a supervisão, eu acho que isso potencializou o esverdeamento.(E.7.F).

E aí eu penso que teve sim um ponto fundamental que eu acho que a gente errou muito, muito, muito fortemente foi o não envolvimento da supervisão, como implementadores de uma política vigente, legítima. Então assim, deixou muito ao bel prazer da supervisão envolver-se ou não. Então assim, chamá-las para... “nós estamos implementando uma política, vocês são implementadoras da política [...] vigente e legítima, então a gente vai ter que implementar”. Então fizeram ou não, olharam ou não [...]então assim, foi falta de envolvimento mesmo, uma questão ética eu penso até[...] (E.5.M).

¹¹⁵ Nota de transcrição

8.4 A forma como a Autoavaliação Institucional Participativa deveria ser conduzida

A forma como o processo deveria ser conduzido, quais seriam os responsáveis por isso e como deveria ser esse processo mediacional, foram questões recorrentes já citadas anteriormente, mas foram enfatizadas pelas participantes do estudo no momento de apontarem, espontaneamente, os elementos que dificultavam a autoavaliação e sua continuidade, como vemos na transcrição abaixo:

Eu acompanhei o trabalho na escola, no ano passado, como diretora. Foi muito difícil de fazer, para mim, foi muito difícil. Não que eu não acredite na metodologia, não que eu não acredite na comunidade fazendo junto, mas eu tinha muita dificuldade, de como é que a gente faz um trabalho desse nível sem se envolver, sem argumentar com pai, [...] tentando ficar neutro. Quer dizer, como é que a gente fica neutra numa primeira vez que você encontra pai para falar desses assuntos que a gente nunca falou nem entre nós? (E.1.R).

Mesmo que muitos dos dados produzidos, neste estudo, falem da impossibilidade de realizar uma adequada autoavaliação em ambientes com viés autoritário, ou com menor exercício de partilha de significados e de construção coletiva, uma das ATEs acredita que a AIP, realizada através do INDIQUE MUNICIPAL, pode gerar discussões valiosas também nesses lugares.

À medida também, que eu tenho essa gestão que é mais repressora, que é mais autoritária, se eu também tenho alguns professores que se fortalecem e conseguem estar discutindo[...] por meio deste documento, é uma possibilidade também de eu garantir outros processos dentro da unidade. Canais que não me eram concedidos, por exemplo, [...] de outra forma. (E.7.F).

A valorização do “saber pedagógico” apareceu em vários dados, numa espécie de justificativa para a não efetivação de processos decisórios realmente democráticos, frutos da AIP. No entanto, certo alento em defesa do processo participativo, desenvolvido a partir do INDIQUE MUNICIPAL, aparece na fala de outra ATE, em um viés que é, no meu ponto de vista, muito mais condizente com a corresponsabilidade que o processo defende e com a opção pela democracia basilar à proposta. Nas palavras de E.9.M:

A gente também tem que tomar cuidado com os preconceitos que a gente estabelece com essas pessoas¹¹⁶, porque afinal de contas tem muitas pessoas que estão fazendo faculdade e tem conhecimento e que a gente desconsidera, não sabe, não tem oportunidade de ver que no momento dos

¹¹⁶ (As famílias) nota de transcrição

indicadores as pessoas vão falando e vão surpreendendo a gente também. E que as pessoas têm os seus saberes né? Então, apesar de não ter o conhecimento acadêmico, enfim. Eu também acho que o documento não é tão formal assim, mas as pessoas com os seus saberes também podem se posicionar, também podem falar (E.9.M).

Tem outra questão também. O documento é formativo, é também formativo para a família, então se eu acho que aquela linguagem não vai atingi-los eu não uso, mas eles também não vão entrar em contato com ela. Então é uma forma também de formação dos pais[...] E um familiar, alguém da comunidade vai[...] nos seus saberes vai falando, vai[...] as coisas vão se esclarecendo, porque o descritor, ele vem, traz, mas ele não está fechado à discussão. (E.9.M).

8.5 A Autoavaliação Institucional Participativa e as transformações na política municipal

Em várias entrevistas que compõem o corpo empírico deste estudo, as ATEs apresentam a preocupação e, por vezes, o “temor” de que os processos de AIP fossem inviabilizados a partir da assunção da nova gestão municipal¹¹⁷.

Tal receio foi considerado por muitas enquanto dificultador dos benefícios que o processo avaliativo poderia gerar para a RME como um todo, e para as U.Es, em particular.

Alguns discursos que selecionei evidenciam essa insegurança com a mudança da gestão municipal:

[...] a defesa que o documento tem que continuar, [de] que ele não é uma política de uma gestão, mas que é uma política pública que tem que permanecer, mas a defesa tem que ser das próprias unidades. Mas para isso também, as próprias unidades, os próprios educadores têm que reconhecer que ele é importante. Eu acho difícil uma unidade que olhe para ele enquanto um evento, enquanto uma obrigação a cumprir e que ela vá defender que tem que continuar. (E.8.C).

Vamos olhar, refletir sobre ele¹¹⁸, ver o que é interessante, o que é importante, que aqui está sendo apontado, para melhorar o próximo. Então, isso é política que tem que passar por governos. Não é o governo de tal partido ou de tal partido. Não, porque nós temos aqui um grupo que fica, que são os professores, os coordenadores e os supervisores. Esse grupo fica. Então, não dá para apagar as coisas e falar para ele, “Não, está tudo errado!!!”. Não!!! Vamos pensar no que esse documento nos auxiliou, fazer boas perguntas. (E.3.C).

A dificuldade que eu vejo, principalmente esse ano e para ano que vem, é a relação à nossa mudança de gestão. Então nós estamos muito receosos,

¹¹⁷ A entrevistas foi realizada no final de 2016, quando já se tinha conhecimento do resultado da eleição para prefeito do município de São Paulo, que não reelegeu o prefeito até então em exercício, assumindo a partir de 2017, não só um novo prefeito, mas também tendo este o apoio de um outro partido político, com ideologia política diferenciada da gestão anterior.

¹¹⁸ Ele, no caso refere-se ao INDIQUE MUNICIPAL (nota de transcrição).

como é que isso... o quê que vai acontecer em relação a isso[...] A gente acredita que nas unidades que realmente tem esse processo mais consolidado, elas não vão abrir mão, porque elas reconheceram realmente a importância do documento. Mas a gente teme pelas outras unidades que estavam num começo, num caminhar [...] então, como isso está frágil ainda [...] então a gente acha que não haverá uma continuidade. (E.9.M).

Então acho que é isso, então, são os caminhos que as escolas estão percorrendo e a gente teme por essa não continuidade. Porque a gente entende que é preciso, essa avaliação, ela precisa acontecer. (E.9.M).

Achei interessante notar que esse receio de não continuidade do processo de AIP, devido à mudança da gestão municipal que se avizinhava, e esteve muito presente nas entrevistas com as ATEs, mostrou menor incidência nas respostas das educadoras aos questionários. Quando perguntadas se achavam que a AIP poderia tornar-se uma prática na U.E, independente de transformações nas políticas públicas, a maior parte mostrou concordância com essa assertiva, conforme aponta o quadro abaixo:

Figura 25: AIP e a transformação das políticas públicas ¹¹⁹

Fonte: a autora

Esse receio de total abandono da AIP pela SME, por ocasião da assunção da nova gestão municipal não se efetivou nos anos de 2017, 2018 e 2019, visto que tal procedimento autoavaliativo continua fazendo parte da proposta de trabalho da SME para a qualificação do atendimento à educação infantil paulistana. Momentos esses incluídos no calendário oficial de ações previstas para efetivação em todas as unidades ligadas à RME.

¹¹⁹ Os dados apresentados referem-se ao número total de respondentes em cada categoria, e não ao percentual de respostas.

Sordi (2012e) defende que a avaliação deve ser considerada como uma política de Estado e não de Governo para que o processo possa ir amadurecendo gradativamente, livre das pressões das circunstâncias políticas atreladas, geralmente, à duração dos mandatos políticos de cada gestão (no caso do estudo relatado, à gestão municipal).

A autora afirma que, se assumidas como políticas de Governo, as políticas educacionais precisam ser efetivadas e “testadas” em períodos curtos de tempo, devido à cronologia dos processos eleitorais (SORDI, 2012e). É primaz considerarmos que tal procedimento não coaduna com processos de cunho participativo já que, anteriormente explicitado neste texto, eles normalmente exigem um amadurecimento para sua execução, um aprofundamento da experiência participativa e de corresponsabilidade, bem como uma longevidade mais ampliada para a efetivação das conquistas provenientes, deste exercício, que envolve negociação e diálogo.

Pensando na perspectivada da AIP vigorar enquanto política pública municipal, vale lembrar Ribeiro (2013, p.66), para quem “o grande desafio da atualidade é equacionar o respeito às diferenças sem, no entanto, abrir mão de aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade”.

É fato que cada unidade educacional tem características peculiares, com especificidades que tornam única qualquer experiência avaliativa. Isso faz com que uma dada política pública não se assente ou desenvolva da mesma forma em diferentes instituições. No entanto, existir um determinado nível de padronização das redes que é desejável, porque anuncia as desigualdades, mostra, muitas vezes, na mesma rede com uma escola ao lado da outra, com toda estrutura igual, que elas são diferentes em termos de qualidade das ações e dos contextos educativos proporcionados às crianças.

A “padronização das redes” se efetiva, em parte, a partir do estabelecimento de políticas públicas. Moro (2017) alerta que em nosso país a compreensão do que seja, de fato, política pública, ainda é muito restrita. Para a autora, as políticas públicas devem ser compreendidas:

Como o conjunto de ações que o Poder Público realiza, visando o efetivo exercício do cumprimento de seu dever relativo ao direito dos cidadãos, no caso o direito a educação das crianças de até 6 anos, com equidade e qualidade. (MORO,2017, P.45).

Dados do estudo mostraram que na opinião de algumas educadoras, a possibilidade de identificação de aspectos/dificuldades comuns entre as unidades que aplicaram a AIP, foi considerada uma potencialidade do processo, já que esses resultados poderiam ficar disponíveis para análise por toda a RME e seus parceiros.

Pensando nessa perspectiva, creio ser necessária e válida uma aprofundada análise de como o processo de AIP no município de São Paulo (efetivado através do INDIQUE MUNICIPAL), efetiva-se nos dias atuais, de modo a verificar a forma como ele vem tendo ou não apoio concreto da SME, como se desenvolvem os processos formativos para sua efetivação, seus resultados concretos na qualificação do atendimento à infância, as questões recorrentes em termos de dificuldades das instituições etc.

Extrapolando o âmbito municipal, outro potencial do processo de AIP desenvolvido na cidade de São Paulo, por meio do INDIQUE MUNICIPAL, foi apontado pela assessora do MEC, que registrou nos relatórios técnicos a validade da experiência paulistana para as políticas públicas da Esfera Federal. Para a autora, o INDIQUE MUNICIPAL:

Fomenta e qualifica o debate sobre avaliação da Educação Infantil no âmbito municipal, fornecendo elementos para que a rede construa a sua própria sistemática de avaliação da/e na Educação Infantil, de forma participativa e em consonância com os direitos fundamentais das crianças. Como a maior rede de ensino do país também contribuirá para outras cidades e estados. (BRASIL, 2014b, p.29).

Os resultados (parciais) da experiência de revisão dos indicadores da rede Municipal de Ensino de São Paulo constituem-se como referências preliminares para o processo de revisão indique Educação Infantil a nível nacional, em diálogo com estudos desta natureza desenvolvidos no país em parceria com o MEC/SEB/COEDI. (BRASIL, 2015c, p.29)

Busca-se, a partir da análise dessa experiência de São Paulo, elencar algumas recomendações para as políticas públicas, que possam induzir as diferentes esferas de gestão e execução em busca da qualidade negociada e incidir sobre as práticas pedagógicas vividas nas unidades escolares. Pretende-se ampliar os estudos que permitam aprofundar o conhecimento e monitoramento sobre os diferentes usos dos IQEI¹²⁰ e tê-los como referência na definição de uma política nacional de avaliação da Educação Infantil e na implementação das DCNEIs. (BRASIL, 2015a, p.12).

8.6 A relação da Autoavaliação Institucional Participativa com os processos reflexivos

¹²⁰ IQEI- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

Como já apontado anteriormente, a pouca compreensão de concepções basilares presentes no INDIQUE MUNICIPAL, ligadas aos direitos das crianças e às características e valores da educação pública, foram mencionadas como grandes dificultadores do processo.

Entre as questões relacionadas ao currículo e que foram apontadas pelas educadoras, a temática da laicidade da escola foi recorrente e aparece bem explicitada por uma das ATEs entrevistadas:

Principalmente no primeiro momento quando a gente usou lá a primeira versão do documento, então algumas coisas incomodaram, por exemplo, a questão religiosa foi uma coisa que incomodou, principalmente nos encontros com convênios, porque muitos trabalham em instituições religiosas, e aí isso foi uma coisa que perdurou até durante outros momentos, sabe? A questão das pessoas entenderem, então o que a gente estava falando com isso aqui... Porque a instituição é religiosa e até entender... “Mas porque as questões religiosas afro-brasileiras tem que ser exaltadas e as cristãs não podem estar presentes?”[...]Então até entender a complexidade disso, esse foi o assunto que voltou muitas vezes, principalmente na rede conveniada mesmo, na direta nem tanto, mas no convênio muito.
(E.4.C).

No entanto, várias contribuições vieram na direção de valorizar a promoção de processos reflexivos sobre o currículo efetivado no cotidiano da instituição, em decorrência da AIP. Como exemplo, trago o discurso de uma das ATEs entrevistadas que afirmou que o potencial do INDIQUE MUNICIPAL é que ele,

Permite que várias pessoas consigam pensar juntos sobre o currículo na Educação Infantil, porque ali está “destrinchado” o currículo da Educação Infantil. Então a gente vai pensar sobre o gênero, a gente vai levantar as questões étnico-raciais, falar das crianças que brincam na areia, que brincam com terra [...] vai pensar neste PPP conhecido por todos [...] a gente vai pensar nessa cidade educadora (E.9.M).

Na direção de pensar sobre o currículo é interessante notar que mais de 15% do total de educadoras que responderam ao questionário, ao apontar os pontos positivos do processo de AIP evidenciaram ser a possibilidade de reflexão sobre a própria prática, um dos fatores de maior importância.

Como aspectos positivos do processo de AIP foram elencadas também questões relativas ao auxílio que o mesmo trouxe para otimizar os processos reflexivos no interior da unidade, seja quando a autoavaliação promoveu “momentos próprios para esta reflexão”(Q.G.17), seja quando “ faz refletir sobre as ações do conjunto dos envolvidos e das propostas” (Q.G.18) e “suscitou questões novas ou pouco enfatizadas no cotidiano da escola” (Q.G.19), ou quando “permite aos atores reverem sua prática”(Q.G.20).

Porém, dados dos mesmos questionários onde houve essa valorização, apontam para a grande dificuldade que os profissionais têm de olhar de maneira crítica sua própria ação profissional, conforme evidenciado anteriormente neste estudo.

Falando dos procedimentos da AIP, relacionando-a com a necessidade da realização de processos reflexivos e de autoanálise dos educadores, Terrasêca (2016) vem afirmar que:

A autoavaliação pode se tornar uma possibilidade efetiva de partilha, de reflexão e de transformação das práticas educativas, constituindo-se em uma contribuição indispensável para a sua adequação às pessoas que frequentam as escolas e que nelas continuamente são formadas e se formam — alunos e professores. (TERRASÊCA, 2016, p.169).

Essa possibilidade da identificação de defeitos e qualidades das ações desenvolvidas foi bastante valorizada pelos participantes do estudo, e –evidenciada em vários discursos, entre eles:

O ponto positivo dessa avaliação é que refletimos com mais profundidade as dimensões e ampliamos nosso olhar formativo, educativo e qualitativo, dentro dos parâmetros da Educação Infantil. (Q.G.21).

Se o processo foi levado a sério, a unidade consegue perceber seus pontos fortes e onde, por vários motivos, precisa centrar esforços. (Q.G.22).

Eu acho que o ganho está nisso, de trazer um olhar externo pra discutir, pra eu ir além daquilo que essa cultura escolar já tem construído[...] E eu, como gestora, também estou inserida nisso, e eu também não enxergo. Eu preciso desse olhar externo, não é? (E.7.M).

Acho que até como consequência desse processo avaliativo, o quanto ele toca na ferida das unidades pra rever essa concepção que muitas vezes nas formações, nas outras formações, nos cursos, ainda não toca lá, ainda não... essa mudança de concepção, ela é muito... não é de uma hora pra outra, e eu acho que os indicadores foi mais ali na ferida pra rever, revisitar essas concepções e trazer essa mudança. E aí a gente nota mesmo algumas escolas que vem enxergando isso “nossa, até ano passado, até pouco tempo atrás eu pensava desse jeito, esse ano a gente está se desafiando a pensar de uma outra forma”. (E.7.M).

Situações onde era invisível, algumas questões que as famílias trouxeram, não são coisas que você percebe, mas que está acontecendo, que você percebe que estava escondido e o Indique deu visibilidade para algumas questões. (E.5.M).

Eu acho que o documento, ele colocou luz nas coisas, porque se fazia de tudo, mas não tinha luz nesses detalhes. Então, de repente, elas começaram a perceber, “olha, é mesmo, nós não temos bonecas negras aqui”, “olha...” Uma coisa que foi muito forte foi a questão das tomadas. Nunca ninguém tinha prestado atenção na tomada. Agora, aparece lá, elevar as tomadas. Então, eu acho que o próprio documento, ele dá luz para as coisas que a gente precisa pensar, principalmente quando a gente está falando do (CEI), que é dos detalhes (E.3.C).

Em relação à validade do trabalho desenvolvido junto às U.Es, na instituição da AIP, dados produzidos no estudo mostram que, embora o perfil das respondentes do questionário tenha apontado sua larga experiência profissional e que, desde 2009, já existisse um documento federal que propunha a autoavaliação das instituições de educação infantil brasileiras (INDIQUE FEDERAL), foi a partir da iniciativa da SME em 2013, que a maioria das educadoras veio a conhecer processos autoavaliativos dessa natureza:

Figura 26: Conhecimento de propostas de autoavaliação institucional- gestoras

Fonte: a autora.

Figura 27: Conhecimento de propostas de autoavaliação institucional- professoras

Fonte: a autora.

Além disso, a maioria das gestoras (64%) e professoras (68%) que responderam o questionário afirmou ter participado de processos de autoavaliação nos moldes da AIP, apenas a partir de sua obrigatoriedade na PMSP (2015).

8.7 O INDIQUE MUNICIPAL e a validação dos discursos

Na opinião de várias ATEs que participaram da entrevista, o INDIQUE MUNICIPAL apoiou a ação dos formadores das DRES e dos gestores das instituições, por trazer explícito nos indicadores de qualidade e nas questões orientadoras para a avaliação de cada uma das 9 dimensões analisadas, o que é compreendido enquanto atendimento de qualidade.

Isso ocorreu à medida que o documento validava os discursos dessas profissionais, seja por ter o mesmo um caráter “oficial”, seja por trazer argumentos que iam na mesma direção dos anteriormente utilizados pelas profissionais, nos processos de formação que levavam a cabo, porém que tinham recebido menor valoração por parte do grupo.

Algumas falas explicitam isso:

Então dentro dessas pequenas coisas e acho que o indicador ele também nos ajuda com isso, não só o coordenador pedagógico, mas o quanto às vezes (as formadoras da DRE¹²¹) se fundamentam naquela escrita para dizer que não é só uma coisa nossa, mas pra trazer isso pra uma discussão, que foi feita a partir também de um documento federal[...] diretrizes. (E.7.F).

Duas coordenadoras que vieram comentar como os indicadores e algumas questões, algumas dimensões [...] veio validar o discurso que ela vinha há muito tempo tentando marcar, posicionar na escola. Então, assim, eu agora posso, eu agora tenho um documento que vem da SME para legitimar o que eu tenho feito, o que eu tenho tentado construir na escola. [...]“olha, o que eu estou falando agora, eu tenho subsídio que também vem de SME, não é só da minha perspectiva teórica, conceitual, mas também tem o subsídio”. Então, o quanto a escola, os professores do grupo validaram em alguns espaços e abraçou essa ideia de querer discutir a partir desse documento. (E.2.C).

8.8 A Autoavaliação Institucional Participativa aproximou a gestão das práticas educativas da unidade

Dados provenientes do questionário apontam que, para os respondentes, um dos potenciais do processo de AIP é a possibilidade de maior aproximação do gestor com as práticas educativas, ilustrado na fala e no quadro que seguem:

Como gestora escolar consegui refletir sobre meu papel nesta comunidade e definir metas claras para melhoria em todos os aspectos, além de conseguir me envolver mais nas questões pedagógicas, as quais, por motivos administrativos, nunca tive tanta proximidade (Q.G.30).

¹²¹ Nota de transcrição

Figura 28: AIP e o envolvimento da gestão na ação educativa

Fonte: a autora¹²²

Além da gestão das demandas administrativas e àquelas diretamente ligadas à questão pedagógica, em Pinazza (2013) encontramos referências sobre o grande desafio que se apresenta aos gestores de nossas unidades educacionais, principalmente devido à complexidade da tarefa que a eles se apresenta na gestão dos grupos e na implementação e apoio às transformações. Diz a autora:

Aos diretores, como líderes formais das escolas, cabe a tarefa nada fácil de cumprir o que é o estabelecimento de uma cultura voltada ao desenvolvimento profissional e institucional, tendo como norte a constituição de uma comunidade de aprendizagem comprometida com a melhoria da qualidade das condições de trabalho e do ensino. O que se exige da liderança escolar é algo muito forte, a mobilização das pessoas no que tange ao fortalecimento das relações interpessoais e a disposição para efetuar a circulação dos saberes e experiências entre os membros da equipe. A grande dificuldade em acionar esse movimento resulta da longa vivência dos profissionais da educação e, em especial, dos professores, em trabalhar isolados dentro da escola, procurando gerir, sozinhos, a sobrecarga, as dúvidas e os sentimentos de culpa, por não darem conta das crescentes demandas internas e externas, reveladas em expectativas de sucesso cada vez mais intensas e, verdadeiramente desamparada pelas políticas e administrações. (PINAZZA, 2013, p.7).

O próximo capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa e alguns indicativos para as políticas públicas que foram estabelecidos a partir dos dados provenientes do processo de análise da AIP, considerando o estudo realizado e a ótica dos participantes da autoavaliação paulistana.

¹²² A figura 26 apresenta os dados com o valor total de respondentes e não em termos percentuais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido, desde a eleição do tema do estudo até sua conclusão, foi constantemente permeado por variadas e interessantes descobertas. Os dados que foram gerados permitiram, de fato, uma aproximação com a AIP e seus efeitos, sob ótica das informantes.

Buscando estabelecer relação entre os objetivos e as hipóteses propostas no estudo e os achados do mesmo, relato a seguir, em forma de considerações finais, aspectos que julguei marcantes, e que suponho merecedores de especial destaque.

Quanto à constituição da AIP paulistana, foi possível identificar a opção da SME pela avaliação institucional, como processo participativo e de autoavaliação, considerado como instrumento de ação pública do sistema educacional para sua regulação.

Tal perspectiva aponta para o conceito de qualidade que envolve o protagonismo dos sujeitos que fazem parte de um dado contexto educacional, buscando constituir, por meio do estabelecimento de parâmetros explícitos (INDIQUE MUNICIPAL), a qualificação que se almeja alcançar, no nível micro (da unidade) e macro (da RME).

Moro (2017) auxilia-nos na validação da opção da SME, ao ressaltar que as políticas públicas devem ser pensadas enquanto respostas a determinadas questões sociais e, após sua implementação, devem ser submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação com a análise de seus resultados, articulada aos objetivos a que se propuseram, possibilitando a ratificação de processos desenvolvidos e o estabelecimento de eventuais ajustes.

É fundamental ressaltar que pensar a avaliação institucional como um meio para se alcançar um fim socialmente relevante, qualificando as ações que têm lugar numa dada instituição, é papel dos definidores de políticas públicas mais centrais, que devem fazer isso, constituindo as condições técnico-políticas para que a mudança e, por conseguinte, a qualificação possam ocorrer.

O fato é que a compreensão dessa tessitura complexa que envolve a AIP, da forma concebida na SME de São Paulo e que privilegia o papel autoral das educadoras, no interior da instituição, deve ser efetivado sem desconsiderar as questões mais ampliadas que regem uma política pública. No entanto, como alerta

Sordi (2012e), isso não deve ser confundido com um ato autoritário de imposição de uma data lógica que surpreenda os atores institucionais.

Nessa direção, dados do estudo realizado apontam a grande validação atribuída, pelas educadoras participantes, ao processo de elaboração do documento que serviu de suporte e orientação à AIP paulistana, o INDIQUE MUNICIPAL. Destacam o caráter colaborativo e coletivo do trabalho em todo o processo de planejamento, preparação e implementação da ação avaliativa, com a acolhida da SME às contribuições das educadoras de toda a RME.

Esse fato foi valorizado, quando, reiteradas vezes, as ATEs apontaram que, antes mesmo da realização da AIP, foram desenvolvidas ações da SME para que houvesse um envolvimento de todos os atores das unidades educacionais, numa dinâmica de promover, sistematicamente, reflexões sobre as questões específicas que se pretendia analisar, considerando uma dada perspectiva de qualidade pactuada.

Parece irrefutável que a determinação de indicadores de qualidade garante em grande medida, que o processo avaliativo se configure a partir de consensos acerca do que a sociedade considera enquanto atendimento de qualidade. No entanto, como a interpretação desses indicadores e descritores passa pela subjetividade dos avaliadores, a pretensa isenção não se configura de fato. Nessa direção, o processo de AIP e a conceituação do que seja qualidade, não pode prescindir da negociação entre o que a sociedade considera a qualidade e o que os agentes da ação educativa concebem enquanto conceito de qualidade.

No estudo efetivado, segundo as participantes da AIP, existiu uma grande diferença na condução do próprio processo de autoavaliação e, também, de seus efeitos entre as 13 DREs e, especialmente, entre as U.Es da RME. Essa questão foi recorrente nos dados provenientes de variadas fontes.

Penso que a relevância que essa temática apresenta para todo processo de AIP requer que se efetivem estudos mais específicos nessa direção, que venham a identificar o que a AIP foi capaz de trazer de benefícios concretos para U.E. “A, B ou C” e o que ela pode trazer de elementos para melhorar a RME como um todo.

Dentre outros aspectos, a pesquisa buscou compreender, sob a ótica das participantes da AIP, a validade atribuída ao processo autoavaliativo na transformação concreta das ações cotidianas, no PPP e nos processos formativos que ocorrem nas U.Es.

Neste estudo, no que se refere à participação das educadoras, houve uma grande variação entre o percentual de presença das gestoras e das professoras. No caso dos dados provenientes dos seminários e Oficinas Regionais, isso foi decorrência do público alvo que a SME estabeleceu para suas ações formativas. No entanto, na participação individual que envolvia a resposta ao questionário, enviado a todas às U.Es, das 9 DREs participantes, aberto a todos os segmentos profissionais das instituições, os dados obtidos mostraram a pouca participação das professoras (13%), e foram insuficientes para identificar a causa real da diferença de participação dos diferentes segmentos. Penso ser essa questão merecedora de outros estudos, nessa direção, com o intuito de compreender melhor os pontos de vistas das educadoras e os motivos de sua reduzida participação.

Os dados gerados, nesta pesquisa, também evidenciaram a atribuição de muitas diferenças entre as U.Es, no que tange a efetivação de transformações concretas nas ações educativas, fruto da AIP desenvolvida.

Revelaram ainda que, segundo as participantes, a resistência inicial das educadoras ao processo avaliativo, foi atenuada crescentemente com o passar do tempo e a sucessão de momentos avaliativos. Isso foi atribuído ao procedimento cuidadoso da SME que explicitou, claramente, sua perspectiva de qualificação do atendimento a partir dos resultados da AIP, não relacionando o mesmo a processos de regulação externa, de cunho meritocrático ou classificatório.

Segundo depoimentos das educadoras, a AIP mostrou-se mais efetiva nas instituições que apresentavam maiores experiências de cunho participativo e democrático. Asseveraram, ainda, que as unidades mais conscientes de suas práticas e de seus resultados concretos parecem ter agido na direção de uma maior exigência, tanto no desenvolvimento do processo autoavaliativo, quanto na implementação de ações dele derivadas e efetivadas, com vistas à transformação.

Corroborando essa perspectiva, reúnem-se as impressões das ATEs, acerca dos fenômenos correlatos do “esverdeamento” e da naturalização das práticas correntes. Segundo a percepção dessas profissionais, as U.Es mais conscientes de suas práticas e mais atentas às suas fragilidades, mostraram-se mais exigentes ao se autoavaliarem, de forma distinta às outras instituições que desenvolviam práticas visivelmente mais dissonantes do proposto pelo INDIQUE MUNICIPAL, mas que, por dificuldades vinculadas à reflexão partilhada, foram incapazes de identificar e/ou assumir essas fragilidades.

Ficou evidente a partir dos dados gerados, a crença de que a transformação da U.E., por meio da AIP, só vai ocorrer a partir da análise da realidade concreta e 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 responsabilidades construídas e assumidas, coletivamente, que precisam ser articuladas (intencionalmente) ao PPP da instituição.

No entanto, a pesquisa apontou a dificuldade das educadoras, de várias instituições e de diferentes instâncias administrativas, em assumir a posição de responsabilização pessoal pelo atendimento prestado às crianças e às famílias e por sua qualificação.

Isso ficou evidente, quando o estudo trouxe elementos que indicaram a dificuldade das educadoras em realizar uma análise verdadeiramente crítica de suas práticas pedagógicas. Nas dimensões do INDIQUE MUNICIPAL que se ligavam mais diretamente à ação das professoras com as crianças e suas famílias, em muitas avaliações, o escore assinalado refere-se à cor “verde”, na maioria das questões propostas e indicadores. Como já explicitado, neste texto, 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, 2016a, 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 U.Es e suas equipes não tinham governabilidade.

Essa postura pode ser sugestiva de uma dada forma das U.Es considerarem 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, 2009c; FREITAS, 2016b).

Creio que solicitar aos participantes da AIP que identificassem essas demandas externas foi uma atitude corajosa e louvável da SME, e defendo ainda, que o grupo escola 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 uma “cortina de fumaça” para encobrir as transformações que são prementes naquele momento, naquele dado contexto, no âmbito daquela unidade educacional que desenvolve seus processos de autoavaliação.

Defendo que, em relação às demandas externas, como já apontei neste trabalho, faz-se necessário que a SME elucide, claramente, a que essas demandas se aplicam, visando dirimir a resistência ao próprio processo, à medida que faz atenuar a sensação de pouca validade do mesmo (“fazemos isso, mas nada muda”, “a SME não faz o que é a parte dela”, “para que fazer se vai continuar sem solução para os problemas que levantamos? ”).

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 de serem trilhados na direção da qualificação do processo em si. Defendo que a proposição de ações formativas e de reflexão conjunta, nessa direção, sejam benéficas, tornando-se necessárias e desejáveis.

O estudo buscou, também, identificar se o tipo de gestão exercida pelas profissionais da unidade, bem como a condução dada pelas gestoras ao processo de AIP, influenciava diretamente na condução da avaliação e nos resultados obtidos com ela.

Foi possível verificar que, para a grande maioria de educadoras depoentes, espaços institucionalizados que permitiam a descentralização do poder, geraram maior implicação dos sujeitos no modelo de autoavaliação proposto, evidenciando posturas que não se ligavam apenas aos resultados obtidos na AIP, mas também a processos reflexivos sobre as ações desenvolvidas, ou seja, às práticas cotidianas. E faziam isso buscando, ainda, estabelecer relação entre os desejos de transformação, a realidade concreta e o estabelecimento de caminhos e processos para aproximar essas duas instâncias.

A partir da AIP, a aproximação da gestão com os fazeres cotidianos das educadoras e das crianças, foi apontada como extremamente benéfica para a unidade como um todo.

Há nos discursos de documentos oficiais e na produção dos estudiosos da área, uma valorização da construção da corresponsabilização dos atores com o processo avaliativo e com seus desdobramentos. Essa questão foi extremamente valorizada pelos sujeitos deste estudo, considerada enquanto consequência da AIP e apontada como propulsora de atitudes promotoras de mudanças qualitativas na educação ofertada.

Ficou bem patente que processos autoavaliativos como o estudado só têm espaço numa condição de democracia e em perspectivas participativas. Isso foi explicitado por muitas depoentes, quando articulavam ao tipo de gestão desempenhada na instituição, resultados mais ou menos efetivos da AIP, atribuindo os melhores resultados em unidades, onde a gestão se assumia ou se aproximava da perspectiva democrática.

O fato é que, embora os órgãos da administração municipal e instâncias externas possam e devam apoiar e otimizar o sistema de avaliação das unidades educacionais, dados do estudo evidenciaram que uma AIP bem-sucedida depende diretamente da condução da liderança interna, desde os aspectos de validação do próprio processo (antes mesmo que este inicie), até a construção de procedimentos que possibilitem a transformação e apresentem impactos concretos na cultura institucional, aproximando cada vez mais a ação desenvolvida da qualidade almejada e assumida mediante negociação. (BETINI, 2010; SORDI; FREITAS, 2009).

Pensando em criar sistemas de apoio ao desenvolvimento de uma AIP que realmente tenha efeitos concretos na ação educativa, em termos de indicadores para as políticas públicas, defendo que na autoavaliação paulistana ainda há a necessidade de aliar olhares externos à própria U.E ao processo avaliativo, agregando a este outros avaliadores, de modo que se promova a constituição de um panorama ainda mais ampliado dos fazeres da unidade, gerando elementos que, também, realimentem a própria RME para pensar processos de apoio à mudança, à formação, etc.

Vejo como risco da avaliação realizada apenas por agentes ligados diretamente à U.E., o fato da AIP poder não ser assumida e participada por todos da

mesma forma, com relativa divisão de poder (ser operada apenas pela gestão, ou um dos grupos de pais, por exemplo), e a possibilidade de perda de uma perspectiva crítica sobre o trabalho desenvolvido, assumindo como irrefutável a cultura institucional que lá já tem lugar.

Quero deixar bem explícito que passa longe, dessa afirmação, a defesa da avaliação externa tal como ocorre em outras etapas do nosso sistema educativo hoje, que tem como pano de fundo o ranqueamento das instituições e a avaliação da aprendizagem das crianças como foco de todo o processo. O que defendo é que se agregue à AIP outros olhares, além dos cotidianamente presentes na instituição, fazendo isso com vistas à criação de leituras plurais da realidade, com maior confronto de ideias sobre a qualidade daquele contexto educativo, de suas dificuldades e possibilidades.

Campos e Ribeiro (2017), no relatório técnico resultante da assessoria prestada à SME no processo de efetivação e acompanhamento da AIP paulistana, esclarecem da impossibilidade das unidades da RME em contar com parceiros externos e afirmam que outros municípios que tiveram essa condição presente, tal ação foi “extremamente importante para obter os resultados desejados”(p.78-79).

Pensando na corporificação desses parceiros externos, mas não alheios à realidade e complexidade da RME, parece-me possível pensar, inicialmente em um segmento profissional que faz parte do quadro da SME e já conhece tanto a rotina da unidade, quanto as suas peculiaridades e mazelas: trata-se do supervisor escolar.

Creio que esse olhar externo e questionador que poderia ser trazido por esses profissionais, mas que deveria se constituir em parceria com os atores do próprio contexto educativo, possa torná-los interessantes interlocutores entre a assunção de qualidade proposta pelos atores da unidade e o conceito de qualidade mais ampliado, derivado das políticas públicas que esse profissional de algum modo representa.

O fato é que para considerar que tanto os gestores das U.Es, quanto os supervisores escolares como elementos fundamentais para que o processo de continuidade das transformações, que derivam da AIP, ocupem lugar de destaque nas instituições, independente das agendas políticas que possam vigorar, devido à temporalidade de poder das instâncias superiores, mostra-se fundamental tecer com esses profissionais processos formativos e “alianças de trabalho” que abranjam

desde a elaboração do próprio processo autoavaliativo, até a constituição progressiva de procedimentos de transformação da realidade observada. Tal fator dependerá da construção de uma política clara e consistente da SME, nessa direção.

Quanto às questões ligadas à formação, o INDIQUE MUNICIPAL e o próprio processo de AIP, foram bastante valorizados pelas educadoras que participaram desta pesquisa. Segundo elas, a autoavaliação vivenciada na RME revelou um caráter formativo de grande potência, posto que promoveu reflexões significativas e suscitou, efetivamente, processos de transformação.

Os dados apontaram que, em 2016, embora ainda de maneira incipiente, os resultados da AIP e, em particular do plano de ação elaborado coletivamente, estavam sendo incorporados pelos documentos orientadores das ações das instituições de educação infantil do município (PPPs; projetos de ação, planos de formação etc.), e começavam a trazer elementos e colaborações significativas para a formação continuada no interior das U.Es.

Devido à relevância dessa questão, da vinculação dos resultados da AIP aos desdobramentos ocorridos nas unidades, em nível curricular e do PPP, julgo que serão bem-vindos estudos que aprofundem essa temática, pois creio que, agora, com a continuidade da experiência de AIP na RME paulistana, a correlação entre AIP e a transformação de práticas cotidianas possa configurar-se com maior clareza.

Ao finalizar este estudo, sustento a perspectiva de que o processo de AIP, embora profícuo em realizações exitosas e na consolidação da perspectiva de autorregulação e autorresponsabilização que atingiu muitos de seus participantes, trouxe consigo arestas em termos formativos.

Isso, segundo minha perspectiva, pode ser verificado, à medida que em nome da valorização da participação e da autoavaliação, deixou de evidenciar com maior clareza que os indicadores de qualidade eleitos e construídos coletivamente para sustentar o processo avaliativo (INDIQUE MUNICIPAL), traziam em seu bojo uma visão explícita da educação, considerada de qualidade social.

Defendo que processos formativos sejam desencadeados na direção para ampliar o debate, indo além da discussão das práticas cotidianas, objetivando discutir, em profundidade, as concepções, valores e práticas constituídas por cada educadora que faça parte do coletivo das instituições de educação infantil, com vistas à revisão e reconstrução de suas crenças, e fazendo isso ao amparo dos

princípios basilares da educação de qualidade que se encontram expressos no INDIQUE MUNICIPAL.

Concluí este estudo com a certeza do relevante valor daquela que considero uma das mais audaciosas experiências da SME paulistana, ou seja, a instituição da AIP, por meio do INDIQUE MUNICIPAL, em todas as unidades de educação infantil da cidade. Tenho ainda a convicção de que essa ação servirá como base para muitas conquistas na construção de procedimentos de avaliação institucional das instituições de educação infantil não só paulistanas, mas brasileiras.

No entanto, encerro este processo investigativo com a clareza do longo caminho ainda a percorrer, e que há que se identificar as trajetórias possíveis e as ações concretas que precisam ser otimizadas e/ou implementadas para qualificação dos procedimentos de AIP. Creio que um dos principais caminhos exija que “identifiquemos brechas” e estabeleçamos estratégias viáveis para apoiar e desafiar as U.Es, de modo que estas possam desencadear, elas próprias, seus processos de formação, objetivando a revisão dos resultados da AIP, por meio da identificação de regularidades no que foi vivenciado e das conquistas que ainda estão distantes, realizando isso sempre à luz de diferentes contextos e de contribuições provenientes de diversas fontes e ligadas a variadas instâncias administrativas.

Meus achados de pesquisa fizeram-me reencontrar com alguns enunciados que me inspiraram no início e ao longo de toda a investigação, e que podem ser reunidos em uma espécie de conclusão que arrisco trazer nos seguintes termos.

Não avalio só para revelar e constatar algo. Tenho motivos para querer saber. Quero saber porque quero fazer algo com o que eu eventualmente encontrar. Avalio para conhecer de fato, e conheço para transformar. E se transformo é para qualificar. A avaliação só faz sentido se seus resultados qualificarem as práticas e atingirem positivamente as vidas das crianças, das famílias e dos profissionais implicados com o fenômeno educativo.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, Et Al. (Coord). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AÇÃO EDUCATIVA. **O uso dos Indicadores da qualidade da educação na construção e revisão participativas de planos de educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013a. Disponível em <www.indicadoreseducacao.org.br>.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da Qualidade na Educação: ampliando a participação na avaliação educacional**. 2013b, Apud CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p-15. Disponível em <<http://acaoeducativa.org.br/acao-educativa-lanca-novo-blog-indicadores-da-qualidade-na-educacao-ampliando-a-participacao-na-avaliacao-educacional>>. Acesso em 29/12/2016.

AÇÃO EDUCATIVA, **Indiques e os planos de educação**. [s/d] Disponível em: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/indiques-e-os-planos-de-educacao>>. Acesso em 03/02/2018.

AFONSO, Natércio. **Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola**. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, Alexandre; VENTURA, Alexandre. (Org). **Avaliação de organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar**. Aveiro: universidade, 2002.p.51-68.

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

BARDIN,L. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luis Antonio Reto et al. Lisboa: Edições 70,1977.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. São Paulo: Leya, 2013.

BATALLOSO, Juan Miguel. **É Possível uma Avaliação Democrática? Ou Sobre a Necessidade de Avaliar Educativamente**. In BALLESTER, Margarida (Et All). **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Col. Inovação pedagógica).

BECCHI, E; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Trad: Fernanda L. Ortale ; Ilse P. Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELEI, R.A et al. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770> . Acesso em 12/3/2016.

BETINI, G,A. **Avaliação Institucional Participativa em Escolas Públicas de Ensino Fundamental**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010,São Paulo: Rio Claro. 2010:p.117-132. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4089/3296>>. Acesso em 11/07/2016.

BIKLEN,S.K; BOGDAN,R.C; **Investigación qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto –Cordex-Portugal: Porto Editora,1994.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). **O Projeto Pedagógico Da Creche E A Sua Avaliação: A Qualidade Negociada**. Trad. Fernanda Landucci & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004a. 233p.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Elaborar indicadores de qualidade educativa nas instituições de Educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil**. In SOUZA, Gisele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Org). **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris Editora, 2015.p. 21.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org) . **Participação e Qualidade em educação da infância. Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Trad: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013. 311p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 mar. 2013

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.795**, de 27 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1994. Seção 1, n.246. p. 20767-68, 28 dez 1994. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=91&data=28/12/1994>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

BRASIL, MEC, COEDI. **Crêterios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25/12/13.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: SEF: DPE: COEDI, 1998c.

BRASIL, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 01, aprovado em 07/04/1999a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22, de 20 de dezembro de 1998. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 mar. 1999b.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006a . v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 05/2009**. De 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Disponível em: <<http://migre.me/hggdk>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/pceb020_09.pdf>. Acesso em 02/02/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6.ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009d

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas Cotidianas na Educação infantil**. Projeto de cooperação MEC E UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Consultora Maria Carmem Barbosa. Brasília, DF, 2009f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elaboração de documento de orientação para elaboração da DCNEI**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4858-orientacoes-curriculares-ed&Itemid=30192>. Acesso em 27/6/2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 8.035 de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Portal da Câmara dos Deputados**. Brasília, 2010b. Disponível em:<<http://migre.me/hghTD>>. Acesso em: 25 dez.2013.

BRASIL, MEC/ SEB. **PORTARIA Nº 1.747, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2011a**. Institui Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil.

BRASIL, MEC. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)**. 2011b. Apresentação sobre a dinâmica de avaliação. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7116453-Avaliacao-nacional-da-educacao-infantil-anei-diretoria-de-avaliacao-da-educacao-basica.html>>. Acesso em 11/02/2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília: 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17/10/2016

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 505**, de 23/08/2013. Brasília: INEP, 2013a.

BRASIL. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 10/10/2015.

BRASIL, Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica - Diretoria De Currículos E Educação Integral. Coordenação Geral De Educação Infantil. Projeto MEC/UNESCO – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocado às Políticas Públicas de Educação Básica. **Documento Técnico contendo estudo analítico das principais dificuldades e pontos positivos encontrados no uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil na rede municipal de São Paulo.** .SÃO PAULO : setembro de 2014b.

BRASIL, Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica - Diretoria De Currículos E Educação Integral. Coordenação Geral De Educação Infantil. Projeto MEC/UNESCO – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocado às Políticas Públicas de Educação Básica. **Documento Técnico B contendo estudo analítico das principais dificuldades e pontos positivos encontrados no uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil na rede municipal de São Paulo.** São Paulo, janeiro 2015^a.

BRASIL, Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica - Diretoria De Currículos E Educação Integral. Coordenação Geral De Educação Infantil. Projeto MEC/UNESCO – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocado às Políticas Públicas de Educação Básica. **Documento Técnico C, contendo proposta de revisão do documento “indicadores de Qualidade Infantil” podendo incluir novos indicadores e definindo sistemática que envolva as secretaria de educação.**São Paulo: julho 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** . Brasília, 2015, 104p. Curitiba: Imprensa/UFPR. Disponível em:<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf>. Acesso em 02/06/2016. 2015c.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional Edição atualizada até março de 2017(LDBN).** Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 10/02/2018.

BRASIL, MEC. INEP. **Aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica ampliarão a produção de evidências educacionais.** 28/06/18. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aprimoramentos-

no-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-ampliarao-a-producao-de-evidencias-educacionais/21206>. Acesso em 05/08/2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. 1.ed (1996). Traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese. São Paulo: Artmed editora,2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267 p.

CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. **Plano de avaliação institucional participativa para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas**. 2011. Publicado DOM em 18/11/2011, pp. 09 a 11.

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

CAMPOS, M.M. **Oficinas Regionais 2016. Avaliação Institucional Participativa: um processo em construção na rede de educação infantil paulistana**. 18 p, mais anexo. São Paulo : SME / DIPED, 2016b. Mimeografado.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia , CRUZ, Silvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final**. São Paulo: FCC/DPE, 2006. 87p. Textos FCC, 26 (Inclui bibliografia).

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, v. 36, n. 127, p. 2-3, jan./abr, 2006. Disponível em: <<http://migre.me/hdkKP>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

CAMPOS, M.M; RIBEIRO, B. **Avaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo**. São Paulo, 2015. 90.p. Relatório Técnico 2013-2015. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Material Mimeografado.

CAMPOS, M.M; RIBEIRO, B. **Avaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo II**. São Paulo: FCC, vol. 48.2016.

CAMPOS, M.M; RIBEIRO, B. **Avaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo**. São Paulo: FCC. Vol.51. 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC,SEB, 2009.44 p.

CAPPELLETTI,Isabel Franchi. **Avaliação de currículo: limites e possibilidades**. In CAPPELLETTI,I. S..(Org). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola. 2002.

CIPOLLONE L. **O percurso da análise da qualidade**. In CIPOLLONE, L. (Org). **Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche- um percurso de análise da qualidade**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Trad. Luiz Ernani . Curitiba: UFPR, 2014.

COELHO, Rita. **Política Nacional de Avaliação na e da Educação Infantil**. Trabalho apresentado no Seminário Nacional Avaliação da Educação Infantil, na perspectiva da garantia dos direitos das crianças. São Paulo, 17/9/2014, Auditório do Banco Santander, Av. Juscelino Kubitschek, 2041, São Paulo/SP.

COLETO, A.P.D. **Percursos Para A Construção De Indicadores Da Qualidade Da Educação Infantil**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Campinas – SP. 2014, 466p. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000927376>>. Acesso em 20/06/2016.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, Alexandre; VENTURA, Alexandre. (Org). **Avaliação de organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar**. Aveiro: universidade, 2002.416p.

COUTINHO, A.S.; MORO, C. **Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação**. Revista ZERO-A-SEIS. v. 19, n. 36 p. 349-360| jul-dez 2017.

DAL COLETO, A.P. **Percursos para a construção de Indicadores da Qualidade da Educação infantil**. Tese apresentada à UNICAMP. Orientadora: Profª Drª Orly Zucatto M de Assis. Campinas: 2014.

DALBEN, A. **Avaliação Institucional Participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2008. 261p.

DALBEN, Adilson. **Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 133-146., Rio Claro, SP, Brasil

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

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora: 2001

DENZIN, N.K. **Interpretive Biography**. University of Illinois, USA. Serie: Qualitative Research Methods. **Volume: 17**. SAGE Publications, 1989. 96 pages. Apud STAKE, R.E. **Investigación com estudio de casos**. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. 200p.

DIDONET, V. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2012.15p. **Portal Ministério Público do Estado de São Paulo**. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/hcZVT>>. Acesso em: 10 de fev. 2013. Disponível também em : <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc>>. Acesso em 10/02/2014.

EYNG, Ana Maria. **Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade Social**. Revista Diálogo Educacional, vol. 15, núm. 44, enero-abril, 2015, pp. 133-155. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

FABBRI, Juan.D. Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente. Revista Ciencya Y Cultura. N.8. La paz: 2000.

FERNANDES, M. E. (1991). **Memória Camponesa**. Anais da 21a Reunião Anual de Psicologia, SPRP, Ribeirão Preto, 20 pags. (no prelo). Apud ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli ; SILVA Maria Helena G. F. Dias da. **ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS DE ENTREVISTA: UMA PROPOSTA**. Revista USP: Paidéia, FFCLRP- USP, Rib. Preto, 2, fev/jul 1992.p.61-69. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>>. Acesso em 19/11/2016.

FERRARI, Mônica. **Um percurso de formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência**. In BECCHI, E; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Trad. Fernanda L. Ortale ; Ilse P. Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.

FESTA, M. **A (des) construção de um espaço e (re) construção de uma prática educativa : a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado**. 2008. Dissertação - Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Metodologia e Didática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação Profª Drª Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo : 2008. 208 p.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. **O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2009). **Equipas Educativas**. Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: LiberLivres, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa**. NUANCES: estudos sobre educação – ano IX, v.09, nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003. P. 189-208. Disponível em <<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/404/439>>. Acesso em 10/10/2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.5.ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo. 25.ed. Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. In FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2014, p.253

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra\ 37.3d. 2016a.

FREITAS, L.C. **Prefácio da edição brasileira**. 2003. In BECCHI, E; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Trad: Fernanda L. Ortale ; Ilse P. Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C. de. **Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública**. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 92, outubro, 2005, pp. 911-933.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009 (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, L.C. **A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016b.

FUNG, Flávia Martins Guimarães. **CPA: pela qualidade do ensino e pelo ensino da cidadania**. In SORDI, Mara Regina Lemes Di; SOUZA, Eliana da . (Org) **Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas.2012, vol 2.

GADOTTI, M. **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM**. Anais do Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013. 18p. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 10/06/2016.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 4.ed. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994. p. 310

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GÓMEZ,G.R; FLORES,J.G ; JIMÉNEZ,E.G. **Metodología de la Investigación cualitativa**.2.ed. Colección biblioteca de educación. Málaga-Espanha: Ediciones Algibe,1999.

GRAUE, M.E; WALSH, D.J. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 2003

GRAWITZ (Apud FREITAS, 2000, p.40; Apud OLIVIERA, M.F. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011. 72p. Disponível em <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf>. Acesso em 04/10/2014.

IANNONE, Leila Rentroia. **Aspectos da gestão nas práticas de Reorganização Curricular**. In CAPPELLETTI,Isabel Franchi.(Org). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola. 2002.

JOSSO, Marie.C. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M.. **O sentido da profissionalidade par o educador da infância.** In: Raquel Lazzarini Leite Barbosa (org.). (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores.** 1ed.São Paulo: Editora UNESP, 2004, v. 1, p. 329-345.

LABES , E.M. **Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa.** Chapecó: Grifos, 1998. Apud SILVA, R; KARKOTLI, G (Orgs.). **Manual de metodologia científica do USJ 2011-1.** São José: Centro Universitário Municipal de São José – USJ, mar. 2011.

LEITE, D. **Reformas universitárias. Avaliação institucional participativa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LIMA, Licínio, C. **Avaliação e concepções organizacionais da escola: para hermeútica organizacional.** In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, Alexandre; VENTURA, Alexandre. (Org). **Avaliação de organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.** Aveiro: universidade, 2002.p17-30.

LOPES, Valéria Virgínia; GRINKRAUT, Ananda; NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de avaliação.** Cadernos CENPEC. São Paulo, v.4,| n.1. p.102-123 jun. 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo.** *Revista da Ande*, São Paulo, n. 10, p. 47-51, 1986, n. 11, 1986, p. 47-49.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **Avaliação Institucional e gestão da escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade.** In SOUZA, Eliana da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes Di;(Org) **Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas/SP: Millennium editora, 2009. p.171-187.

MENDES Et. Al. **Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez., 2015

MENDES, Geisa do Socorro Vaz. **Avaliação Institucional na escola pública: construções possíveis à contrarregulação.** In FREITAS, Luiz Carlos de; ET All. (Org). **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012. P. 121-194.

MEURET, Denis. **O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos.** In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, Alexandre; VENTURA, Alexandre. (Org). **Avaliação de organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.** Aveiro: universidade, 2002.p.39-50.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12.ed. São paulo: Hucitec, 2010.

MONTENEGRO; MONGOL. **A porta da alegria.** Música. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XrBWuEbZQEU>. Acesso em 10/01/2019.

MORO, C. SOUZA, G. **Produção acadêmica Brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações.** *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014.

MORO, C; SOUZA, G. **Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016.

MORO, C. **Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.44-56.

MOSS, Peter; DAHLBERG, Gunilla e PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pos-modernas**. Trad: Magda França Lopes. Porto alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Aline Dias. **Autoavaliação Institucional Participativa: Uma experiência em duas creches da rede municipal de São Paulo**. São Paulo: PUC, 2016. (Dissertação de Mestrado).

OLIVIERA, M.F. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011. 72p. Disponível em <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-Prof_Maxwell.pdf > Acesso em 04/10/2014

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. 2.ed.Porto-Cordex-Portugal:Porto editora,1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo**. In Machado, M.L de A. (Org) **Encontros e desencontros em educação Infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez editora: 2002b, p.133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J ; KISHIMOTO,T.(orgs) **Formação em Contexto. Uma estratégia de Integração**. São Paulo: Thomson 2002 d., p.41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(Org.) **A supervisão na formação de professores**. Porto: porto Editora, 2002c. Vol1-2. (Coleção infância , 7 e 8).

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. **A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância**. 2009b, p.9-22. In BETRAM, T; PASCAL, C. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Portugal: Ministério da Educação, 2009. 200pp.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, JULIA (Org). **A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na pedagogia –em-participação**. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, JULIA (Org). **Transição entre ciclos educativos- uma investigação praxeológica**. Série infâncias, Contextos, diversidades. Porto-Portugal: Porto Editora, 2016.p.17-43

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação**. *Análise Psicológica*, Lisboa, Portugal, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J ; KISHIMOTO,T.(orgs) **Formação em Contexto. Uma estratégia de Integração**. São Paulo: Thomson 2002.

PENTEADO, T. C.Z. **O protagonismo de especialistas da educação na política de avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Educação de Campinas** Tese apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2016.

PIMENTA, Claudia Oliviera. **Avaliações Municipais da Educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** Tese apresentada à Universidade de São Paulo. orientadora Profª Drª Sandra maria zákia Lian Sousa. São Paulo: 2017. 640p.

PINAZZA. M.A **Formação profissional de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação.** 2014, 408 p. Tese de Livre docência. Universidade de São Paulo. Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo, 2014.

PINAZZA. M.A. **Encontro de Gestores.** Material de apoio à formação de gestores da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. São Bernardo: 2013, documento mimeografado.

RIBEIRO, B. **A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.** Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de mestre em educação. Orientadora: profª Drª Maria Machado Malta Campos. São Paulo, 2010.199p.

RIBEIRO, B. **Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites.** *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2013.

RIBEIRO, Bruna. **Avaliação da educação infantil no Brasil: subsídios para o debate. In: Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: reflexões e práticas para a construção de sentidos**. 2015b. (No prelo). Apud SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 4: Avaliação para a aprendizagem-externa e em larga escala.** São Paulo: SME/DOT, 2015i, p.23.

RIBEIRO, Bruna. **Avaliação da Educação infantil no Brasil: subsídios para o debate.** In: Rede Marista de Solidariedade. **Avaliação "da" e "na" educação infantil: significando conceitos e práticas.** Curitiba: Ed. Champagnat, Rede Marista de Solidariedade, 2015.

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.**Revista Magistério / Secretaria Municipal de Educação. n. 4 – São Paulo : SME / DOT, 2015.

RIBEIRO, Bruna.; RIBEIRO, Maria Augusta Martins. **Qualidade da Educação Infantil no Brasil: Tendências E Perspectivas.** Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Portugal: Porto, 2014. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BrunaRibeiro_GT1_integral.pdf> . Acesso em: 03/04/2018.

ROSEMBERG, F. **Políticas de Educação Infantil e avaliação.** Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.44-75 jan./abr. 2013.

SÁ BARRETO, E.S.; NOVAES, G.T.F. **Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016.

SANCHES, E.C. **Entrevistas novos rumos**. In: Magistério: **Edição especial Educação Infantil**. SÃO PAULO: Secretaria Municipal de Educação, SME/DOT-EI, 2015.

SÃO PAULO. SME. DIEI. **Relatório sobre o trabalho desenvolvido na RME com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. SME: 22/09/2013, material mimeografado. 2013^a.

SÃO PAULO, COMUNICADO Nº 1.263, DE 19 DE SETEMBRO DE 2013 **COMUNICA e CONVIDA para a participação no “I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil”**. Publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo em 20 de setembro de 2013. 2013b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - **“Mais Educação São Paulo”**. 2013c.

SÃO PAULO (SP). **Orientação normativa nº 01/2013 : avaliação na educação infantil : aprimorando os olhares Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria de Orientação Técnica.– Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2014a

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 6.570, de 25 de novembro de 2014. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades - 2015**. São Paulo : SME / DOT, 2014b. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=26112014P%20065702014SME>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6.569, de 26 de novembro de 2014. Dispõe sobre o cronograma e execução de serviços nos CEIs Indiretos e nas creches / CEIs da rede privada conveniada, para o ano de 2015**. 2014c. Disponível em:<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7799.pdf>>. Acesso em:12/05/2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014j.

SÃO PAULO, SME. **Diálogos com a rede**. 96, ill. **Ver referencia correta**. SME/DOT, 2014k.

SÃO PAULO (SP). **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação /DOT, 2015b. (versão preliminar abr. 2015).

SÃO PAULO (SP).SME. **Apontamentos das U.Es. para a construção do documento Indicadores**. Documento Mimeografado 29p.p.2015c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/ 2015. Padrões Básicos de qualidade da Educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT-EI, 2015f.

SÃO PAULO (SP). **LEI Nº 16.271, DE 17 DE SETEMBRO DE 2015** (projeto de lei nº 415/12, do executivo, aprovado na forma de substitutivo do legislativo) **Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo**.2015g.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios 4: Avaliação para a aprendizagem-externa e em larga escala. São Paulo: SME/DOT, 2015i.

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

SÃO PAULO (SP):SME/DOT, **Pauta do III Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil**. Doc. Mimeografado: 2015n.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo : SME / DOT, 2016a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **IV Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil Março e Abril /2016**.São Paulo: SME/DOT-EI, 2016c. 80p. Material mimeografado.

SÃO PAULO, **COMUNICADO Nº. 109, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2016**. DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE. De 23/2/2016. Disponível em <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=1U7S2KVA8B108e4MV7V4OLOQO0R>>. Acesso em 09/01/2017. 2016f.

SÃO PAULO, SME. **Oficinas Regionais 2016, Apresentação de slides**. Doc. Mimeografado. 2016g, p.10-16.

SÃO PAULO, SME. COMUNICADO. **Carta às famílias dos bebês e das crianças**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo São Paulo 20 de abril de 2016, p. 51. 2016h Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=6S1MCQ8QT4R6De8JDB7IQL6KF3E>>. Acesso em 20/02/2017.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática**. Caderno de Pesquisa: Universidade Federal do Maranhão, V.24,n.1, jan/abr 2017. Disponível em :www.periodicoseletronicos.ufma.br > Capa > v. 24, n. 1, jan./abr. 2017 Acesso em 20/07/2017.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares Silva. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em 20/06/2018.

SOBRINHO, José Dias. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In FREITAS, Luiz Carlos de. (Org) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-50.

SORDI, Mara Regina Lemes Di. **Entendendo as lógicas da avaliação Institucional para dar sentido ao contexto interpretativo**. In VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação : políticas e práticas**. São Paulo: Papirus Editora. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 2002. P.65-82

SORDI, Mara Regina Lemes Di. **A complexidade das relações sociais na escola: problematizando as resistências ao processo de avaliação institucional**. In SOUZA,

Eliana da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes Di;(Org) **Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas/SP: Millennium editora, 2009a. p.35-38

SORDI, Mara Regina Lemes Di; **Razões prática e razões políticas para defender processos de Avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental.** In SOUZA, Eliana da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes Di;(Org) **Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas/SP: Millennium editora, 2009c. p.3-11.

SORDI, Mara Regina Lemes Di; FREITAS, Luiz Carlos de. **Territórios da medida e da avaliação: elementos para uma Avaliação Institucional sob medida.** In SOUZA, Eliana da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes Di;(Org) **Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas/SP: Millennium editora, 2009b CORRETO É 2009. p.43- 50

SORDI, Mara Regina Lemes Di; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à Avaliação institucional: aprendizagens necessárias.** In SOUZA, Eliana da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes Di;(Org) **Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas/SP: Millennium editora, 2009c. p.13- 33.

SORDI, M.R.L. **Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública?** EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, Rio Claro, SP, Brasil. p. 147-162.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **Avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos Atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes.** In FREITAS, Luiz Carlos (et al). **Avaliação e políticas públicas educacionais : ensaios contrarregulatórios em debate.** Campinas: SP: Edições Leitura Crítica , 2012a.p.157-170.

SORDI, Mara Regina Lemes Di. **A universidade como aliada do “processoprojeto” da Avaliação Institucional Participativa (AIP) da SME: o olhar parceiro do assessor.** 2012b. In SORDI, Mara Regina Lemes Di; SOUZA, Eliana da . (Org) **Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas.2012, vol 2.

SORDI, Mara Regina Lemes Di. **A práxis da Avaliação Institucional Participativa: conversas com as comissões próprias de avaliação (CPAs).** 2012c. In SORDI, Mara Regina Lemes Di; SOUZA, Eliana da . (Org) **Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas.2012, vol 2.

SORDI, Mara Regina Lemes Di. **Avaliação da qualidade da escola pública assistida por um pacto de qualidade negociado: os meandros do processo.** 2012d. In SORDI, Mara Regina Lemes Di; SOUZA, Eliana da . (Org) **Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas.2012, vol 2. P.55-64.

SORDI, Mara Regina Lemes Di. **A fase de implementação da política de AIP: dos fundamentos teóricos às decisões instrumentais.** 2012e. In SORDI, Mara Regina Lemes Di; SOUZA, Eliana da . (Org) **Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas.2012, vol 2.p.39-54.

SORDI, M.R.L; BERTAGNA, R.H; SILVA, M.M. **a Avaliação Institucional Participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016.

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

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

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

SOUSA, Sandra Zákia. **Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação.** Pesquiseduca, Santos, v. 1, n. 2, p. 89-92, jul.-dez. 2009.

SOUSA, S.Z. **avaliação institucional: elementos para discussão.** In GUARULHOS. Secretaria da Educação de Guarulhos. Revista Avaliação educacional. Abril 2012, p.45-54

SOUSA, Sandra Zakia. **Avaliação da Educação Infantil: Propostas em debate no Brasil.** INTERAÇÕES NO. 32, 2014, pp. 68-88. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em 10/01/2018.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior.** Revista Educação. PUC Campinas 23(1). Jan-abril 2018. p.65-78.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Claudia Oliviera. **Avaliação da educação infantil: aportes das iniciativas estrangeiras.** Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v.27, n.65, p.376-406, maio-agosto 2016.

STAKE,R.E. **Investigación com estudio de casos.** 2.ed. Madrid: Ediciones Morata,S.L.,1999.

TERRASÊCA, M. **Autoavaliação, avaliação externa... afinal para que serve a avaliação das escolas?.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago., 2016.

THURLER, M. G. **A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, praticas e se vive.** Revista Ideias: sistemas de avaliação educacional. São Paulo, n. 30, p.175- 192, 1998. Disponível em: <<http://migre.me/hgSLX>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

VIEIRA, M.D de A; CÔCO, V. **A avaliação institucional na Educação Infantil em diálogo com assertivas do plano nacional de educação.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd (RESUMO)– 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Traduzido por Daniel Grassi. 3.ed. São Paulo: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.

APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os sujeitos participantes da pesquisa

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Avaliação Participativa da Educação Infantil e suas relações com a formação continuada e a qualificação das práticas educativas (título provisório), que tem como pesquisador/a responsável a Profª Ms. Meire Festa, aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado/a pela Profª Drª Mônica Ap. Pinazza, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail meire.festa@uol.com.br ou telefone (11) 985494430. O presente trabalho tem por objetivos: conhecer os efeitos do processo de avaliação participativa das unidades de educação infantil realizado na cidade de São Paulo, entre 2013 e 2016, particularmente no que se refere à capacidade das instituições de reflexão acerca de sua própria prática, e de seus possíveis efeitos na formação continuada e na qualificação das práticas educativas que tem lugar na instituição. Minha colaboração ao estudo consistirá em participar de entrevista com a pesquisadora, versando sobre a temática estudada pela mesma. **Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.** Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, que tal ação não trará nenhum prejuízo na minha relação com a pesquisadora ou a instituição, e que não receberei nenhum tipo de pagamento por essa participação. Declaro ter recebido ainda, na data da entrevista, uma cópia desse termo devidamente assinado pela pesquisadora.

Participante/Nome: _____

_____ RG: _____

Assinatura: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2016

Pesquisadora: Meire Festa

RG: 14.044.412-9 Nº USP 5343047

Assinatura: _____

São Paulo, ____/____/____

APÊNDICE B- Roteiro da entrevista com as ATEs

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1- Você acompanhou diferentes perfis de gestores que participaram ou conduziram o processo de avaliação participativa, o que poderia dizer sobre isso?

2- Esverdeamento” foi o termo utilizado para identificar instituições que tiveram suas avaliações com muitos aspectos de seu trabalho considerados de qualidade. Isso foi realidade nessa DRE? O que você poderia dizer sobre isso?

3- Quais aspectos foram mais avaliados como dificultadores do atendimento de qualidade, os internos ou externos à unidade? Poderia dar alguns exemplos?

4- Com a continuidade da aplicação do INDIQUE você identificou mudanças no processo ou nos resultados ? Quais?

5- Você ouviu críticas em relação aos indicadores elencados no instrumental? Quais? A que atribui isso?

6- Para você existe relação entre o processo de formação continuada na unidade e os resultados do INDIQUE? Qual?

7- Na sua opinião, os resultados do plano de ação afetaram realmente os PPPs das unidades e os processos de formação continuada? Justifique sua resposta.

8- Quais os principais potenciais e as principais dificuldades desse processo na qualificação das práticas educativas?

APÊNDICE C- Questionário

O questionário que segue, foi encaminhado pela pesquisadora às DREs, para ser reencaminhado, via link on-line, para as unidades educacionais de Educação Infantil da RME que fazem parte da amostra selecionada.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Olá,

Este questionário faz parte de meus estudos de doutorado em curso na Faculdade de Educação da USP, que versa sobre o processo de avaliação participativa desenvolvido na cidade de São Paulo, com o uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Nem você nem a unidade onde você atua serão identificados na pesquisa.

Sua participação é fundamental, espero poder contar com sua colaboração.

Atenciosamente,

Profª Ms. Meire Festa

UNIDADE DE ATUAÇÃO:

- ☐ CEI DIRETO
- ☐ CEI OU CRECHE INDIRETA/CONVENIADA
- ☐ EMEI
- ☐ OUTROS ORGÃOS DA PMSP

FUNÇÃO EXERCIDA ATUALMENTE:

- ☐ PROFESSOR
- ☐ COORDENADOR PEDAGÓGICO
- ☐ DIRETOR
- ☐ SUPERVISOR
- ☐ OUTRO

DIRETORIA REGIONAL A QUE A ESTÁ VINCULADA:

- ☐ BUTANTÃ
- ☐ CAMPO LIMPO
- ☐ CAPELA DO SOCORRO
- ☐ FREGUESIA/ BRASILÂNDIA
- ☐ GUAIANASES
- ☐ IPIRANGA
- ☐ ITAQUERA
- ☐ JAÇANÃ/ TREMEMBÉ
- ☐ PENHA
- ☐ PIRITUBA
- ☐ SANTO AMARO

- SÃO MATEUS
- SÃO MIGUEL

QUAL SEU TEMPO DE ATUAÇÃO NA UNIDADE ATUAL

- MENOS DE UM ANO
- DE 1 A 2 ANOS
- DE 2 A 4 ANOS
- MAIS DE 4 ANOS

QUAL SEU TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (TEMPO TOTAL)

- MENOS DE UM ANO
- DE 1 A 4 ANOS
- DE 4 A 8 ANOS
- DE 8 A 12 ANOS
- MAIS DE 12 ANOS

INFORME SOBRE O SEU CONHECIMENTO ACERCA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO COM OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- SÓ CONHECI O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E O DOCUMENTO ATRAVÉS DA PMSP
- JÁ CONHECIA O DOCUMENTO DO MEC DE 2009, MAS NUNCA TINHA APLICADO
- CONHECIA E JÁ TINHA APLICADO O DOCUMENTO DO MEC DE 2009 ANTES DO USO PELA PMSP

VOCÊ PARTICIPOU DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- ANTES DE 2013
- EM 2013 OU 2014
- EM 2015
- EM 2016
- NÃO PARTICIPOU

COMO AVALIA O INSTRUMENTAL UTILIZADO PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PMSP (INDIQUE):

- RUIM
- REGULAR
- BOM
- OTIMO

COMO AVALIA A METODOLOGIA QUE O DOCUMENTO PROPÕE PARA SER UTILIZADO NAS UNIDADES (sua forma de utilização)

- RUIM
- REGULAR
- BOM
- OTIMO

COMO AVALIA A FORMA COMO PROCESSO ACONTECEU NA UNIDADE EM QUE VOCÊ ATUA?

- RUIM
- REGULAR

- BOM
- OTIMO

COMO AVALIA SEU CONHECIMENTO DO DOCUMENTO INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

- CONHEÇO BEM
- CONHEÇO POUCO
- NÃO CONHEÇO
- NÃO SEI DIZER

OS INDICADORES DE QUALIDADE QUE ESTÃO PRESENTES NO DOCUMENTO DA PMSP, REPRESENTAM SEU IDEAL DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

- SIM, NA SUA TOTALIDADE
- SIM, MAS APENAS EM PARTE
- EM SUA MAIORIA NÃO REPRESENTAM
- NÃO REPRESENTAM
- NÃO SEI DIZER

A QUE VOCÊ ATRIBUI ISSO?

NA SUA OPINIÃO, QUE DIMENSÕES APRESENTAM MAIORES NECESSIDADES DE TRANSFORMAÇÃO EM SUA UNIDADE DE ATUAÇÃO

- PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL
- PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS
- MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS / INTERAÇÕES
- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO
- AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS
- PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR
- FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES
- REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL: UNIDADE EDUCACIONAL, FAMÍLIA, COMUNIDADE E CIDADE

NA AVALIAÇÃO DA UNIDADE, QUAIS DIMENSÕES RECEBERAM MAIORES CONCEITOS “VERDES”

- PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL
- PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS

- MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS/ INTERAÇÕES
- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO
- AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS
- PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR
- FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES
- REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL: UNIDADE EDUCACIONAL, FAMÍLIA, COMUNIDADE E CIDADE
- NÃO SEI DIZER

QUAL A SOLUÇÃO QUE SUA UNIDADE ENCONTROU PARA DEFINIR A COR DO INDICADOR QUANDO ALGUNS ASPECTOS FICAVAM DE UMA COR E OUTROS DE OUTRA?

- COLOCAVA-SE A COR QUE MAIS APARECEU NA AVALIAÇÃO
- COLOCAVAM-SE AS DUAS CORES QUE APARECERAM
- A DISCUSSÃO ERA REFEITA NO PEQUENO GRUPO, ATÉ SE CHEGAR A UMA DECISÃO
- A DISCUSSÃO IA PARA A PLENÁRIA DECIDIR
- NÃO SEI DIZER

VOCÊ CONHECE O PLANO DE AÇÃO ELABORADO EM 2016 PELA UNIDADE?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DE 2016?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ NÃO ME LEMBRO

NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA UNIDADE FORAM PREVISTAS AÇÕES:

- APENAS PARA OS INDICADORES QUE FICARAM “VERMELHOS”
- PARA OS INDICADORES QUE FICARAM “ VERMELHOS” E TAMBÉM PARA OS “AMARELOS”
- PARA TODOS OS INDICADORES, INCLUSIVE OS QUE FICARAM “VERDES”
- NÃO SEI DIZER

DESDE A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO, ATÉ O MOMENTO, HOUE NA UNIDADE ALGUM MOMENTO DE RETOMADA DE SEU CONTEÚDO?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

SE HOUVE A RETOMADA, EM QUE MOMENTOS ELA OCORREU?

--

VOCÊ , PESSOALMENTE, JÁ RELEU OU RETOMOU O PLANO DE AÇÃO DA UNIDADE PARA 2016, APÓS A SUA ELABORAÇÃO?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

O PLANO DE AÇÃO FOI CONSULTADO POR VOCÊ PARA REVER OU REFAZER O SEU PLANEJAMENTO COTIDIANO?

- ☐ SEMPRE FAÇO ESSA CONSULTA
- ☐ CONSULTEI POUCAS VEZES O DOCUMENTO
- ☐ NÃO CONSULTEI O PLANO

CASO NÃO TENHA UTILIZADO O PLANO DE AÇÃO PARA SEU PLANEJAMENTO, A QUE ATRIBUI ISSO?

- ☐ NÃO ACHEI NECESSÁRIA A CONSULTA
- ☐ NÃO É UM INSTRUMENTO QUE SIRVA PARA ESSA FINALIDADE
- ☐ MEUS PLANEJAMENTOS JÁ ESTAVAM ESTRUTURADOS

OUTRO:

APÓS A AVALIAÇÃO INICIAL, QUEM FEZ A DEFINIÇÃO E ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA UNIDADE?

- ☐ TODA A COMUNIDADE ESCOLAR
- ☐ PRIORITARIAMENTE A GESTÃO
- ☐ PRIORITARIAMENTE OS PROFESSORES
- ☐ A GESTÃO EM CONJUNTO COM OS PROFESSORES

OUTROS:

NO PLANO DE AÇÃO DA UNIDADE, A MAIORIA DAS PROPOSTAS FORAM PREVISTAS PELO GRUPO PARA A REALIZAÇÃO:

- ☐ A CURTO PRAZO
- ☐ A MÉDIO PRAZO
- ☐ A LONGO PRAZO
- ☐ NÃO SEI

PARA QUEM FICOU A MAIOR RESPONSABILIDADE EM COLOCAR EM PRÁTICA AS AÇÕES PREVISTAS NO PLANO?

- ☐ PARA A GESTÃO
- ☐ PARA OS PROFESSORES
- ☐ PARA AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE

- PARA OUTRAS INSTÂNCIAS DA PREFEITURA
 - FOI DIVIDIDA IGUALMENTE ENTRE TODOS QUE PARTICIPARAM DA AVALIAÇÃO
 - NÃO SEI
- COMENTÁRIOS:

EM SUA OPINIÃO, QUANTO AS DECISÕES DERIVADAS DA AVALIAÇÃO AFETARAM OS FAZERES COTIDIANOS DA UNIDADE?

- AFETARAM TODAS AS AÇÕES
- AFETARAM GRANDE PARTE DAS AÇÕES
- PRATICAMENTE NÃO AFETARAM AS AÇÕES DESENVOLVIDAS
- NÃO SEI

Atribua às afirmações abaixo, valores de 0 a 5, sendo **0 SE VOCÊ NÃO CONCORDA** com a afirmação e **5 SE VOCÊ CONCORDA PLENAMENTE**:

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO VIVENCIADO COM OS INDICADORES DE QUALIDADE:

MELHOROU A QUALIDADE DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NA UNIDADE

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

ESTÁ TORNANDO A GESTÃO DA UNIDADE MAIS DEMOCRÁTICA

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

AMPLIOU PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

GEROU TRANSFORMAÇÕES REAIS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

APRIMOROU O PROCESSO DE REFLEXÃO DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

AFETOU, DIRETAMENTE, O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DA UNIDADE

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

TEVE EFEITOS TRANSFORMADORES NAS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

GEROU MUDANÇAS NAS CRENÇAS E VALORES DOS EDUCADORES, AFETANDO POSITIVAMENTE SUAS PRÁTICAS

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

ENVOLVEU MAIS A GESTÃO DA UNIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

INFLUENCIOU, EFETIVAMENTE, O TRABALHO COTIDIANO COM AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

FOI MAIS UM EVENTO DO CALENDÁRIO, COM POUCAS AÇÕES INTERNAS DE CONTINUIDADE APÓS O TÉRMINO DO PROCESSO

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

O INSTRUMENTO É FEITO DE MODO A RECEBER AS RESPOSTAS QUE A ADMINISTRAÇÃO DA PREFEITURA QUER TER

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

O DOCUMENTO NÃO POSSIBILITAR A REAL AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAQUELA UNIDADE

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

PODE TORNAR-SE UMA PRÁTICA DA UNIDADE COM VISTAS A TRANSFORMAÇÃO, INDEPENDENTE DAS TRANSFORMAÇÕES NAS POLÍTICAS

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

VAI SE TORNAR REPETITIVO SE FOR FEITO ANUALMENTE

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

VAI TER MAIS EFEITOS SE FOR REALIZADO POR VÁRIOS ANOS CONSECUTIVOS

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

É UM PROCEDIMENTO DESNECESSÁRIO POIS A UNIDADE JÁ ESTÁ HABITUADA A REFLETIR SOBRE SUAS AÇÕES

()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

PONTOS POSITIVOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO:

--

PONTOS NEGATIVOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

--

OUTROS COMENTÁRIOS

--

APÊNDICE D- CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir da análise inicial dos dados provenientes das fontes informantes, utilizando a análise de conteúdos temático-categorial na perspectiva de Bardin (2011), foram criadas categorias para explorar os dados empíricos gerados na pesquisa.

CATEGORIAS GERAIS	TEMÁTICAS ABORDADAS PELOS DEPOENTES
Participação e democracia	Adesão voluntária x gestão democrática Cultura escolar e democracia Democracia e participação na AIP Ouvir as diferentes vozes (potenciais e dificuldades)
Concepções / INDIQUE MUNICIPAL	Concepções x os indicadores estabelecidos no INDIQUE MUNICIPAL Concepções x uso adequado do INDIQUE
Metodologia da AIP	Avaliação da metodologia proposta Data aplicação da AIP e periodicidade proposta Forma como AIP ocorreu na U.E. AIP e o documento orientador (INDIQUE MUNICIPAL): análise dos participantes
AIP e transformação	AIP e Esverdeamento Efeitos da AIP nas ações concretas Usos dos resultados da AIP Análise crítica da prática pedagógica Prática pedagógica e esverdeamento Demanda externa ou interna?
AIP, gestão e formação	Gestão (papel, ação, envolvimento) Formação continuada Responsável pelas mudanças Função DRE: controle ou apoio a transformação da unidade?
Obstáculos e dificuldades do processo	Dificuldades do processo Medo da avaliação
Validade e potencialidade do processo	Validade do processo Validade do uso dos indicadores Potencialidades do processo

ANEXO A- MODELO DO PLANO DE AÇÃO QUE DEVERIA SER ELABORADO PELAS U.Es

Quadro do Plano de Ação

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

Fonte: São Paulo (2016a,p.69)

ANEXO B- QUADRO INDICADOR DE DEMANDA

	DEMANDA
Entidade Mantenedora	
DRE	
DOT - EI (SME)	

Fonte: São Paulo (2016a,p.70)