

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5882>

PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS PARTICIPATIVOS¹

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA^I

VALDETE CÔCO^{II}

RESUMO

No contexto de políticas avaliativas, este artigo aborda o movimento de planejamento e elaboração de instrumento de avaliação institucional realizado com a participação de docentes atuantes na educação infantil de um município do Espírito Santo. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, a pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, desenvolveu procedimentos de análise documental e realização de entrevistas. Os resultados evidenciam que a etapa de planejamento com elaboração de um instrumento próprio é primordial para o encadeamento das demais etapas relacionadas à avaliação institucional. Conclui-se que, embora permaneçam desafios quanto às condições de participação de todos os envolvidos, a perspectiva de trabalho coletivo na preparação dessa ação avaliativa constitui um importante movimento de formação para os participantes.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO INFANTIL • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • FORMAÇÃO CONTINUADA • PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR.

¹ Este artigo integra a pesquisa "Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos", que compõe o conjunto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mais informações podem ser consultadas em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>.

^I Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Rede Municipal de Ensino de Vitória, Vitória-ES; Faculdade Estácio de Vila Velha, Vila Velha-ES, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-7723-6490>; nilceia_vilavelha@hotmail.com

^{II} Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>; valdetecoco@hotmail.com

PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: MOVIMIENTOS PARTICIPATIVOS

RESUMEN

En el contexto de políticas evaluativas, este artículo aborda el movimiento de planificación y elaboración de un instrumento de evaluación institucional realizado con la participación de docentes actuantes en la educación infantil de un municipio del Estado de Espírito Santo. Con anclaje en referentes teórico-metodológicos bakhtinianos, la investigación, de abordaje cualitativo y carácter exploratorio, desarrolló procedimientos de análisis documental y realización de entrevistas. Los resultados evidencian que la etapa de planificación con elaboración de un instrumento propio es primordial para el encadenamiento de las demás etapas relacionadas con la evaluación institucional. Se concluye que, aunque permanecen desafíos relacionados con las condiciones de participación de todos los involucrados, la perspectiva de trabajo colectivo en la preparación de esa acción de evaluación es un importante movimiento de formación para los participantes.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN INFANTIL • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • FORMACIÓN CONTINUADA • PARTICIPACIÓN DEL PROFESOR.

PLANNING FOR INSTITUTIONAL EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PARTICIPATORY MOVEMENTS

ABSTRACT

In the context of assessment policies, the present article approaches the planning and development of an instrument of institutional evaluation, carried out with the participation of teachers working in early childhood education, in a municipality of the state of Espírito Santo. Anchored in Bakhtinian theoretical-methodological references, the present study, following a qualitative and exploratory methodology, developed procedures and interviews for document analysis. The results show that the planning stage of the development of an instrument is essential for linking the other stages related to institutional evaluation. It is concluded that, although challenges remain regarding the conditions of participation of all involved, the perspective of a collective work in the preparation of this assessment action constitutes important training for the participants.

KEYWORDS EARLY CHILD EDUCATION • INSTITUTIONAL EVALUATION • CONTINUING EDUCATION • TEACHER PARTICIPATION.

INTRODUÇÃO

Situar a questão da avaliação institucional na educação infantil requer o entendimento dessa etapa educacional como um dever do Estado e um direito das crianças (BRASIL, 1988, 1990), cuja oferta cabe aos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. Faz-se necessária, ainda, a compreensão da dimensão de lutas e conquistas da etapa inicial da educação básica (BRASIL, 1996), (re)compondo sua trajetória na afirmação dos direitos das crianças, com destaque para o direito à educação, implicando a defesa do reconhecimento e a valorização do trabalho docente nesse campo.

Na dimensão do financiamento, quase 20 anos após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a partir de diversas ações de mobilização por meio do movimento Fundeb pra Valer,² a educação infantil alcança um importante aporte de recursos com sua inserção no Fundo de Manutenção

2 Registramos a significativa contribuição do movimento Fundeb pra Valer, em que diversas ações se desenvolveram no país no período de janeiro a maio de 2007. Essa mobilização, coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, contou com a participação de outros movimentos e organizações sociais, entre os quais o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib). Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/posicionamento-publico-regulamentacao-do-fundeb-urgencia-na-votacao-para-garantia-dos-principais-avancos>. Acesso em: 1 set. 2019.

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007), o que representou significativa conquista no que se refere à ampliação do atendimento.

Na dimensão de orientações ao trabalho educativo, no conjunto da produção de documentos oficiais, outros avanços podem ser destacados com a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), dos *Parâmetros de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006), das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2009a), dos *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b) e do documento *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012). Considerando concepções declaradas nesses e em outros documentos, evidenciamos uma perspectiva coletiva e participativa em seus processos de elaboração (VIEIRA, 2015), o que fortalece as concepções do campo da educação infantil e as lutas direcionadas ao enfrentamento de medidas que colocam em risco os avanços conquistados, buscando resistir a imposições que limitam a autonomia das instituições educativas.

No quadro da educação infantil, mais recentemente formaliza-se uma política de avaliação e o tema vem se configurando como um novo “problema social”, compondo agendas e pautas políticas e alcançando visibilidade nesses debates (ROSEMBERG, 2013). Nesse contexto, de acordo com a filosofia da linguagem de Bakhtin (2009), o reconhecimento de determinados objetos linguísticos não se constitui de forma individual, ou seja, centrado no sujeito, visto que é no *meio social* que adquirem valor. Nesse sentido, a avaliação se constitui como *objeto* de atenção e se reveste de valorização no *horizonte social* de distintos grupos (VIEIRA, 2015).

No conjunto de lutas da educação infantil, em parceria com entidades de pesquisa e movimentos sociais, assentes em pressupostos de enfrentamento e resistência, realçamos os manifestos de indignação e repúdio organizados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), pelo Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em protesto contra a aplicação do questionário *Age and Stages Questionnaires (ASQ-3)*,³ que teve como objetivo avaliar as crianças da educação infantil no Rio de Janeiro em 2011.

Manifestações nas redes sociais e debates em audiências públicas mobilizaram educadores e militantes, conseguindo evitar que esse processo, com

3 O detalhamento desse instrumento pode ser consultado no *Manual de Uso do ASQ-3 - guia rápido para aplicação do ASQ-3*, divulgado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>. Acesso em: 1 set. 2019.

o propósito de categorizar níveis de desenvolvimento das crianças em todo o país, fosse implementado. Esse movimento articulado e coletivo foi possível com base no próprio percurso de disputas no campo da educação infantil, que ensejou condições para questionar essa iniciativa e sustentar oposições e discordâncias, defendendo que as práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças e seus processos de desenvolvimento não dialogam com modelos avaliativos externos (MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB, 2011). Composto esses posicionamentos, somos convocados a debater sobre a avaliação institucional no contexto atual das políticas públicas para o atendimento às crianças de zero a cinco anos como parte dos movimentos de resistência e de enfrentamento quanto a avaliações de larga escala que incidem sobre as crianças (CAMPOS *et al.*, 2011; NEVES; MORO, 2013; ROSEMBERG, 2013; MORO; SOUZA, 2014; SOUSA, 2014; COUTINHO; MORO, 2017).

Em consonância com essa assertiva, a produção e a divulgação de documentos orientadores, em especial os *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b) e *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), representam aportes da política educacional brasileira para o desenvolvimento de estudos e práticas de avaliação institucional na etapa inicial da educação básica. Diante dessa produção sobre a avaliação no campo da educação infantil, realçamos a necessidade de nossa participação nas discussões com vistas a marcar a dimensão formativa da avaliação institucional, visto que essa ação promove “a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Pedagógico, [...] identificando fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação” (BRASIL, 2012, p. 16).

No que concerne à avaliação institucional na educação infantil, no contexto do Espírito Santo,⁴ Côco e Vieira (2014) informam que 23 municípios capixabas, representando 32% do total (78), vivenciam o processo de avaliação institucional. Os dados sinalizam que essa prática avaliativa ainda não se integra à dinâmica da maioria (68%) das instituições públicas de educação infantil do estado, o que demonstra a necessidade de fomentar movimentos de discussão entre os profissionais, as crianças e os familiares dessas instituições, incentivando a construção de sentidos acerca das questões relacionadas à qualidade educativa.

4 Dados produzidos a partir da segunda etapa de atualização da pesquisa *Mapeamento da educação infantil no contexto do Espírito Santo* (PESQMAP), desenvolvida em 2013 com procedimento de aplicação de questionário aos gestores municipais, alcançando participação de 100% dos municípios capixabas. Mais detalhes podem ser consultados em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3087/2705>. Acesso em: 1 set. 2019.

Para a discussão a que nos propomos neste artigo, em interlocução com os estudos de Ball (2001; 2009), situamos a *produção de textos* da política educacional com a análise documental: da Lei n. 8.051/2010 (VITÓRIA, 2010), documento de caráter mandatário que institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Vitória (Saemv); e também dos *Indicadores da qualidade da educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), documento orientador que definiu a sistemática de avaliação institucional a ser desenvolvida nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) dessa rede de ensino. Na perspectiva do *contexto das práticas*, analisamos os enunciados expressos em entrevistas realizadas com 11 docentes que atuam em dois CMEIs.⁵

Ao reconhecermos as especificidades – por vezes movendo diferenciações – entre as prescrições (políticas) e as vivências das prescrições (práticas), concordamos que “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios” (BALL, 2009, p. 305), permitindo evidenciar a complexidade que envolve as tentativas de efetivação de políticas.

Na composição deste texto, após esta introdução, abordamos as possibilidades e desafios atinentes ao planejamento e à proposta de elaboração compartilhada do instrumento avaliativo. Na sequência, focalizamos os processos formativos vivenciados pelos sujeitos na etapa inicial da ação avaliativa. Por fim, tecemos algumas considerações, realçando a relevância da avaliação institucional encaminhada com movimentos participativos, como ação mobilizadora e de fortalecimento da escola como espaço formativo. Nesse encadeamento, seguimos dialogando com questões relacionadas à elaboração do instrumento avaliativo, com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no planejamento da avaliação institucional.

A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO

Para contextualizar a etapa de planejamento e elaboração do instrumento da avaliação institucional, buscamos destacar alguns eventos de construção histórica do viés participativo na educação infantil no município de Vitória, em inter-relação com políticas educacionais mais amplas no cenário brasileiro.

⁵ Considerando que o quantitativo de mulheres constitui maioria na atuação docente no campo da educação infantil e também no grupo de participantes desta pesquisa, as referências às mesmas no decorrer do texto serão feitas no feminino.

No que concerne ao percurso local, a opção por um processo participativo na elaboração do instrumento de avaliação, em 2012, compõe uma trajetória de construção coletiva vivenciada anteriormente com a elaboração do documento orientador *Educação infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006), que, em uma visão de expectativas e no reconhecimento de desafios permanentes, já assinalava que:

Se, por um lado, o Documento deveria expressar o resultado das discussões e propostas geradas no interior do processo de elaboração, bem como deveria explicitar as bases teóricas, políticas e metodológicas sem negar as experiências e reflexões historicamente acumuladas, por outro lado, seu conteúdo não daria conta de responder a todas as demandas de uma realidade tão complexa e contraditória. Isto confirma a necessidade de se continuar buscando outras possibilidades que favoreçam processos representativos e garantidores de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos. (VITÓRIA, 2006, p. 1)

Em continuidade a outras possibilidades participativas, a elaboração e a aprovação do Saemv (VITÓRIA, 2010) envolveram: profissionais da educação atuantes nas unidades de ensino e na Secretaria Municipal, o Conselho Municipal de Educação, o Fórum de Diretores e a sociedade civil. Foram realizados encontros diversos que sistematizaram as discussões, contando-se também com a realização de audiência pública na Câmara Municipal.

Em relação às políticas educacionais em âmbito nacional, o documento *Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2011) indicou a adesão dos municípios à consulta aberta sobre a apropriação do uso dos *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b) do MEC. Os quatro estados com maior foram o Espírito Santo (35,9%), junto a Mato Grosso do Sul (46,2%), Rio de Janeiro (41,3%) e Paraná (37,3%) (BRASIL, 2011). Ressaltamos que o município em que realizamos a pesquisa encontra-se entre as oito capitais brasileiras que responderam à consulta aberta e entre as seis que informaram utilizar o documento dos *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Desse modo, as discussões e propostas do documento orientador *Educação infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006), a aprovação do Saemv (VITÓRIA, 2010) e a metodologia do documento *Indicadores da*

qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009b) fomentaram a elaboração do instrumento de avaliação institucional do referido município, sequenciando ações com uma dimensão participativa.

Como forma de registro, o instrumento avaliativo, elaborado com a participação de profissionais da educação infantil da rede municipal, integrou o documento *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), que reuniu as definições, etapas e metodologias da avaliação institucional. Esse documento, organizado ao longo de seis meses, foi entregue a cada CMEI e, conforme o próprio texto do documento, sua elaboração

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

De acordo com esse documento (VITÓRIA, 2012), as diversas ações compreenderam encontros de formação e reuniões de planejamento com os profissionais dos CMEIs, além da constituição do Núcleo de Pedagogas,⁶ com o objetivo de planejar, sistematizar e acompanhar o processo de avaliação institucional como um todo, bem como a elaboração do instrumento de avaliação, envolvendo diferentes atores, com estratégias também diferenciadas.

No intuito de alcançar o máximo de participação dos profissionais dos CMEIs, com propostas de questões que deveriam compor o instrumento de avaliação em construção, foi disponibilizada uma plataforma virtual para acesso dos professores e demais profissionais dos CMEIs. Essas propostas eram analisadas e discutidas pelas integrantes do Núcleo de Pedagogas, que sistematizavam as contribuições de acordo com a metodologia de trabalho delineada e com a legislação municipal em vigor.

Quanto à participação dos profissionais dos CMEIs em meio eletrônico, a maioria das participantes da pesquisa (sete dentre as onze respondentes)⁷

⁶ Refere-se a um grupo composto por pedagogas da Rede Municipal que se interessaram pelo trabalho, por integrantes da equipe da Gerência de Educação Infantil/Seme e por uma técnica da Assessoria Técnica de Planejamento da Seme.

⁷ Mantendo o princípio de preservação das identidades dos sujeitos, as identificações das participantes foram organizadas de acordo com as funções em que atuam nos CMEIs, com atribuição de letras em ordem alfabética correspondentes à sequência cronológica em que foram realizadas as entrevistas.

declarou ter conhecimento sobre a possibilidade de acesso, porém essas participantes afirmaram que não fizeram sugestões ao instrumento nem acessaram a plataforma. Em relação àquelas que participaram, destacamos os seguintes enunciados:

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

(Pedagoga A)

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

(Professora D)

Você lembra se alguma sugestão foi contemplada ou foi incluída?

(Pesquisadora)

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

(Professora D)

Ao situarmos nossas palavras, assinalamos que a elaboração coletiva do instrumento que direcionou o processo avaliativo nos CMEIs envolveu “um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática”

(BALL, 2009, p. 305, grifo nosso), visto ser “possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política)” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Como ressaltam os autores, a relação entre a definição e a efetivação de políticas públicas não ocorre de forma linear, o que nos leva a problematizar a referência que a Professora D faz à participação através da plataforma, ao afirmar que “tivemos que entrar”. Sobre esse enunciado, pontuamos que as discordâncias, imposições e adesões se revezam no decurso das ações desenvolvidas cotidianamente nas instituições educativas, desafiando-nos a compreender suas nuances.

Em conexão com essas reflexões, no enunciado “não fomos atendidas”, a professora D expressa “com tristeza” a constatação de não encontrar, entre as proposições, as ideias e sugestões apresentadas ao instrumento, tal como formuladas. Ainda que nos limites deste artigo não seja possível avançar nessa questão, é importante considerar que a elaboração de um instrumento de modo compartilhado com um coletivo ampliado implica reapropriações, ajustes e escolhas que, por vezes, podem não dar conta dos elementos necessários ao reconhecimento das contribuições.

Nessa interlocução, compartilhamos o relato de uma docente que acompanhou, enquanto atuava na Secretaria Municipal de Educação (Seme), as propostas enviadas pelos profissionais através da plataforma. De acordo com a Diretora B, além de contribuições ao instrumento avaliativo, outras questões pautadas nos debates de reivindicações por melhores condições do trabalho docente foram registradas:

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

Assim, o espaço de convite à palavra, ainda que com um escopo delimitado (nesse caso, elaborar o instrumento de avaliação), precisa ser entendido no contexto de interação, envolvendo uma multiplicidade de elementos também implicados com o tema da avaliação. Essa enunciação informa um movimento avaliativo que ultrapassa o escopo de elaboração do instrumento e mostra a

potência – e as tensões – da dialogia nos contextos. Desse modo, acreditamos que é impossível realizar a avaliação institucional apartada do reconhecimento das contrapalavras, abarcando a negociação entre dizeres e também a emergência de silenciamentos e formas de calar. São múltiplos movimentos que circundam o processo e simultaneamente o legitimam, porque abrem espaço à participação, entendendo que “Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência” (BAKHTIN, 2011, p. 117), convocando-nos a posicionamentos acerca do objeto da avaliação.

Nesse percurso de considerar os diversos e distintos posicionamentos (implicados com as variadas formas de adesão, negação ou abstenção) no compartilhamento da produção de instrumentos avaliativos, destacamos a emergência, no campo da educação infantil, de experiências que marcam intencionalidades de compartilhamento e escuta acerca de critérios que podem embasar a ação avaliativa. Com isso, não sem tensões, elas movem os processos formativos, uma vez que:

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

Numa perspectiva dialógica, cabe lembrar que esse cuidado com a definição das questões que serão abordadas num instrumento avaliativo é “parte da avaliação institucional, possibilitando, assim, compreender o movimento presente nas relações constituídas, na realidade do trabalho na escola e na promoção de sua qualidade” (VIEIRA; CÔCO, 2015, p. 139). Cientes de nossa condição de sujeitos em constituição com o outro e de que não há uma primeira ou última palavra num contexto dialógico (BAKHTIN, 2011), cabe realçar que países como México, Austrália, Estados Unidos e Espanha vêm inspirando práticas avaliativas na educação infantil e que, quanto aos instrumentos, além do uso de escalas, algumas dessas iniciativas estrangeiras incluem questionários e entrevistas para as famílias e/ou profissionais, análise de documentos e realização de reuniões (SOUSA; PIMENTA, 2016).

Pontuamos que os instrumentos, estratégias e procedimentos com os quais operamos para desenvolver a avaliação institucional são insuficientes para apreender os ilimitados sentidos presentes no que avaliamos, especialmente se esse processo avaliativo preconiza uma construção coletiva. Entretanto, defendemos sua relevância no sentido de expressar concepções de educação, criança, qualidade, avaliação, fomentando debates quanto às distintas assimilações e intencionalidades do processo avaliativo.

Nessa direção, é primordial que a definição do instrumento avaliativo se constitua em meio a distintos movimentos dialógicos para que os encontros (não sem desencontros e confrontos), que se efetivam com vistas a realizar a avaliação institucional, fortaleçam o senso de comunidade avaliadora. Em conexão com essas possibilidades, abordamos, a seguir, os movimentos de formação vivenciados pelas docentes.

PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS NO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Como já sinalizamos, vivenciamos um momento histórico de intensos debates acerca das políticas públicas educacionais, em especial no que se refere à avaliação,⁸ abarcando a problematização da implementação de ações de avaliação em larga escala (incidindo sobre estudantes e educadores) e a busca por mobilizar outros caminhos avaliativos, com destaque para a avaliação institucional, singularmente na educação infantil brasileira. Nesse quadro, a articulação entre avaliação e docência integra esses debates, no horizonte da discussão sobre a qualidade educacional, especialmente no propósito de focalizar os movimentos formativos associados.

No contexto da pesquisa, ao considerar a relação entre a avaliação institucional e a formação continuada, o art. 12 do Saemv (VITÓRIA, 2010) determina que:

O Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal [...] deverá favorecer o diálogo com as unidades de en-

8 Como medidas mais recentes, destacamos: o Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e que em seu art. 5º inclui explicitamente a educação infantil como integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e a Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2019. Esses documentos encontram-se, respectivamente, disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm e http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

sino sobre o resultado de suas avaliações, viabilizando o seu uso *formativo* e ético e subsidiando os processos de gestão da escola. (VITÓRIA, 2010, p. 5, grifo nosso)

O documento estabelece ainda, no art. 14, que:

Os resultados obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória não poderão ser utilizados para fins de concessão de benefícios financeiros, tampouco ser vinculados à avaliação de desempenho funcional. (VITÓRIA, 2012, p. 3)

Embora a análise documental evidencie uma perspectiva formativa da avaliação institucional, buscando distanciar-se da lógica de bonificação, em diálogo com as docentes durante as entrevistas, procurando conhecer seus processos formativos, constatamos reações de desconfiança e de dúvida a respeito dessa avaliação. Visibilizamos essas manifestações no enunciado de uma docente que pontuou:

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

Outra evidência pode ser encontrada no próprio texto do documento *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), que destaca alguns questionamentos expressos pelos professores sobre:

O que a Secretaria Municipal de Educação (Seme), por meio de seu órgão central, quer com isso? Quais usos serão feitos dos resultados? Vão nos punir? Tem

relação com a avaliação de desempenho? Seus resultados serão usados nas eleições?⁹ (VITÓRIA, 2012, p. 8)

Reiterando a premissa de que nossa constituição como sujeitos é mediada pela linguagem (BAKHTIN, 2011), essas indagações assinalam tensões nos posicionamentos assumidos pelas docentes diante do encaminhamento realizado pela Seme, que não possibilitou escolha acerca dessa ação avaliativa. Ou seja, se, por um lado, a obrigatoriedade de efetivar a avaliação institucional em cumprimento à legislação municipal garante certa unidade à rede e respaldo como política pública, por outro, o processo não permite as discordâncias, silenciando as contrapalavras dos sujeitos diretamente envolvidos por excluir a oportunidade de adesão ou não, dirigindo-se a todas as instituições de educação infantil públicas do município.

Se essa constatação sinaliza que não se pode alterar o que estava previsto, a observação da Assistente B remete-nos ao que podemos reivindicar pela mesma via da obrigatoriedade. A referida observação realça a necessidade de condições para que a avaliação seja efetivada:

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

No âmbito das condições objetivas à sua efetivação, o art. 15 do Saemv define que “A Secretaria de Educação consignará, anualmente, em seu orçamento, os recursos financeiros específicos para o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal” (VITÓRIA, 2010, p. 6). Ressaltamos essa previsão de recursos como um aspecto significativo para a concretização da avaliação institucional, indicando sua relevância ao inserir-se na delimitação de investimentos educacionais.

Com base no ciclo de políticas (BALL, 2001, 2009), reconhecemos a relevância da *produção de textos* da política, acentuando que, na inserção social,

⁹ Conforme Decreto n. 12.237, de 27 de abril de 2005, que dispõe sobre o Processo de Eleição de Diretores(as) das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino Público de Vitória, realizado por meio do voto direto, universal e secreto, em data fixada pela Secretária Municipal de Educação e organizada na forma desse decreto. Alterados os incisos I e IV do art. 10, pelo Decreto n. 13.396/07. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=97622>. Acesso em: 1 set. 2019.

faz-se necessária a observância da “interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 58). Ampliando o escopo dessa questão, acrescentamos que:

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

Nesse sentido, diante da importância de outras vivências das docentes quanto à avaliação institucional, indagamos sobre sua participação anterior em processos semelhantes. A Professora A esclarece que ainda não havia participado “dessa forma” e articula a ação avaliativa a outras vivências:

Várias... Da questão que nós refletimos sobre o documento norteador,¹⁰ que ele precisava ser reformulado. De certa forma, foi uma avaliação, com uma perspectiva de ampliar e melhorar, de trazer novos conceitos. Da época que nós participamos de fóruns para preparar o documento, então eu tive uma participação, fui aos encontros, aos fóruns, e fui até representante da escola na época. Então, eu me sinto muito familiarizada com esse processo, envolvida. Apesar de não ser valorizada, eu gosto muito do que eu faço e sempre gostei. E outros também. Participei do PROFA,¹¹ que avaliava para saber de que for-

10 A docente refere-se ao documento orientador *Educação infantil: um outro olhar*, que foi elaborado entre 2004 e 2006 por profissionais, familiares e crianças, demarcando a proposta de trabalho do município de Vitória. Disponível em: http://m.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em: 17 abr. 2014.

11 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, implementado pelo Ministério da Educação no início do ano de 2001, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

*ma estávamos alfabetizando nossas crianças de 6 anos, quando elas eram daqui, da educação infantil. [...] Tivemos formações, tanto na Seme quanto aqui, pra gente ter segurança de avaliar o nosso aluno. Mandávamos o aluno para a Emef com a avaliação.*¹² **(Professora A)**

Você mencionou que já vivenciava essa situação da avaliação institucional, que é o momento em que o grupo, o CMEI, avalia o trabalho que foi desenvolvido naquele ano. Comente um pouco. **(Pesquisadora)**

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

Esses enunciados assinalam as vivências das docentes em relação a ações avaliativas na dimensão institucional, ainda que não fossem processos tão ampliados ou com um instrumento mais detalhado. A fala da Professora A evidencia sua compreensão sobre as distintas modalidades de avaliação e do processo de elaboração do documento *Educação infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006) como um movimento avaliativo. Tomando por base a configuração de um conjunto de exigências cada vez maior de participação dos professores em atividades diversas na instituição (OLIVEIRA, 2006, 2013), ao declarar seu engajamento e assinalar “Apesar de não ser valorizada”, captamos na fala da mesma professora um tom de denúncia sobre a desvalorização do trabalho docente.

Uma das participantes relatou vivências com a avaliação institucional em períodos anteriores, inclusive com a participação das famílias, mesmo que se configurasse como um processo “mais simples”. Aventamos que essa cultura avaliativa na educação infantil é parte de seu contexto de trabalho e pode fortalecer os princípios de realização de processos compartilhados:

¹² A sigla Emef significa Escola Municipal de Ensino Fundamental, nome das instituições que atendem os alunos dessa etapa da educação básica.

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

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

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

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

Nesse diálogo, observamos a desigualdade de condições relativa à presença das assistentes de educação infantil, evidenciando a necessidade de avanços quanto à participação na avaliação institucional. Nesse debate sobre a profissionalidade docente, assinalamos que, “para dar conta da expansão do atendimento na EI [educação infantil], compõem-se grupos profissionais distintos, com requisitos formativos diferenciados, implicados em condições de trabalho e valorização desiguais” (PAULINO; CÔCO, 2016, p. 4). Essas decisões impactam em outras dimensões do trabalho e da formação docente, pois:

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

Levando em conta esses movimentos distintos de participação dos sujeitos envolvidos na preparação para a avaliação institucional, conforme o contexto de cada CMEI, as participantes da pesquisa informaram diferentes estratégias de mobilização e envolvimento, citando, como sujeitos envolvidos, principalmente os docentes e as famílias. No que se refere à etapa de planejamento, não foram mencionadas ações voltadas às crianças. Mantendo o foco a que se propõe este texto e reconhecendo sua extensão limitada, defendemos a busca constante de iniciativas que tenham como premissa a afirmação da participação das crianças em sua condição de produtoras de cultura que não podem se sujeitar à visão adultocêntrica.

Ao focalizarem ações direcionadas às famílias, as docentes mencionaram reuniões, envio de comunicados impressos, colocação de painéis e cartazes na entrada dos CMEIs e conversas com familiares sobre suas dúvidas e questionamentos. As ações sinalizam a preocupação com as famílias, com sua participação nas questões que seriam abordadas e até mesmo com o esclarecimento sobre a avaliação institucional; porém, enunciam limitações para desenvolver essas ações que tiveram um enfoque mais informativo, buscando comunicar o que seria realizado e convidando os familiares a participar:

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

Ah!... Isso foi antes? Pra ajudar a família a se inteirar?
(Pesquisadora)

Exato, porque eles foram convidados, mas não sabiam o que estava acontecendo. (Professora C)

No processo formativo dos professores conduzido pela Seme, de acordo com os *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012, p. 29), foram realizados “grupos de formação continuada, presencialmente, com 1.100 (mil e cem) professores PEB I, II, III, e IV, debatendo sobre avaliação na Educação Infantil”.¹³

Outros enunciados das docentes indicam também a sistematização de estudos nos CMEIs em diversos tempos de planejamento a partir de documentos e textos disponibilizados pelo Núcleo de Pedagogas. Nos diálogos seguintes, observamos que as ações formativas contemplaram as professoras; porém houve dificuldades para garantir a participação das assistentes de educação infantil:

Nesse conjunto de ações formativas na etapa de planejamento que você vivenciou, tem alguma ação que você destacaria como mais relevante, ou alguma que poderia ter sido desenvolvida e que não foi, pensando nesse planejamento? (Pesquisadora)

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

Ao mencionar as “questões de espaço e tempo”, a docente informa a busca de alternativa para essa limitação com os encontros “em pequenos grupos”.

13 As siglas PEB I, II, III e IV referem-se à nomenclatura Professor da Educação Básica I, II, III e IV, estabelecida com base na Lei Municipal n. 6.754, de 16 de novembro de 2006, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=149254>. Acesso em: 1 set. 2019.

Entretanto, as assistentes reforçam as dificuldades para sua participação, acrescentando:

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

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

Os enunciados indicam que as oportunidades de acesso às formações não foram igualitárias para as diferentes profissionais no momento de delineamento da ação avaliativa, optando-se pela representação no caso do grupo de assistentes de educação infantil, o que, nas palavras de uma das participantes, pode comprometer o entendimento das questões discutidas com os profissionais. Quanto às vivências formativas dos profissionais nessa etapa de planejamento e elaboração do instrumento, algumas participantes destacaram:

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

Nós tomamos consciência de que a gente faz parte do sistema, tomamos consciência de que nossas ações não são isoladas e a especificidade desse espaço que é a educação infantil. Por mais que a gente fale, vivencie

isso, quando você entra nesse processo de avaliação institucional, você toma consciência do quão importante, de como você está integrado nessa proposta, essas diretrizes, essa perspectiva de atender essas crianças. E a gente entende que tudo isso é qualidade, indicadores de qualidade... Eu preciso qualificar essa educação infantil e eu preciso identificar qual índice não está qualificado. Então, tomamos consciência disso e também de nossa participação efetivamente no coletivo. O que eu estou fazendo para melhorar e qualificar essa educação para esse sujeito criança que está na escola? Penso eu que seria um pouco nessa lógica. (Professora B)

Nas vozes dessas participantes, a dimensão formativa ganha realce na interface com diversas questões, como: a necessidade de estudos que antecedam essa ação para participar do processo avaliativo; a preocupação em disseminar as informações nos momentos de encontros dos CMEIs, envolvendo leituras e debates; a importância de que os professores se preparassem para a interlocução com as famílias, já que estas não tinham acesso a todas as informações circulantes entre os profissionais dos CMEIs; e a compreensão de que a participação fortalece concepções do campo da educação infantil e contribui para a “tomada de consciência” de que as ações desenvolvidas “não estão isoladas”. No conjunto de desafios e de possibilidades que circundam a defesa de participação dos sujeitos na elaboração do instrumento de avaliação institucional e na afirmação da dimensão formativa desse processo, compartilhamos, na sequência, as considerações finais, compostas no intento de afirmar o convite à continuidade dos diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intensa dialogia com os enunciados ligados à temática em foco neste artigo, buscamos contribuir com os debates sobre a avaliação institucional na educação infantil, enfatizando o movimento de planejamento e elaboração de instrumento avaliativo em uma perspectiva participativa. Observamos que a experiência tomada como estudo – a avaliação institucional formalizada pela Seme e realizada nas instituições de educação infantil da rede municipal de Vitória – integra-se a outras iniciativas de trabalho coletivo no município, em um contexto que informa uma trajetória que já incluía essa prática ava-

liativa. Nas instituições pesquisadas, os enunciados das docentes demarcam que a avaliação da instituição já era desenvolvida regularmente, sobretudo ao final do ano letivo, ainda que se configurasse em uma sistematização distinta da proposta elaborada pelo coletivo de profissionais do município. Ao focalizarem esse movimento inicial da avaliação institucional, as docentes destacaram que a construção de um instrumento mais detalhado e a possibilidade de participar de sua elaboração demarcam aspectos diferenciais em relação às experiências avaliativas anteriores.

Salientamos que essas movimentações no campo da educação infantil ocorrem em simultaneidade ao avanço de políticas de avaliação em larga escala para as outras etapas da educação básica, configurando-se como um dos condicionantes limitadores da autonomia das escolas. Pautadas em critérios de competição, ranqueamento e meritocracia, as políticas de avaliação de larga escala com testes padronizados, a despeito de todas as oposições e críticas demarcadas por estudantes, professores e pesquisadores, permanecem no contexto educacional há quase três décadas, com respaldo na legislação brasileira desde a Constituição Federal até o atual Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, a opção do município de Vitória por elaborar um instrumento de avaliação que dialogasse com as particularidades da educação infantil da rede, ainda que no contexto de modelos avaliativos regulatórios vigentes em níveis estadual e federal, constitui uma tentativa de construir um caminho singular, em diálogo com contextos mais amplos. Assim, parece-nos que essa iniciativa sinaliza uma reinterpretação da política educacional, que vem marcando princípios de regulação e competitividade. Na aproximação à realidade local, pontuamos a busca pela participação ativa dos envolvidos no contexto educativo na composição de uma avaliação própria, enunciando, desse modo, *contrapalavras* à obrigatoriedade existente nas demais etapas da educação básica de que os estudantes respondam a testes padronizados no horizonte de estabelecimento de escores de desempenho. Assim, tensões, dificuldades e desconfiças, ainda que se refiram mais diretamente a questões locais, não podem ser apartadas do debate mais ampliado sobre a multiplicidade de questões afetas à educação, sobretudo a imposição de lógicas de intensificação da precarização do trabalho docente.

Com isso, sem desconsiderar os percalços, é importante observar esses movimentos que vêm tensionando as lógicas de avaliação de larga escala na educação infantil, buscando, na dialogia com os sujeitos educativos, novas formas de compor a avaliação. Não se trata de negar a avaliação, mas de tomá-la no seu papel apoiador do processo educativo. Assim, como elos dessa teia

dialógica, defendemos a elaboração coletiva do instrumento avaliativo, numa perspectiva formativa, buscando contemplar todos os envolvidos. Acreditamos que, ao propor questões e critérios que devem direcionar a avaliação institucional, os participantes explicitam concepções que entram em diálogo com outras bases de argumentação, demarcando diferentes sentidos dessa ação, que se articulam com outras dimensões do trabalho educativo nas instituições de educação infantil e nas redes de ensino.

Nessa perspectiva formativa, tanto os enunciados das docentes como os textos do documento *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* realçam que os encontros de formação realizados na etapa de planejamento são primordiais no encadeamento dos movimentos seguintes da ação avaliativa, visto que a decisão de realizar a avaliação institucional cria expectativas que a antecedem como proposta definida e seu desenvolvimento produz ressonâncias que a sucedem como ação desenvolvida.

Desse modo, os resultados evidenciam que a elaboração de um instrumento próprio, numa perspectiva participativa, além de constituir-se como movimento de resistência aos ditames dos processos de avaliação em larga escala, fortalece a autonomia das instituições e demarca o investimento numa concepção de educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Nessa aposta, torna-se essencial conceber a participação como ação política que mobiliza contradições e que, portanto, requer que a elaboração do instrumento não se caracterize somente como um formulário a ser preenchido em atendimento a alguma exigência burocrática. No desafio de imprimir essa concepção no processo de avaliação institucional, realçamos que é preciso viabilizar ao máximo a participação das famílias e das crianças, buscando, assim, possibilidades de trabalhar com perspectivas de democratização de propostas e práticas de avaliação, gestão, currículo e formação.

Como síntese provisória, ainda que desafios sejam evidentes, destacamos a importância de que as redes de ensino invistam em políticas que afirmem as instituições educativas como espaços formativos, (re)compondo laços interativos situados no cotidiano do trabalho que, fazendo interagir uma diversidade de pautas, também se constituam como forças mobilizadoras junto aos processos de avaliação institucional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lhud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen Joseph. Entrevista com Stephen Joseph Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, Stephen Joseph. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella (org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. p. 25-49.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 19 out. 2012.

BRASIL. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. *Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1. set. 2019.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2010, Elvas, Portugal. *Anais [...]*. s.l.: Anpae, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. Contextos e práticas de avaliação na educação infantil. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 3, p. 36-55, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3087/2705>. Acesso em: 19 jan. 2015.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 22 abr. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MORO, Catarina de Souza; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. *Manifesto do MIEIB em defesa da educação infantil*. Campo Grande, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/manifestomieib.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina de Souza. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2727/2680>. Acesso em: 15 out. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhos docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v46n32.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na educação infantil. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0697.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 16-21, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. *Interações*, Santarém, v. 10, n. 32 (número especial), p. 68-88, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3778>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. *Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos*. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 127-148, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4291/3877>. Acesso em: 1 set. 2019.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. *A educação infantil do município de Vitória: um outro olhar*. Vitória, 2006. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em: 14 nov. 2013.

VITÓRIA. *Lei n. 8.051, de 22 de dezembro de 2010*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV, vinculado à Secretaria de Educação, na área de planejamento, como um espaço permanente de avaliação e de pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem e de gestão de educação do Município. Vitória, 2010. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=171640>. Acesso em: 26 nov. 2013.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória-ES: sistema de avaliação da educação pública de Vitória*. Vitória, 2012. 64 p.

Recebido em: 16 JULHO 2018

Aprovado para publicação em: 22 MARÇO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.