



## AValiação INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PERCURSOS, DESAFIOS E POTENCIAIS EM UMA CRECHE PAULISTANA

### *PARTICIPATORY INSTITUTIONAL ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

### *PATHS, CHALLENGES AND POTENTIALS IN A PAULISTAN DAYCARE*

### *EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL RUTAS, DESAFÍOS Y POTENCIALES EN UNA GUARDERÍA DE SÃO PAULO*

Tássio José da Silva

Doutor em Educação

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Rio Claro, São Paulo – Brasil.

**Resumo:** O debate sobre a qualidade da educação infantil tem ganhado destaque no cenário nacional e internacional a partir de diferentes projetos políticos que disputam, paradoxalmente, concepções bastante distintas de educação infantil, de sociedade e de criança. Diante disso, por meio da análise da experiência paulistana expressa no documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, vigente desde 2013, o presente artigo busca problematizar como a Avaliação Institucional Participativa (AIP) vem sendo aplicada nas unidades educacionais e quais os percursos, desafios e potenciais que permeiam o desenvolvimento dessa modalidade de avaliação na Educação Infantil. As perspectivas teóricas que conduzem estas reflexões se inserem no campo das políticas públicas de avaliação e qualidade da Educação Infantil. Numa abordagem qualitativa, apresentamos uma etnografia realizada no ano de 2018 em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo, assumindo como pressuposto basilar o fato de que a implementação de políticas públicas, inevitavelmente, se configura como um dinâmica permeada por tensionamentos e negociações. Todavia, o percurso reflexivo trilhado neste estudo permite-nos afirmar o papel fundamental da AIP para a qualidade da educação infantil, uma vez que promove um movimento contínuo, sistematizado de discussão e materialização do projeto político pedagógico, em diálogo com as diretrizes que orientam a educação infantil no Brasil.

**Palavras-chave:** autoavaliação; avaliação institucional participativa; educação infantil; participação. qualidade.

**Abstract:** The debate on the quality of early childhood education has gained prominence on the national and international scene from different political projects that paradoxically dispute quite different conceptions of early childhood education, society and children themselves. Thus, through the analysis of São Paulo experience expressed in the document “Quality Indicators of Early Childhood Education in São Paulo”, in force since 2013, this article problematizes how Participatory Institutional Assessment (PIA) has been applied in educational centers and which process, challenges and potentials permeate the development of this type of assessment in Early Childhood Education. The theoretical perspectives that lead these reflections come from public policies for evaluation and quality of Early Childhood Education. In a qualitative approach, we present an ethnography carried out in 2018 in a Child Education Center in the city of São Paulo, assuming as a basic assumption the fact that the implementation of public policies inevitably configures itself as a dynamic permeated by tensions and negotiations. However, the reflective path followed in this thesis allows us to affirm the fundamental role of the development of PIA in the quality of early childhood education, since it promotes the systematic and continuous movement of discussion of the pedagogical political project, in dialogue with the guidelines that guide child education in Brazil.

**Keywords:** child education; participation; participatory institutional assessment; quality; self-assessment.

**Resumen:** El debate sobre la calidad de la educación infantil há cobrado protagonismo en el escenario nacional e internacional a partir de diferentes proyectos políticos que paradójicamente cuestionan concepciones bastante diferentes sobre la educación infantil, la sociedad y los propios niños. Frente a eso, a través del análisis de la experiencia de São Paulo expresada en el documento “Indicadores de Calidad de la Educación Infantil en São Paulo”, vigente desde 2013, este artículo busca problematizar cómo se ha aplicado la Evaluación Institucional Participativa (EIP) en las unidades educativas y cuáles son los caminos, desafíos y potencialidades que permean el desarrollo de este tipo de evaluación en Educación Infantil. Las perspectivas teóricas que conducirán estas reflexiones se enmarcan en el campo de las políticas públicas para la evaluación y calidad de la Educación Infantil. En un abordaje cualitativo, presentamos una etnografía realizada en 2018 en un Centro de Educación Infantil de la ciudad de São Paulo, asumiendo como supuesto básico el hecho de que la implementación de políticas públicas inevitablemente se configura como una dinámica permeada por tensiones y negociaciones. Sin embargo, el camino reflexivo seguido en esta tesis permite afirmar el papel fundamental del desarrollo de la EIP en la calidad de la educación inicial, ya que promueve el movimiento sistemático y continuo de discusión del proyecto político pedagógico, en diálogo con los lineamientos que guían la educación de los niños en Brasil.

**Palabras llave:** autoevaluación; calidad; educación infantil; evaluación institucional participativo; participación.

**Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)**

SILVA, Tássio José da. Avaliação institucional participativa na educação infantil percursos, desafios e potenciais em uma creche paulistana. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 62, p. 1-21, e22065, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.22065>.

## Introdução

É consenso que as reformas educacionais da década de 90 favoreceram políticas de cunho liberal orientadas pela lógica do mercado, de modo a produzir discursos de desqualificação da escola pública segundo a perspectiva da responsabilização vertical (BERTAGNA; SORDI, 2016), desconsiderando, nesse sentido, outros fatores que condicionam e impactam a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas. Sendo assim, defendemos que a Avaliação Institucional Participativa (AIP) se apresenta como uma das possibilidades de enfrentamento às propostas meritocráticas e mercadológicas em voga, uma vez que problematizar e discutir instrumentos contra regulatórios de avaliação da qualidade significa construir um arcabouço conceitual e empírico que dê visibilidade aos saberes dos sujeitos diretamente implicados com a educação pública.

Desse modo, considerando uma perspectiva horizontal, reflexiva e de contra regulação (FREITAS, 2005), tal viés permite reconfigurar o sentido que se tem atribuído aos processos avaliativos presentes na realidade escolar, os quais são alicerçados em uma lógica punitiva, competitiva e vertical. Nesta esteira, o presente artigo tem como objetivo problematizar questões centrais ainda poucos discutidas na literatura da área, a saber: como a AIP vem sendo aplicada efetivamente nas unidades educacionais? Quais os percursos, desafios e potenciais que permeiam o desenvolvimento da AIP na Educação Infantil?

Tais questões são pungentes para o fortalecimento da qualidade social das instituições de ensino, cujos processos avaliativos participativos, no caso desta pesquisa, constituem objeto central das reflexões sobre os dados empíricos coletados durante uma pesquisa etnográfica que viabilizou a imersão do pesquisador na realidade vivenciada e experienciada em uma creche da cidade de São Paulo, que por questões éticas recebeu o nome pseudônimo de Centro de Educação Infantil Paulo Freire.

O reconhecimento do direito à educação para os bebês e as crianças que frequentam a creche e pré-escola é datado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, nos termos do inciso IV do art. 208. Desde então, é possível verificar, mediante a implementação de políticas públicas, bem como de diferentes legislações que organizam estas questões, uma tensão explícita entre diferentes projetos de sociedade, delineando um cenário que se apresenta a partir de contradições, avanços e retrocessos observados no conjunto de documentos que orientam a Educação Infantil. Por um lado, tais documentos se mostram avançados não somente em suas concepções a respeito de criança e de infância, mas também devido a suas diretrizes para a organização de um trabalho pedagógico que respeite os direitos fundamentais de bebês

e crianças (BRASIL, 2005). Sob outra perspectiva, porém, constata-se um movimento orientado pelo viés neoliberal (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014) que tem estimulado a padronização das ações educativas, principalmente pela antecipação do processo - cada vez mais precoce - de escolarização e alfabetização que traz, assim, ao centro do debate, a qualidade e a avaliação da Educação Infantil.

Do ponto de vista documental, a rede educacional municipal de São Paulo conta com publicações importantes que, em diálogo com as produções nacionais, constituem-se como referência para todo o Brasil. Essas publicações marcam uma perspectiva não escolarizante, de modo a apresentar como eixo norteador as interações e brincadeiras, e propiciar experiências significativas nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil desta cidade (SÃO PAULO, 2013). No ano de 2016, publica-se os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), assentados em concepção de qualidade da educação infantil e construídos por meio de processos avaliativos participativos. Assim, a autoavaliação possui como objetivo colaborar para a efetivação de uma cultura democrática em creches e pré-escolas. Nesse ensejo, o reconhecimento e aprofundamento sobre tais experiências - as quais se encaminham rumo à educação emancipatória e humanizadora enquanto direito humano - permite e possibilita reflexões necessárias para fortalecer e alavancar propostas entendidas como “contra regulatórias”, principalmente em relação às lógicas mercadológicas que se sobressaem nas políticas educacionais atuais.

### **Contexto de implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**

A proposta de construção da política pública de Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) analisada aqui se deu na Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016, na gestão do ex-prefeito Fernando Haddad, quando foi implementado o Programa “Mais Educação São Paulo – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino”. Com foco na Educação Infantil, o Programa buscou ampliar e consolidar concepções importantes que orientam o trabalho pedagógico nesta etapa, quando menciona, por exemplo, a criança, a infância e a educação infantil enquanto aspectos fundantes para os documentos e ações desenvolvidas posteriormente, inclusive, para a construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

O documento federal intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”,

publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2009, subsidia a construção do documento paulistano (o IQEIP), cujo processo de elaboração coletiva integra diferentes profissionais – dentre docentes, equipes gestoras e formadoras da Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME), das Diretorias Regionais de Educação (DRE) e assessoras externas - que atuam direta ou indiretamente na educação e no cuidado de bebês e crianças. Nesse sentido, ao assumirem o protagonismo no processo de autoavaliação institucional, os sujeitos que compõem o cotidiano das instituições de Educação Infantil apresentam a possibilidade de negociar, discutir e dialogar coletivamente sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, de forma a “encontrar o próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p. 14).

Assentado na ideia da flexibilidade, o IQEIP sugere, ainda, que cada instituição pode reorganizar suas experiências na aplicação da autoavaliação. Em conformidade com alguns dos procedimentos indicados para a efetivação de tal forma de atuação, na dinâmica da avaliação cada dimensão de qualidade é composta por perguntas que precisam ser discutidas e respondidas em pequenos grupos, os quais devem conter, de preferência, representantes dos diferentes segmentos profissionais que compõem a instituição. No intuito de sinalizar as avaliações realizadas pelos grupos, e seguindo a ideia de que os “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e podem qualificar algo” (BRASIL, 2009, p. 15), o documento propõe, também, que se atribua cores aos indicadores, sendo a cor verde atribuída às situações entendidas como garantidas e asseguradas em sua concretização; amarela para os casos que necessitam de atenção; e, por fim, a vermelha, designada para as situações mais urgentes de ações e propostas imediatas de intervenção (BRASIL, 2009).

Com inspiração no documento federal em voga entre os anos de 2013 e 2014, a autoavaliação é realizada, de forma voluntária, em 441 unidades de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2016). Neste processo, o grupo de trabalho elabora a versão preliminar dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, cuja aplicação ocorre a partir de 2015 em todas as escolas municipais de Educação Infantil do município, incluindo os Centros de Educação Infantil (CEI) diretos<sup>1</sup>, indiretos<sup>2</sup> e conveniados<sup>3</sup>.

Nesse sentido, considera-se que

<sup>1</sup> CEI Direto – Centros de Educação Infantil mantidos e administrados diretamente pelo poder público, em que todo atendimento é custeado pelo Estado e realizado por servidores públicos concursados.

<sup>2</sup> CEI Indireto – Centros de Educação Infantil com funcionamento em prédios municipais próprios ou alugados pela PMSP, com repasse de recursos por criança atendida.

<sup>3</sup> Creche Particular Conveniada – Creches particulares, conveniadas com a PMSP, com repasse de recursos por criança atendida.



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, 2013, p. 26).

Após a aplicação da autoavaliação em todas as unidades de Educação Infantil da cidade de São Paulo, a publicação final do documento se dá no ano de 2016, com distribuição para todas as unidades educacionais do município, organizando-se estruturalmente a partir de nove dimensões<sup>4</sup>: 1 – Planejamento e gestão educacional; 2 – Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4 – Interações; 5 – Relações étnico-raciais e de gênero; 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8 – Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9 – Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

O processo de discussão e avaliação dessa política pública, ainda vigente, se dá por meio de dois momentos previstos no calendário de cada unidade educacional: no primeiro, temos a autoavaliação das nove dimensões da qualidade, e no segundo, a elaboração do plano de ação, ou seja, etapa em que se objetiva encontrar possibilidades de enfrentamento das questões discutidas na autoavaliação. Finalizadas estas duas etapas, o documento prevê a elaboração de uma comissão de acompanhamento que almeja sistematizar e planejar encaminhamentos para as questões coletivamente acordadas. As demandas externas que perpassam a governabilidade da unidade educacional devem ser sistematizadas e encaminhadas para a Diretoria Regional de Ensino (DRE) correspondente, e em seguida, à Secretaria Municipal de Educação (SME).

No contexto da discussão aqui apresentada, entende-se que as duas ações descritas acima se constituem como pontos de atenção para a qualificação da política de AIP e, assim sendo, contribuem não somente para a construção e efetivação da qualidade social, mas também para o cumprimento de um ciclo que deve envolver os diferentes níveis da gestão escolar (micro, meso e macro) – desde os profissionais que atuam diretamente nas unidades educacionais à DRE e SME - cumprindo, assim, o princípio da responsabilização participativa. Nesse sentido, visando uma contribuição para tal debate, discute-se a seguir como essas ações da política de AIP foram encaminhadas e refletidas por uma creche localizada na cidade de São Paulo.

<sup>4</sup> Além das sete dimensões já propostas no documento federal, a rede municipal de São Paulo inclui mais duas dimensões: “Relações étnico-raciais e de gênero” e “Autoria, participação e escuta de bebês e crianças”. Tal inclusão respalda-se, principalmente no caso das relações raciais e de gênero, em estudos que demonstram que as crianças, desde muito pequenas, percebem as diferenças de raça ou de gênero, entretanto, a interpretação que fazem dessas diferenças depende das informações positivas ou negativas que recebem em seus ambientes sociais e culturais (SÃO PAULO, 2016).

## Características do CEI Paulo Freire num contexto anterior aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

O desenvolvimento de uma proposta de AIP, como já mencionado, incide na participação de toda a comunidade educativa, o que indica a necessidade de mobilização de todo o coletivo, desde o planejamento até a execução das diferentes etapas que a compõem. Desse modo, entendemos que a participação deve ser vista como um fio condutor para, de um lado, a transformação do espaço educativo enquanto lugar de experiência democrática (FREIRE, 2003), e por outro lado, o reconhecimento de todos que integram a relação educativa como portadores de saberes complementares e necessários uns aos outros (CAGLIARI; GIUDICI, 2014).

Nessa linha de entendimento, tal como aponta Síveres e Santos (2018), entendemos que a gestão democrática e as instâncias de participação podem se constituir como um aspecto importante para a implementação da AIP. Contudo, em realidades onde as práticas democráticas são menos amadurecidas, esse movimento também pode fortalecer e ampliar uma perspectiva de gestão mais horizontalizada, ou seja, em todos os cenários o investimento no debate coletivo sobre a qualidade pode ser benéfico.

No CEI Paulo Freire foi construída, ao longo do tempo, uma proposta pedagógica que passou a ser referenciada pela RMESP. Inclusive, as professoras declararam que este aspecto foi determinante para a escolha dessa unidade como local de trabalho. Muito da construção dessa representação de qualidade se deu pelo desenvolvimento de um projeto de gestão democrática como “valor”. Tal fato é relevante pois, apesar de legalmente garantido como princípio de gestão das escolas públicas brasileiras, a sua efetivação ainda encontra muitos desafios. Defendemos, então, que além de se materializar enquanto movimento de participação e gestão compartilhada, o desenvolvimento da gestão democrática fundamenta, também, a concepção de qualidade e a finalidade da própria instituição.

Nesta perspectiva, tendo em vista as práticas de fomento à participação e gestão democrática, as entrevistas realizadas durante o trabalho de campo revelaram aspectos importantes do CEI Paulo Freire ainda num contexto anterior aos IQEIP, como: a ampla participação dos diferentes segmentos, inclusive as famílias, no conselho de escola e na associação de pais e mestres; entrevistas com as famílias no ato da matrícula, visando um melhor conhecimento de cada realidade; e a aplicação de questionários de avaliação, junto às famílias, no fim do ano letivo, com objetivo de reavaliar o Projeto Político Pedagógico.



Esses canais de diálogo já evidenciavam uma preocupação, por parte da equipe do CEI, em incentivar movimentos participativos para garantir o que prevê a legislação vigente no que diz respeito à gestão democrática. Especialmente, trata-se de entender que o compartilhamento da educação de crianças pequenas prescinde da participação do tripé: crianças, unidade educacional e famílias, o que envolve “a prática de uma dinâmica relacional complexa” (BONOMI, 1998, p. 161), afinal:

A democratização das relações internas nas unidades de educação infantil é uma experiência vital para a aprendizagem de novas formas democráticas de relacionamento no contexto educacional, sem perder de vista que o pano de fundo da gestão democrática é o estabelecimento de uma sociedade democrática sem desigualdades, com oportunidades e qualidade de vida para todos (MONÇÃO, 2019, p. 175).

É importante destacar que, no cotidiano observado no CEI Paulo Freire, foi possível perceber diferentes situações que denotam o quanto essas práticas construídas ao longo de anos visibilizam a relação da unidade com as famílias. A exemplo, tem-se o momento da chegada das crianças no CEI, quando há uma relação de proximidade e afeto presente entre todos que se aproxima do conceito de “acolhimento” (STACCIOLLI, 2013) definido como um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, um princípio chave no processo educativo materializado em uma escola que respeita os direitos de todos os segmentos, oportunizando a todas as crianças possibilidades de viver, interagir, e ao mesmo tempo, singularizar-se (BARBOSA, 2007).

Imerso em um complexo de relações, tal contexto busca, ao longo dos anos, o fortalecimento entre os diferentes segmentos e consolidação de instâncias de participação concretas, que mesmo tensionadas têm por objetivo a construção de uma educação infantil de qualidade. Tal fato singulariza esta realidade, em contraponto com pesquisas que têm como objeto de estudo a gestão democrática na primeira etapa da educação básica, onde o estabelecimento de relações ainda se orienta apenas para a permanência da criança na creche (MONÇÃO, 2021; MORAES, 2014).

Nesse sentido, a AIP tem um papel importante não somente de ajudar cada instituição a compreender como se situam as práticas de gestão democrática naquela realidade, mas também para contribuir na busca de estratégias para a sua ampliação e/ou qualificação. Isso porque “o desafio da avaliação institucional é também o desafio da gestão democrática” (SIVERES; SANTOS, 2018, p. 237). Logo, a SME deve assumir a responsabilidade de apoiar esse movimento, oportunizando momentos de formação para a equipe gestora, ou seja, a responsabilidade pela qualidade de cada instituição de educação infantil deve ser garantida na

articulação dos diferentes níveis de atuação que compõe a RMESP. Em nível de cada unidade, as práticas desenvolvidas no CEI Paulo Freire podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada e dinâmica do que se constitui a gestão democrática. Para além do Conselho de Escola (CE), o momento das matrículas ou a presença das famílias no período de acolhimento das crianças são pontos que revelam como cada unidade concretiza e se relaciona com essas famílias, o que efetivamente ajuda a sustentar o fortalecimento da gestão democrática.

Esta afirmação é corroborada por Festa (2019), quando em sua pesquisa destaca que os resultados da AIP têm relação direta com o tipo de gestão desempenhada, ou seja, mais próxima ou mais distante da perspectiva democrática. Por outro lado, essa mesma pesquisadora também aponta que, a partir da autoavaliação foi possível aproximar a gestão com o cotidiano das educadoras e das crianças, e desse encontro constatamos a possibilidade de maior horizontalidade nas relações, logo, constituindo-se como mais um mecanismo de aproximação com os princípios democráticos.

Campos e Ribeiro (2016) adicionam a esse debate a necessidade da integração da autoavaliação institucional participativa às outras políticas desenvolvidas pela prefeitura. Por exemplo, dentre os apontamentos dos indicadores de qualidade<sup>5</sup> destaca-se a importância atribuída à articulação das unidades com a rede de proteção social, na qual diferentes atores, como os conselhos tutelares e os postos de saúde de referência de cada unidade educacional, podem estabelecer uma perspectiva de gestão democrática mais plural e abrangente.

O panorama inicial do CEI Paulo Freire exposto até aqui teve como objetivo apresentar as características da instituição num contexto anterior aos IQEIP, principalmente no que diz respeito aos elementos que compõem a gestão democrática. No que se refere à implementação da política de AIP, a Unidade Educacional aceitou o desafio de participar desse processo ainda quando a sua adesão era facultativa, o que será mais bem delineado na sessão seguinte.

### **A experiência de implementação dos IQEIP no CEI Paulo Freire: entre o prescrito e o implementado**

Considerando que a implementação e consolidação de políticas públicas só tem potencial para sua efetivação se assumida, de fato, pelas redes de ensino e unidades educacionais (SÍVERES, SANTOS, 2018), a partir da experiência do CEI Paulo Freire analisaremos como a proposição de estratégias de mobilização e organização da autoavaliação pode alcançar a participação dos diferentes segmentos que compartilham a educação e cuidado

<sup>5</sup> Nesse caso, trata-se da Dimensão 9 dos indicadores de qualidade, denominada “Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade”.





das crianças pequenas. Logo, não temos como objetivo apresentar um “receituário”, pelo contrário, com base no contexto explicitado anteriormente, tentamos compreender como a realidade desvelada no presente trabalho, com as suas especificidades, responderam à política de AIP da SME da cidade de São Paulo.

Tal exercício reflexivo teve como base as ações e estratégias adotadas pelo CEI Paulo Freire em relação às orientações previstas no documento dos IQEIP, principalmente no que diz respeito ao processo de implementação da AIP. Como citado anteriormente, a política prevê e incentiva a autonomia das unidades educacionais para encontrarem o caminho que melhor se aplique a sua realidade, todavia, a adesão ou não dos princípios apregoados no documento, de um lado, pode mostrar uma maturidade institucional na qualificação da proposta, e em contrapartida, pode denotar uma incompreensão dos objetivos e princípios que organizam essa modalidade de avaliação e as melhores estratégias para desenvolvê-la de forma qualificada. Vejamos esse percurso mais detalhadamente a seguir:

- *Em relação à constituição de um grupo para assumir a responsabilidade do processo de organização da autoavaliação:* a referência utilizada foi o Conselho de Escola, haja vista a sua responsabilidade na tomada de decisões e no estabelecimento de metas e soluções para os problemas do cotidiano. Desse modo, no CEI Paulo Freire, a primeira aproximação com o documento se deu via colegiado. Esse movimento indica a integração de uma instância importante da gestão democrática com o processo de avaliação da qualidade. Após a deliberação do conselho de escola, todo o coletivo iniciou um processo importante de estudo e aprofundamento da proposta que inclui todos os segmentos; esse movimento indica um amadurecimento e uma potência dessa realidade pois, ao contrário do que a produção científica acerca do tema tem apresentado, a participação das famílias na AIP ainda se constitui como um obstáculo a ser superado, principalmente quando tratamos da inclusão deste importante segmento nos níveis decisórios (MORAES, 2014).

- *Quanto ao processo de estudo e leitura do documento:* destaca-se, aqui, o modo como a unidade organizou o estudo do documento, o que envolveu o horário destinado à formação coletiva, que na rede paulistana é nomeada de Projeto Especial de Ação. Nesse processo iniciou-se também uma primeira aproximação das docentes e das famílias com as diferentes dimensões da qualidade, aspecto importante para a futura organização das coordenadoras e relatoras de cada dimensão. Esse processo se alinha ao previsto no documento, principalmente, pelo seu potencial formador. Uma ação diferenciada foi o processo formativo realizado com as famílias, que também se responsabilizaram pelo estudo do documento. Nos últimos anos, as famílias que

atuavam no CE organizaram um grupo de *whatsapp* com a finalidade de não somente estudar o documento, mas também o divulgar para os familiares recém-chegados ao CEI. Essa iniciativa nos parece fundamental para atingir os objetivos propostos pela autoavaliação, uma vez que garante uma participação já alinhada com o contexto anterior aos indicadores, quando já havia uma preocupação quanto ao conhecimento, por parte das famílias, da proposta pedagógica, garantindo um vínculo que se materializa na participação nos órgãos deliberativos, na entrevista realizada no momento da matrícula e nos questionários de avaliação enviados anualmente. Compreendemos, enfim, que essas características contribuíram para a mobilização de toda a comunidade para a autoavaliação.

- *No que se refere à data da autoavaliação e a mobilização para a participação da comunidade educativa:* definida a data da autoavaliação, via conselho de escola, é possível compreender, por meio dos discursos dos diferentes segmentos, como se deu a mobilização para que toda a comunidade educativa conhecesse a proposta da AIP. No que diz respeito às estratégias utilizadas para mobilizar a participação da comunidade educativa, houve um alinhamento do previsto no documento, com destaque para o grupo de famílias que compõem o conselho de escola, o qual também colaborou no processo. Essa estratégia é relevante, pois de acordo com o Relatório Técnico de acompanhamento da aplicação dos IQEIP na cidade de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2014 apenas uma unidade educacional mencionou a participação das famílias do Conselho de Escola nessa comunicação. O restante das unidades que respondeu ao questionário utilizou como ações de convite à comunidade escolar: reuniões, carta convite, blog da unidade educacional, bilhetes e contato direto com as famílias (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

- *Participação de membros externos à unidade educacional:* o documento orientador prevê o convite aos membros da DRE e/ou entidade mantenedora, especificamente, para os CEIs conveniados à prefeitura. A esse respeito, foi enviado convite à SME e à DRE - que ficam no mesmo território - Conselho Tutelar e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), bem como um grupo de profissionais parceiros que atuavam com a alimentação escolar. Posteriormente, com o grupo de alimentação, foram organizados momentos de formação e debate, tendo como referência os princípios de uma alimentação saudável presente do documento objeto de avaliação.

É importante destacar que os indicadores de qualidade ratificam, em sua “Dimensão 9 – Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, Família, Comunidade e Cidade”, a premissa de que a qualidade da educação infantil se constitui como um compromisso de toda a

sociedade. Destaca-se, também, a importância da unidade educacional, ao articular uma rede de ações para a garantia de direitos das crianças, segundo a perspectiva de uma cidade educadora.

No acompanhamento da autoavaliação e da elaboração do plano de ação no ano de 2018, não estiveram presentes membros externos à unidade educacional, o que pode denotar ainda uma dificuldade de efetivar a presença desse grupo, uma vez que o processo ocorre anualmente. Contudo, a ausência não refuta a importância do debate, até porque o estabelecimento das relações com os agentes externos pode acontecer em outros momentos. Ainda nessa direção, o estabelecimento de uma outra cultura de avaliação se qualifica de modo processual, ou seja, as eventuais rupturas, ou mesmo descontinuidades, podem e devem ser objeto de reflexão pelas unidades educacionais e pela SME. Por fim, as presenças e ausências se constituem não como um obstáculo, mas sim enquanto algo inserido dentro de um quadro de aprimoramento da autoavaliação.

- *Organização para a realização da autoavaliação*: a unidade foi estruturada com salas destinadas para a discussão dos pequenos grupos; refeitório preparado para o acolhimento e a plenária final; painéis gráficos com os quadros síntese das dimensões avaliadas; e organização na entrada da instituição com cópia das dimensões de avaliação de qualidade para todos os participantes. Ou seja, foi demonstrada uma preocupação e cuidado para que as famílias se sentissem acolhidas, de modo que o processo de avaliação pudesse transcorrer da melhor forma possível.

Em relação ao acolhimento do dia da autoavaliação, já é de costume nesse CEI que todos os segmentos contribuam para um café coletivo. A mesa estava posta e, por aproximadamente 20 minutos, enquanto os diferentes participantes chegavam, houve um momento de confraternização e diálogo entre as famílias, os profissionais da unidade e as crianças, que em menor número também estavam presentes. Considerando a experiência de aplicação dos IQEIP, todas as atividades ocorreram de modo muito tranquilo, tal como registrado abaixo:

Percebi uma atmosfera de muita tranquilidade nos dois momentos que compõem a autoavaliação, a diretora da escola assumiu os encaminhamentos, enquanto a coordenação pedagógica ficou no apoio, de certa forma observando as falas e ações de todos. Espaços e materiais estavam organizados, todas as famílias receberam uma pauta com a organização do dia, o que de certa forma contribuiu para a discussão e andamento dos trabalhos de forma muito qualificada (Caderno de Campo, 26 de Maio/2018).

Este contexto contribui para a compreensão de que a organização e os encaminhamentos para a autoavaliação já haviam sido incorporados pelo grupo, de tal modo que as etapas que

compõem o processo ocorreram em período muito próximo ao indicado no documento orientador. Tal fato é importante pois, segundo Nascimento (2016), ao descrever as reuniões de autoavaliação em duas creches da cidade de São Paulo (direta e conveniada), destaca-se o quanto a desconsideração de encaminhamentos importantes presentes no documento orientador pode afetar o envolvimento de todos os segmentos na autoavaliação, em especial as famílias. Em uma dessas creches verificou-se, por exemplo, a ausência de cópias das dimensões avaliadas para todos os presentes, bem como uma falta de orientação, por parte da gestão, para encurtar o processo de avaliação e excluir algumas dimensões. Nesse tipo de conduta, como nos alerta a pesquisadora, a autoavaliação se orienta muito mais por um viés burocrático, desvirtuando assim seus objetivos e princípios ético-democráticos.

### **Potencialidades e desafios da Avaliação Institucional Participativa**

Até o momento, demos visibilidade para o processo de organização do CEI Paulo Freire em relação às etapas que compõem os IQEIP. Desse modo, podemos pontuar que o contexto descrito ampliou, por meio da AIP, o debate sobre a qualidade da educação infantil, ao construir um conjunto de ações e estratégias muito próximas ao previsto no documento orientador, oportunizando um percurso de movimentos e práticas coletivas de gestão democrática. Isto posto, analisaremos, com base no acompanhamento dos momentos que compõem os IQEIP, e nos dados coletados durante o trabalho de campo, as potencialidades e desafios presentes nessa modalidade de avaliação.

Em primeiro lugar, é possível apontar, com base no percurso analítico adotado até aqui, que o CEI Paulo Freire possui uma proposta de AIP sistematizada e referenciada pelos diferentes segmentos como fundamental para o debate e produção da qualidade da educação infantil. Essa construção pode ser identificada pela compreensão desse grupo dos sentidos que orientam o seu trabalho, sua missão e seus objetivos fundamentais (DIAS SOBRINHO, 2003).

O investimento nas práticas de gestão democrática foi fulcral para a validação da implementação dos IQEIP em 2013. Além disso, a organização dos momentos que antecedem o processo de autoavaliação e elaboração do plano de ação se deu muito próximo do previsto no documento orientador, o que possibilitou um processo de autorreflexão referenciado pelo coletivo como “potente”.

Uma das questões que apresentou relevância, durante o trabalho de campo, foi a ampliação da participação das famílias, o que pode ser relacionado com a percepção nos momentos da autoavaliação e elaboração do plano de ação, no qual foi percebido uma

apropriação, por parte desse grupo, das dimensões objeto de discussão. A parte final de cada etapa é composta pela plenária, quando cada grupo apresenta, no primeiro dia, a avaliação feita daquela dimensão para aprovação do coletivo, e no segundo dia, expõe as estratégias pensadas para encaminhar os problemas e questões que necessitam de maior envolvimento e resolução.

O documento orientador indica, para exposição dessa síntese, os coordenadores/as e relatores/as, que no contexto das pesquisas se debruçaram sobre a política de AIP da rede municipal paulistana e em outras localidades. Esse momento é de responsabilidade dos profissionais internos às unidades, todavia, no CEI Paulo Freire, em muitas dimensões as próprias famílias se encarregaram de apresentar o debate realizado, indicando o envolvimento desse grupo no processo de avaliação da qualidade.

Por outro lado, uma das potencialidades da AIP em sua concretização no CEI Paulo Freire se orienta para a construção de um projeto coletivo com identidade própria. Nesse sentido, não basta que cada professora realize seu trabalho individualmente da melhor forma possível, sendo importante organizar, também, momentos de uma análise coletiva e integrada da qualidade do trabalho desenvolvido. Essa visão é fundamental, pois os professores/as ocupam um papel importante, sendo estes/estas que de fato materializam o trabalho pedagógico com as crianças.

Do ponto de vista quantitativo, é possível destacar que ainda há uma inconsistência, principalmente, da participação das famílias. No ano de 2018, em que tive a oportunidade, enquanto pesquisador, de acompanhar os trabalhos, havia em média 35 famílias na autoavaliação, e por volta de 20 na elaboração do plano de ação, além dos profissionais da unidade; já os demais membros da comunidade - como o conselho tutelar e outros órgãos da assistência social - não foram identificados. Esse dado, no contexto da cidade de São Paulo, é bem expressivo, visto que a participação das famílias ainda é muito incipiente em muitas realidades. Por outro lado, os dados indicam que no CEI Paulo Freire, nos anos iniciais da implementação da proposta de AIP, esse percentual variou entre 60% e 70% das famílias. As alterações da equipe gestora nos últimos anos pode explicar essa variação, contudo, a participação desse grupo ainda é expressiva e, do ponto de vista qualitativo, tem um papel fundamental, constituindo uma referência de qualidade importante para o trabalho até hoje realizado pela instituição.

Um dos pontos indicados por Campos e Ribeiro (2016) como um desafio para a qualificação da AIP diz respeito à alta rotatividade de profissionais nas unidades diretas e conveniadas. Os dados do contexto investigado na presente pesquisa confirmam essa hipótese,

quando verificamos que a baixa rotatividade de professoras, no momento da implementação, contribuiu significativamente para: a compreensão e fortalecimento da participação; o trabalho coletivo; e a qualidade como pontos fulcrais e fundamentais para ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Porém, nos últimos anos, com a chegada de novas professoras, em virtude da aposentadoria das mais antigas, e com as sucessivas trocas da equipe gestora, verificamos uma alteração na condução dos trabalhos. No entanto, tal fato não indica um rompimento das ações desenvolvidas em relação à AIP, sendo evidenciadas, contudo, alterações em relação ao pacto de qualidade estabelecido nos anos anteriores. Essa discussão foi mencionada pelas famílias no momento da autoavaliação, percebendo a necessidade de dar coesão ao trabalho construído ao longo dos últimos anos.

A participação dos diferentes segmentos, apesar de fortalecida, apresenta algumas nuances a serem evidenciadas nesse contexto. Os relatos indicam que, na ocasião da implementação da AIP, os profissionais de apoio à educação, junto aos profissionais da limpeza e alimentação, foram convocados a participar da autoavaliação. Contudo, apenas os profissionais de apoio tiveram a oportunidade de discutir mais profundamente o documento, enquanto a equipe de limpeza e alimentação não foram incluídas, o que indica as dificuldades e desafios da participação dessas profissionais, havendo uma dimensão da terceirização do serviço público que vem se intensificando nos últimos anos e que precisa ser analisada de modo mais amplo.

Para além das questões apontadas, há uma contradição presente no documento pois, por um lado, sinaliza que todos/as os/as profissionais são considerados educadores/as, e por outro, constatamos que as relações de trabalho são precárias e inviabilizam esse princípio. Questiona-se, dessa forma, como garantir a formação desse grupo, com uma carga de trabalho de 10 horas diárias, salários baixíssimos, e ainda, exigir a participação nos momentos de autoavaliação e elaboração do plano de ação em um dia fora da sua carga horária semanal, aos sábados.

Nesse sentido, ao analisarem os dados dos diferentes profissionais nas unidades diretas e conveniadas, Campos e Ribeiro (2016) apontam que nos CEIs conveniados a participação das equipes de cozinha e alimentação foram maiores do que na rede direta. Isso se explica pelo fato de que na rede conveniada todos os funcionários são contratados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo este um fator que os convoca a participar das atividades de AIP realizadas em suas respectivas unidades.



Considerando a equipe de apoio à educação, verificamos também, durante o trabalho de campo, que foram destinados movimentos semanais de formação para que o grupo pudesse se apropriar do documento e participar efetivamente. Esse movimento foi importante para tal segmento, pois como ainda estão atuando na unidade, foi possível perceber, nos momentos de autoavaliação e elaboração do plano de ação, uma participação efetiva, com a proposição de encaminhamentos para as questões discutidas. Por outro lado, essa prática de formação não se consolidou em todos os anos, tendo ocorrido, ao que parece, no início do processo de implementação dos IQEIP.

Essa inconstância é compreensível, considerando que não se constitui como algo simples de ser executado, uma vez que a participação exige condições para que ela ocorra de modo a ser exercitada e apreendida. Na rede municipal temos unidades de CEIs e EMEIs com um número alto de bebês e crianças matriculadas, e desse modo, considerando a demanda de trabalho, organizar tais momentos nas unidades torna-se complicado. De todo modo, visando a qualificação da política, cabe ao órgão central a inclusão da equipe de apoio à educação de forma satisfatória, garantindo a todos, por exemplo, uma formação continuada, a qual não está prevista na carga horária semanal dessa categoria.

A imersão na realidade do CEI Paulo Freire permite inferir que a atuação da equipe foi decisiva na implementação da autoavaliação, devido à sua responsabilidade de criar condições para que a AIP possa ser experienciada pela comunidade educativa de forma participativa e democrática. Essa experiência não é normativa, pelo contrário, advém de um compromisso compartilhado de luta pela qualidade social da escola pública (SORDI, 2009). Podemos identificar, a partir do cruzamento dos dados que integram esta pesquisa, o papel da equipe gestora na implementação da AIP.

Em primeiro lugar, tal como afirmado por Sordi (2009), a equipe gestora, em especial, a coordenação pedagógica, apoiada pela direção da escola, assumiu o protagonismo no desenvolvimento da AIP, ampliando o debate sobre a qualidade. Esta figura é estratégica, pois “[...] pode contribuir no sentido de levar aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, a repensarem este espaço, sua produção, suas dificuldades e possibilidades (XAVIER, 2011, p. 78).

A longo prazo, esse movimento contribuiu para a constituição de uma proposta pedagógica orientada pelo princípio da participação. Esta afirmação dialoga com o que aponta

Xavier (2011), ao discutir o papel dos Orientadores Pedagógicos<sup>6</sup> na rede municipal de Campinas, pois considera como positiva a presença de membros da equipe gestora por um longo período na mesma unidade educacional - por um lado, devido ao conhecimento mais apurado do contexto que atuam, e por outro, ao fortalecimento e articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Essa análise é justificada pela alta rotatividade de profissionais da equipe gestora na rede campineira, que se assemelha com o que ocorre no município de São Paulo, quando possibilita a remoção de unidade educacional anualmente, pelos cargos em substituição ou por ocasião dos concursos públicos que ocorrem no meio do ano letivo.

Por outro lado, haja vista o que foi detectado na interação do pesquisador nos momentos que compõem a AIP, em especial, a realizada no ano de 2018, a chegada de uma nova coordenação, ainda que desconectada com as práticas ali constituídas, consolidou uma prática de avaliação incorporada pelo grupo. Constatada a fragilidade da atuação da coordenação pedagógica neste momento, a diretora assume a articulação dos trabalhos com o grupo de professoras que atuam há mais tempo no CEI, ou seja, reajustando um quadro de liderança construído, que por diferentes aspectos foi alterado, tal como o campo da avaliação.

Desse modo, defendemos que a qualificação da AIP se constitui como um processo de rupturas e movimentos que favorecem a construção de outra cultura avaliativa, cujos procedimentos são, inevitavelmente, mais trabalhosos e demorados, os quais necessitam, além disso, “ser aprendidos, ao mesmo tempo em que são exercitados” (DALBEN, 2010, p.43). Tal afirmação indica-nos que, conforme verificado, mesmo com a ausência de uma liderança, o sentido daquela ação, quando já incorporada pelo coletivo, se apresenta como um valor importante.

Tal constituição do “lugar da avaliação” nesse contexto é importante porque, invariavelmente, por diferentes motivos, a rotatividade de profissionais pode desestabilizar práticas construídas há anos. No caso do presente trabalho, a diretora e a coordenadora que motivaram o grupo para a AIP não foram as mesmas que estavam no momento da pesquisa. Inclusive, este fator foi apontado pelos interlocutores e, também, observado durante o trabalho de campo, quando ficou evidente que a atuação do coordenador estava, de certa forma, deslocada do restante do grupo, uma vez que este não demonstrava consenso com as avaliações e indicadores definidos na escola.

<sup>6</sup> Orientador Pedagógico, na rede municipal paulistana, é o mesmo que Coordenador Pedagógico - profissional que responde pela coordenação e canalização do esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Nesse sentido, o coordenador torna-se um agente formador no processo pedagógico que une a escola, o professor, alunos e suas famílias (LIBÂNEO, 2008).

Essa afirmação aponta para um desafio que necessita ser enfrentado pela rede municipal. O desenvolvimento e cumprimento dos objetivos que pretendem uma política pública de avaliação não podem depender da simples concordância ou discordância dos diferentes segmentos que a compõem, pelo contrário, é preciso investir num processo de formação sólida que caminhe no sentido de evitar essas distorções. Em oposição ao que foi verificado no trabalho de campo, quando mesmo diante de uma atuação muito reservada da coordenação pedagógica o propósito da avaliação foi incorporado pelo grupo, a oscilação entre uma ação pedagógica mais atuante e uma outra atuação mais discreta ou pouco participativa pode gerar quebras no processo participativo.

Assim, considerando a rede paulistana na sua complexidade e na sua dimensão, em termos de quantidade de unidades de educação infantil e suas diferentes especificidades, as práticas pedagógicas da equipe gestora podem romper com percursos construídos ao longo do tempo ou, em última instância, burocratizar ou potencializar uma ação fundamental de debate sobre a qualidade da educação infantil.

### **Considerações finais**

O percurso analítico dos dados coletados em campo, em diálogo com o referencial teórico adotado, se propôs a apresentar e discutir as ações e reações oriundas do processo de implementação e desenvolvimento dos IQEIP, tomando como referência o documento orientador da política. Em primeiro lugar, verificou-se que o movimento de busca e aperfeiçoamento da gestão democrática - por meio de estratégias que tinham como objetivo o fortalecimento do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, bem como uma aproximação e efetivo diálogo com as famílias, mesmo antes mesmo da adesão do IQEIP - foram fundamentais para organização da política de AIP que se iniciava em 2013. Por outro lado, entendemos que tal fato explica esta realidade, todavia, não se constitui a partir de uma relação de causa e efeito, pois a literatura da área também tem apresentado que, em contextos nos quais as práticas democráticas são menos amadurecidas, a AIP também pode ser um disparador e um elemento fundamental para o exercício desses princípios.

Ao analisar o processo de implementação e organização da unidade para o desenvolvimento dos IQEIP, verificamos que as duas etapas que orientam esse percurso foram colocadas em ação de modo bem alinhado ao previsto no documento orientador. Apesar da desejada autonomia, inclusive destacada pela política, há um fio condutor que necessita ser seguido para que não se corra o risco desse processo tornar-se burocrático e pouco reflexivo,

ou seja, em contraposição ao que se pretende instigar/induzir por meio desta avaliação. Nessa linha, cabe um destaque para algumas questões: verificamos o quanto a dimensão da participação, principalmente quando ampliada para as famílias das crianças, contribui significativamente para a qualidade e validação do debate produzido pelo coletivo. Por outro lado, os membros do CE foram fundamentais neste caminho, logo, a interrelação entre as instâncias deliberativas e participativas pode qualificar ainda mais o percurso de consolidação de processos democráticos.

Os dados dos diferentes segmentos, bem como o acompanhamento, no ano de 2018, da autoavaliação e da elaboração do plano de ação, permitiu-nos destacar o quanto os princípios e objetivos da AIP estão incorporados pelo grupo, cumprindo, desse modo, sua dimensão formativa. Ou seja, ao longo dos anos, o exercício reflexivo e sistemático de avaliação da qualidade, numa perspectiva participativa, possibilitou a construção de uma proposta pedagógica com identidade própria, também expresso e revelado no Projeto Político Pedagógico. Contudo, isso não significa uma ausência de potencialidades e limites, uma vez que tal realidade avança quando comparada às pesquisas que discutem experiências de AIP, tanto no ensino fundamental, como na educação infantil, principalmente pelo fato de incluir as famílias de forma significativa no processo desde a implementação dos IQEIP, no ano de 2013.

Desse modo, a participação das famílias foi consolidada, mesmo nos períodos em que o número de participantes ora diminuía, ora aumentava. Por outro lado, identificamos alterações mais expressivas na inclusão ou exclusão das funcionárias responsáveis pela limpeza e pela alimentação, das quais tem se afastado, em razão das características da contratação e da privatização crescente do campo da educação, a possibilidade de efetivamente compor o coletivo das unidades educacionais, apesar de, conceitualmente, a política de avaliação da qualidade da cidade paulistana considerar que todas as profissionais que atuam nos CEIs e EMEIs da cidade são educadoras. Na prática, estas profissionais ainda se constituem como um grupo mais vulnerável, com poucos salários e com carga horária semanal de trabalho inferior às funcionárias públicas concursadas.

A equipe gestora, por sua vez, teve um papel fundamental na condução dos trabalhos e desenvolvimento da AIP. Podemos considerar que este foi um dos fatores mais importantes na implementação e sistematização dos IQEIP no CEI Paulo Freire. O movimento formativo e dialógico pelo qual se pautava a atuação da coordenadora pedagógica e diretora - que iniciaram a implementação da autoavaliação - bem como a aproximação junto às famílias, foram determinantes para a qualificação permanente do PPP e da qualidade socialmente referenciada.

Insiste-se na defesa de que a AIP, como processo sistematizado, democrático e participativo, possui um papel fundamental na produção de qualidade da educação infantil. Logo, o aprofundamento do debate acerca dos aspectos que envolvem a implementação de propostas de AIP, conforme apresentado no presente estudo, se constitui como possibilidade de contra regulação, tendo como objetivo apoiar e ajustar processos de apropriação coletiva dos sujeitos sobre a educação e sua qualidade, visando, portanto, a concretização de uma agenda política que tem mobilizado profissionais da educação, comunidade científica e os movimentos sociais na tentativa de produção de espaços favoráveis para a efetivação de políticas públicas em relação à educação infantil. Além disso, o debate proposto com essa pesquisa traz o potencial de fortalecer outras perspectivas que seguem a contraponto das lógicas de avaliação estandardizada e escolarização precoce ainda em voga.

Em que pese os limites, potencialidades e os tensionamentos que envolvem esses processos, o debate que aqui se realiza busca inspirar e dar visibilidade a um projeto compartilhado e coletivo em defesa das crianças e do direito humano à educação de qualidade socialmente referenciada.

### Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: Centro de Estudos Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso em: 17 Abril 2022.

BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L. Avaliação educacional: um campo em movimento e disputa. *Cad. CEDES*, v. 36, n. 99, Campinas, maio/ago. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162219>. Acesso em: 17 Abril 2022.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R.; POLATO, A. Política e Avaliação Educacional: aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, pp. 244-261, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199904>. Acesso em: 17 Abril 2022.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre, Artmed, 1998, pp. 406-422.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, pp. 506-518, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/278133671>. Acesso em: 17 Abril 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição n.º 415, de 16 de junho de 2005*. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

CAGLIARI, P.; GIUDICI, C. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. In: Zero Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

DALBEN, A. Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

FESTA, M. *Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo: o processo sob a ótica dos participantes*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

FREIRE, P. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 911-933, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>. Acesso em: 17 Abril 2022.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática*. 5ª Ed. Revista e Ampliada – Goiânia: MF livros, 2008.

MONÇÃO, M. A. G. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. *Comunicações Piracicaba*, v. 26, n. 23, pp. 167-189, set./dez. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p167-189>. Acesso em: 17 Abril 2022.

MONÇÃO, M. A. G. *Gestão ne Educação Infantil: Cenários do Cotidiano*. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

MORAES, S. R. C. *Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2014.

NASCIMENTO, A. D. *Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da Rede Municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.



XAVIER, C. A. *O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013*. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/2013, 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”. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SILVA, T.J. Avaliação institucional na educação infantil: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro/SP, 2021.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. Avaliação institucional na educação básica: os desafios de implementação. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, pp. 222-253, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.v29i70.5075>. Acesso em: 17 Abril 2022.

SORDI, M. R. L. D. A complexidade das relações sociais na escola: problematizando as resistências ao processo de avaliação institucional. In SOUZA, E. S.; SORDI, M. R. L. D. (Orgs.) *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, pp. 35-38.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Tradução: Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.