

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Rita de Cássia Oliveira Simas

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CRECHE: PERCEPÇÕES
DAS ASSISTENTES PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE
SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul- SP
2022**

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA SIMAS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CRECHE: PERCEPÇÕES
DAS ASSISTENTES PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE
SANTO ANDRÉ**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

São Caetano do Sul – SP

2022

SIMAS, Rita de Cássia Oliveira.

Avaliação institucional na creche: Percepções das assistentes pedagógicas no município de Santo André/ Rita de Cássia Oliviera Simas – São Caetano do Sul: USCS, 2022. 134 fls.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1. Avaliação institucional 2. Creche 3. Assistentes Pedagógicas 4. Santo André 5. Educação Infantil. I. Garcia, Paulo Sérgio. II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/____/____ pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof. Dr. Nonato Miranda (USCS)

Prof. Dr. Nelson Gimenes (PUCSP)

Dedico este trabalho a meus familiares, a meu esposo César, as minhas meninas queridas Beatriz, Bárbara e Lara. A minha mãe querida Isabel, entes queridos que nunca duvidaram que eu poderia chegar até aqui. E me apoiaram diariamente, mesmo em momento tão difícil. Dedico este trabalho a minha querida Juliana, que neste tempo de pandemia, foi tirada de nós, mas sempre estará em nossos corações.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar até aqui sem o precioso apoio de pessoas tão queridas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Garcia, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado Profissional em Educação, em especial a Luciana, Leticia, Carla, Tatiane e Renata, colegas que compartilharam das aulas e de tantas aprendizagens.

Meus agradecimentos se estendem aos professores e professoras do PPGE - USCS que deixavam as noites agradáveis e cheias de conhecimento, sempre nos tratando com tanto respeito. E em especial ao Professor Doutor Nonato, que com sua humildade pedagógica, trazia sentido e embasamento teórico para o que vivenciamos na escola.

Aos meus colegas de trabalho que muito contribuíram com apoio e discussões tão ricas, em especial Fernanda, Ana Kelly e Patrícia, que no desânimo cotidiano me enchiam de energia, com suas frases positivas, sorrisos e abraços afetuosos.

Agradeço também as queridas assistentes pedagógicas, que se propuseram a responder a pesquisa, mesmo com tantos afazeres. Vocês que são o coração das creches, pois pulsam no interior deste espaço tão rico, fazendo as coisas acontecerem, lidando com ações e emoções cotidianamente.

Agradeço a meu esposo Cesar, que foi o primeiro a me apoiar nessa empreitada, me dando todo suporte e cuidando de nossas meninas com todo carinho e amor. Agradeço, a família Simas, em especial a meu pai Júlio (in memoriam), minha mãe Izabel e meus irmãos e irmãs Jucelia, Gilda, Gilmar, Rosemeire, Nelson, Regina, Eugenia e Simone que compreenderam a minha ausência, dando todo apoio necessário para a realização deste sonho.

E principalmente agradeço a Deus por me proporcionar viver em companhia de pessoas tão maravilhosas, que me apoiam e me sustentam a cada dia.

RESUMO

A avaliação tem ocupado lugar central na educação, em geral, e na Educação Infantil, em especial. Neste contexto, a avaliação institucional tem sido considerada uma estratégia para melhorar os processos na creche. Este estudo teve como objetivo geral compreender as relações existentes entre a atuação das Assistentes Pedagógicas, profissionais que atuam no trabalho pedagógico nas creches, e a avaliação institucional dessa instituição, no município de Santo André. Foi utilizada a metodologia qualitativa, com base em um questionário qualitativo, que foi respondido por 14 (quatorze) profissionais que atuavam em creche e estavam em pleno exercício profissional no momento da pesquisa. Os resultados apresentaram um quadro de ambiguidades. Por um lado, as profissionais destacaram a importância da avaliação institucional no contexto das creches, mostraram alguma experiência na participação em avaliação institucional e demonstraram certo preparo na condução desse processo. Em contrapartida, por outro lado, observamos a ausência de vínculos entre as atividades realizadas, as atribuições das assistentes pedagógicas, e a avaliação institucional. Ademais, ressalta-se a falta de conhecimentos sobre elementos básicos da avaliação, em geral, e da avaliação institucional, em particular, sobretudo o entendimento sobre o tema, sobre os processos e as funções, sobre objetos da avaliação, seus critérios, entre outras questões, o que muito possivelmente traz desdobramentos para o trabalho avaliativo das profissionais. Elaboramos uma formação para gestores que é o produto da presente pesquisa, com ênfase nas relações existentes entre a atuação das assistentes pedagógicas e a avaliação institucional. Os dados desta pesquisa podem ser utilizados para a formação de gestores nas universidades e nas secretarias de educação.

Palavras-chave: Avaliação institucional; Creche; Assistentes Pedagógicas; Santo André; Educação Infantil.

ABSTRACT

Assessment has taken a central place in education, in general, and in Early Childhood Education, in particular. In this context, institutional assessment has been considered a strategy to improve processes in daycare centers. The general objective of this study was to understand the relationships between the performance of Pedagogical Assistants, professionals who work in the pedagogical work in day care centers, and the institutional evaluation of this institution, in the municipality of Santo André. The qualitative methodology was used, based on a qualitative questionnaire, which was answered by 14 (fourteen) professionals who worked in day care centers and were in full professional practice at the time of the research. The results presented a picture of ambiguities. On the one hand, the professionals highlighted the importance of institutional assessment in the context of day care centers, showed some experience in participating in institutional assessment and showed some preparation in conducting this process. On the other hand, on the other hand, we observed the absence of links between the activities carried out, the attributions of the pedagogical assistants, and the institutional evaluation. In addition, the lack of knowledge about basic elements of evaluation, in general, and institutional evaluation, in particular, is highlighted, especially the understanding of the topic, processes and functions, objects of evaluation, its criteria, among others. questions, which very possibly brings consequences for the evaluative work of professionals. We developed a training course for managers that is the product of this research, with emphasis on the existing relationships between the performance of pedagogical assistants and institutional evaluation. The data from this research can be used to train managers in universities and in education departments.

Keywords: Institutional evaluation; Nursery; Pedagogical Assistants; Saint Andrew; Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competências gerais - BNCC.....	32
Figura 2: Habilidades competência 2.3.....	32
Figura 3:Pressupostos, procedimentos e instrumentos	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses, dissertações e artigos Avaliação institucional	26
Quadro 2: A importancia da avaliação institucional na creche.....	88
Quadro 3: Sentir-se preparado para realização da avaliação institucional	89
Quadro 4: Participação em avaliações institucionais.....	90
Quadro 5: Entendimento sobre avaliação	92
Quadro 6: Entendimento sobre avaliação institucional	94
Quadro 7: Conhecimentos sobre processos de avaliação institucional	95
Quadro 8: Conhecimentos sobre as funções das avaliações institucionais	96
Quadro 9: Conhecimentos sobre os objetivos de avaliação institucional na creche .	98
Quadro 10: Critérios para avaliar a creche	100
Quadro 11: Quem deve avaliar a creche.....	102
Quadro 12: Qual a periodicidade a creche deve ser avaliada	103
Quadro 13: A importância de um avaliador experiente.....	104
Quadro 14: Síntese dos dados.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formação das Assistentes Pedagógicas	84
Tabela 2: Tipo de instituição de ensino superior	84
Tabela 3: Modalidade de ensino.....	85
Tabela 4: - Tempo de trabalho na PSA	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Agentes de Desenvolvimento Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
PSA	Prefeitura de Santo André
CESAs	Centros Educacionais de Santo André
CF	Constituição Federal
CMSA	Câmara Municipal de Santo André
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEIEF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GD	Gestão Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira	
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OEGABC	Observatório de Educação do Grande ABC
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Problema.....	25
1.2 Objetivo Geral	25
1.3 Objetivos Específicos	25
1.4 Justificativa	25
1.5 Organização do trabalho	27
2 O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO	29
2.1 A avaliação institucional	35
2.1.1 Alguns Processos de Avaliação	38
2.1.2 Os Indicadores de qualidade	38
2.1.3 A Avaliação baseada na Escola	42
2.1.4 Funções da avaliação institucional	45
2.1.5 Objetos de avaliação na creche	46
2.1.6 Critérios de qualidade para avaliar a creche	48
2.1.7 Os sujeitos da avaliação.....	49
2.1.8 A presença de um avaliador experiente na avaliação da creche	50
2.1.9 Períodos de avaliação da creche	53
2.2 Avaliação Institucional da Educação Infantil: em pauta a qualidade	54
2.3 Avaliação da/na Educação Infantil em Santo André	62
3 O COORDENADOR PEDAGOGICO	67
3.1 Assistente Pedagógico.....	70
4 O CONTEXTO DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	73
4.1 Sistema de Ensino Municipal da Cidade de Santo André.....	76
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
5.1 O instrumento de coleta de dados: os participantes	81
5.2 Análise dos dados	83
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
6.1 Perfil dos Assistentes Pedagógicos das creches de Santo André	84
6.2 Atribuições das Assistentes Pedagógicas de Santo André.....	86
6.3 A Importância da avaliação institucional das creches.....	88

6.4 O sentir-se preparada para a realização da avaliação institucional	89
6.5 A participação na avaliação da creche	90
6.6 O entendimento das Assistentes Pedagógicas sobre a avaliação	92
6.7 O entendimento das Assistentes Pedagógicas sobre a avaliação institucional...	94
6.8 Processo de avaliação	95
6.9 Funções da avaliação institucional	96
6.10 Objetos de avaliação na creche.....	98
6.11 Critérios de qualidade para avaliar a creche.....	100
6.12 Os sujeitos da avaliação.....	102
6.13 Períodos de avaliação da creche.....	103
6.14 A presença de um avaliador experiente na avaliação da creche	104
6.15 Quadro-síntese dos dados	106
7 PRODUTO: FORMAÇÃO PARA GESTORES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CRECHE.....	107
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE 1.....	121

MEMORIAL

Iniciei minha trajetória no magistério com dezesseis anos quando ingressei no extinto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Foram quatro anos de estudo em tempo integral, e uma experiência muito diferente das que tinha vivenciado até o momento.

No CEFAM, éramos instigados a questionar e refletir; todos os trabalhos, atividades e provas eram, em geral, dissertativos. Lembro-me de muitos trabalhos em grupo, nos quais elaboramos textos em conjunto; apresentávamos seminários, saraus e tínhamos um grêmio escolar.

Um ano após o término do magistério, consegui ingressar na faculdade, o que realmente foi um privilégio: dos nove irmãos que somos, eu, a caçula, fui a primeira a ingressar no ensino superior.

Assim que iniciei a Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB), no curso de Pedagogia, ingressei no estágio remunerado na Rede de São Bernardo. Realizei os três anos de estágio na mesma unidade escolar, onde fui me constituindo como docente: cada parceiro de trabalho, hoje, compõe meu eu profissional.

Para ajudar com os custos da faculdade, ingressei como educadora no projeto criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Programa Escola da Família –, que proporcionava a abertura de escolas da rede estadual de ensino aos finais de semana. O objetivo principal era o desenvolvimento da cultura de paz, tanto dentro das instituições quanto em seu entorno, proporcionando a seus participantes um ambiente acolhedor.

No ano de 2007, ingressei na cidade de Santo André, como professora do Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Nesse ano, a rede discutia sobre os ciclos. Em planejamento coletivo, a unidade em que eu atuava elaborou estratégias para a realização do trabalho em ciclos, com grupos de estudos e hipóteses de aprendizagens próximas. Ainda no mesmo ano, foi oferecido pela rede o curso de alfabetização e letramento “Ação escrita”. Nos três anos seguintes, continuei com crianças em idade de alfabetização e, com parcerias, desenvolvia sempre trabalhos em grupos de estudo em ciclos. Cursei duas pós-graduações do tipo *lato-sensu*: psicopedagogia e alfabetização.

Após esse período, retornei à Educação Infantil. Em 2009, voltei para Rede de São Bernardo, para o ensino fundamental, e passei a acumular cargo; permaneci um ano no ensino fundamental e fui designada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde já tinha tido pequenas e boas experiências com cobertura de pequenas licenças na rede de Santo André. Trabalhar na EJA é uma experiência maravilhosa, pois possibilitar aprendizagens com respeito é fundamental para pessoas que passaram por tantas dificuldades que as impossibilitaram de estudar na idade certa.

No ano de 2013, por seleção interna, ingressei na função de assistente pedagógica de creche, cargo equivalente a coordenador pedagógico ou professor coordenador. A gestão democrática, a responsabilidade solidária, o respeito mútuo, a construção coletiva e o respeito à criança como ser produtor de cultura sustentam o trabalho desenvolvido na creche.

Como assistente pedagógica, em Santo André, oportunamente conduzi uma autoavaliação da escola com o instrumento “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil”. Até então, não tinha participado de um movimento tão organizado, articulado e democrático como o modelo apresentado nos Indicadores de Qualidade. Vivenciar esse momento me trouxe até o mestrado profissional, ao questionar o motivo de um instrumento tão valioso não ser utilizado no cotidiano escolar. Segundo informações do próprio documento, ele foi elaborado em 2009, com uma tiragem de 10.000 exemplares para distribuição, porém é encontrado com facilidade na internet.

Em 2014 e em 2015, participei da autoavaliação com os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, na creche na qual atuava, seguindo orientação da Secretaria de Educação. No ano de 2017, em uma nova vivência, ainda em creche, o material de autoavaliação foi utilizado para abordar algumas questões da relação adulto x criança. Nesse momento, a autoavaliação teve um caráter formativo importante e provocou em mim muitos questionamentos, relacionados à avaliação como processo formativo e possibilitador de mudanças.

Até então, as avaliações institucionais das quais tinha participado evocavam o PPP (Projeto Político Pedagógico) e visavam à avaliação das metas – por vezes descontextualizadas e repetidas anos após ano. O Indique fez com que eu me questionasse sobre a elaboração do PPP das unidades e a criação dessas metas:

como elas podem ser elaboradas se as pessoas não conseguem ver problemas naquilo que vivenciam?

O objetivo do documento em questão é auxiliar as instituições de Educação Infantil no sentido de encontrarem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. No entanto, com base em minha trajetória pessoal, compreendo que apenas a distribuição do material não foi suficiente para fomentar as discussões sobre avaliação e qualidade da Educação Infantil no Brasil.

Partindo dessa inquietação, minha busca no mestrado profissional é entender como se dá a relação entre as Assistentes Pedagógicas e o instrumento de autoavaliação indique. Ademais, busco compreender seus conhecimentos em relação às avaliações institucionais e suas percepções como sujeitos articuladores nesse processo que ocorre nas creches municipais de Santo André.

Atualmente sou diretora em uma creche, me considero uma diretora pedagógica, pois nos constituímos cotidianamente. Entendo a formação continuada como essencial à constituição da docência; penso na minha formação e no modo como me constituo professora, coordenadora pedagógica e diretora cotidianamente. Penso nas meninas e meninos, estagiárias e estagiários, professoras e professores que encontrei no caminho, penso o quanto estão diferentes e engajados em razão de uma vivência prática e formativa.

1 INTRODUÇÃO

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer

A avaliação tem ocupado um lugar central nas políticas educacionais no Brasil. A partir da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, surgiram várias iniciativas relacionadas, sobretudo, às avaliações externas e em larga-escala, que vieram acompanhadas de muitos debates e controvérsias. (GARCIA *et al.*, 2018).

Décadas subsequentes trouxeram debates sobre a Avaliação Institucional, sobretudo, na Educação Infantil. Tais discussões vieram acompanhadas de elementos empíricos sob a forma de documentos, como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, entre outros.

O conceito de avaliação é central para a compreensão de seus desdobramentos, sejam eles práticos, éticos ou políticos. Seu entendimento tem sido associado à identificação e à análise de informação relevante de um objeto educacional. Algo que tem de ser realizado de forma sistemática e planejada, para a emissão de um juízo de valor, baseado em critérios de qualidade criados previamente. (MUJIKÁ *et al.*, 2009).

Neste contexto, o professor é figura central, pois é ele, no dia a dia da escola, que realiza a avaliação das crianças e dos jovens. O parecer Nº 09 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 08 de maio de 2001, havia estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais e, neste documento, a avaliação foi considerada parte do trabalho dos professores, pois “possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, afere os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identifica mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2001, p. 33).

Outros documentos (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) também trouxeram referências em relação à avaliação. Em 2018, mais de duas décadas, o Ministério da Educação apresentou a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018). Tal documento apresenta, no eixo prática profissional, a competência específica que sinaliza: “Avaliar a aprendizagem e o ensino”, destacando a avaliação na profissão dos professores.

A Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica, também indicou a avaliação com parte essencial do trabalho dos professores para a efetivação da aprendizagem dos alunos.

Todavia, todas essas legislações, já com algumas décadas de existência, não garantiram que o tema avaliação recebesse atenção especial nos cursos de formação e nem uma formação docente sólida em relação ao tema (ALAVARSE, 2013; 2014; GATTI *et al.*, 2010; ROJAS, 2017; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; SILVA *et al.*, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016).

Apesar de o professor ser um profissional da avaliação, ele tem adquirido poucas competências em relação ao tema nos cursos de formação inicial. Como indicou Freitas (2019, p. 10), a avaliação é um dos processos especiais do trabalho docente, principalmente, “por fomentar a decisão de aprovar ou reprovar os alunos ao final do ano letivo. Contudo, essa temática praticamente não aparece na formação de professores, tanto inicial, quanto em serviço.” Tal situação foi sinalizada por Alavarse (2013) como um paradoxo docente.

O campo da avaliação é amplo e engloba, entre outras, a avaliação da aprendizagem, aquela denominada externa e em larga-escala, a avaliação de políticas, programas e projetos e a avaliação institucional. Esta última é realizada com o objetivo de se verificar o que está funcionando bem e o que precisa ser melhorado na escola. Ela está relacionada com a melhoria da qualidade escolar.

Para Brandalise (2010, p. 322), esta avaliação tem de ser realizada pelos membros da comunidade educativa, e é caracterizada “como uma análise

sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias.”

Dito de outra forma, a avaliação institucional é uma estratégia para que os responsáveis conheçam a escola e possam melhorá-la. Ela tem de realizada sobre vários elementos da escola e não somente sobre a aprendizagem dos alunos.

Para Malavasi (2010), a avaliação das escolas tem de ocorrer de forma democrática. Tal situação indica que os gestores têm de desenvolver critérios para a realizá-la. Este tipo de avaliação tem de estar situada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Para Nevo (1997) existem dez dimensões associadas à avaliação institucional da escola:

- 1) a definição da avaliação;
- 2) os objetos da avaliação;
- 3) os tipos de informação;
- 4) os critérios de avaliação;
- 5) funções da avaliação;
- 6) os clientes e audiência;
- 7) o processo de avaliação;
- 8) os métodos de investigação;
- 9) os tipos de avaliadores;
- 10) critérios e padrões de avaliação.

De fato, tais dimensões são importantes quando a questão é a avaliação institucional das creches. É necessário definir o que se entende por avaliação, o que será avaliado, por quais critérios, que métodos, entre outras questões.

No município de Santo André, a avaliação institucional está presente no Plano Municipal de Educação, estratégia 1.4, que consiste em construir, a partir do 2º (segundo) do Plano Municipal, o Sistema de Avaliação Institucional da Educação Infantil, com a utilização de indicadores que possam compreender a infraestrutura

física, as condições de trabalho dos profissionais, os recursos pedagógicos, entre outros. Ela tem de ser realizada a cada dois anos (SANTO ANDRÉ, 2016).

O Plano Municipal de Educação indicou também que as escolas devem realizar suas avaliações institucionais, utilizando o documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Em 2019, a Secretaria de Educação indicou para as escolas que a avaliação institucional tem de ser um processo realizado por toda a comunidade escolar, a partir de um processo democrático e inclusivo. (SANTO ANDRÉ, 2018). Trata-se da ideia de induzir esta forma de avaliação nas instituições.

Neste contexto, a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC) organizou junto as escolas de Educação Infantil (Creches Municipais, Creches Conveniadas e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEFs), o processo de avaliação institucional.

O CEPEC indicou que a avaliação institucional tinha de estar associada aos PPP das instituições e que o processo fosse inerente a cada escola. Ademais, todo o trabalho tinha de ser registrado e liderado pelas gestoras escolares. Neste contexto, o trabalho da Assistente Pedagógica, uma profissional cujas atribuições são similares as das conhecidas coordenadoras pedagógicas, ganhou ainda mais relevância, pois são essas profissionais que lideram as atividades pedagógicas nas escolas. Todavia, considerando a complexidade da avaliação e o pouco espaço dedicado ao tema nos cursos de formação inicial e continuada de professores e de gestores (FREITAS, 2009), a questão é se de fato essas profissionais têm conhecimentos e habilidades consolidadas para realizar e acompanhar o processo de avaliação institucional nas creches.

É sobre esta última reflexão, os conhecimentos e as habilidades das assistentes pedagógicas, que se insere o problema desta presente pesquisa, qual seja compreender as relações entre o trabalho dessas profissionais e a realização da avaliação institucional.

Os itens a seguir apresentam o problema e os objetivos desta presente pesquisa:

1.1 Problema

Que relações existem entre a atuação das assistentes pedagógicas e a avaliação institucional da creche, no município de Santo André?

1.2 Objetivo Geral

Compreender as relações existentes entre a atuação das assistentes pedagógicas e a avaliação institucional da creche, do município de Santo André.

1.3 Objetivos Específicos

- I. Analisar as atribuições das assistentes pedagógicas na creche;
- II. Analisar a relevância da avaliação institucional para essas profissionais, suas experiências (participação) e nível de preparação para o processo;
- III. Analisar os conhecimentos das assistentes pedagógicas sobre a avaliação, em geral, e a institucional, em particular; os processos, as funções e os objetos da avaliação; os critérios, os sujeitos e os períodos em que o processo deve ocorrer e a presença de um avaliador experiente para auxiliar no trabalho;
- IV. Elaborar uma formação para gestores sobre a Avaliação Institucional na creche.

1.4 Justificativa

Estudos sobre avaliação institucional nas creches no Brasil ainda são incipientes. A partir de levantamento realizado no Scielo Brasil, na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, com a utilização dos termos “avaliação institucional” AND “creche” OR “avaliação institucional” AND “educação infantil” OR “avaliação institucional” AND “gestão escolar” OR “gestão da escola” AND (NOT “professores”), encontramos um total de 11 documentos com alguma relação com o presente estudo. Eles estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1: Teses, dissertações e artigos Avaliação institucional

Autor	Título	Ano
Wania Rampazzo	Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades	2009
Ana Paula Tusch	A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil	2014
Graciele Glap	Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012	2013 Dissertação
Sandro Ricardo Coelho de Moraes.	Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas	2014 Dissertação
Claudia Oliveira Pimenta	Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?	2017 Tese
Meire Festa	Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo	2019 Tese
Fabiana Golveia Gava	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche	2019 Dissertação
Roberta Sêco Pereira Gonçalves	Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na avaliação institucional participativa	2019 Dissertação
Aline Gasparim Christianini	Desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)	2019 Dissertação
Tassion José da Silva	Avaliação institucional na educação infantil: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana	2021 Tese
Mary Ângela Brandalise	Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas	2010 Artigo

Fonte: Elaboração própria.

Embora esses trabalhos tenham trazido contribuições importantes, oferecendo subsídios para a construção teórica, nenhum diretamente tinha objetivo semelhante ao do presente estudo. Isso, de certa forma, valoriza a pesquisa, buscando conhecer os conhecimentos dos gestores (assistentes pedagógicos) sobre a avaliação institucional.

Esse conjunto de estudos selecionados trouxeram evidências empíricas que nos possibilitaram um conjunto de reflexões sobre os avanços e os desafios da avaliação institucional na educação infantil, em geral, e na creche, em particular.

Rampazzo (2009) analisou o processo de implantação de uma experiência de avaliação institucional em uma escola de Educação Infantil. Brandalise (2010) realizou uma análise documental de livros e publicações relacionados à avaliação educacional e à avaliação de instituições escolares, em uma perspectiva sociológica, com ênfase na autoavaliação da escola.

Tuschi (2014), descreveu e analisou a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional Participativa (AIP) na Educação Infantil. Glap (2013), por sua vez, sistematizou a produção científica em torno do tema

avaliação na/da educação infantil. Moraes (2014) investigou a construção e a implementação de avaliação institucional em três instituições públicas de Educação Infantil de Campinas (SP), em possível atendimento à política de avaliação do município. Pimenta (2017) discutiu a qualidade na/da Educação Infantil como elemento intrínseco ao direito à educação das crianças.

Festa (2019), analisou o percurso de implementação da Autoavaliação Institucional Participativa, que se configurou como política pública do município de São Paulo, de 2013 a 2016. Gava (2019) identificou os sentidos atribuídos pelos professores que atuam na creche acerca da avaliação na educação infantil, partindo do contexto histórico político da implementação das “Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba”.

Gonçalves (2019) buscou compreender os movimentos de construção de uma AIP, em uma unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, entre os anos de 2016 e 2017. Por fim, Christianini (2019) investigou os desafios, os avanços e as perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), na percepção de gestores da referida rede. Silva (2021) problematizou as concepções de qualidade da Educação Infantil a partir de um processo de autoavaliação institucional participativa na rede municipal da cidade de São Paulo, expressa no documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.

1.5 Organização do trabalho

Visando à consecução dos objetivos aqui propostos, a presente dissertação foi organizada da seguinte maneira: A primeira parte compreende o memorial da pesquisadora, bem como a introdução – que corresponde à primeira seção –, na qual apresentamos a contextualização do ambiente em que reside o problema de pesquisa, os objetivos – geral e específico – e a apresentação da justificativa para a realização deste estudo.

A segunda e terceira seções compreendem o referencial teórico, que é apresentado por meio de um estudo bibliográfico. Procuramos conceituar a avaliação, em geral, e a institucional, em particular. Também foi discutida a Educação Infantil e o trabalho das assistentes pedagógicas como referências ao do coordenador pedagógico.

A quarta seção concerne ao contexto geográfico da região do Grande ABC, onde se localiza o município de Santo André. Aqui apresentamos dados demográficos e educacionais da cidade. Mostramos também algumas particularidades inerentes ao espaço de Santo André.

A quinta seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. Tratamos da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa e suas características. Apresentamos a coleta de dados a partir de um questionário qualitativo, assim como os sujeitos que participaram do estudo: as assistentes pedagógicas.

Em seguida, na sexta seção, apresentaremos os resultados, suas análises e discussões, baseado na literatura já existente. Aqui foram apresentadas as categorias associadas às atribuições das assistentes pedagógicas na creche; à importância da avaliação institucional; às experiências, participação, no processo de avaliação institucional; o nível de preparação das profissionais para o processo; os conhecimentos das assistentes pedagógicas sobre a avaliação, entre outros.

Na sétima seção é apresentado o produto, cuja estrutura é baseada em uma formação para os gestores em relação à avaliação institucional e suas particularidades: a delimitação do tema, os processos e as funções da avaliação, seus objetos e critérios, os sujeitos e os períodos em que o processo deve ocorrer e a presença de um avaliador experiente para auxiliar no trabalho.

Por fim, apresentamos as considerações finais, que sintetizam os elementos empíricos, ou seja, os achados da presente pesquisa. Paralelamente, algumas conjecturas são realizadas a fim de vislumbrar estudos futuros com a mesma temática.

2 O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO

Para Casali (2007, p. 10), a avaliação pode ser considerada “como saber situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida dos sujeitos em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais”. Trata-se de um processo de reconhecimento ou atribuição de um valor, a partir de uma postura ética e epistemológica, sobretudo no cenário educacional, um contexto em que a avaliação é constituída, entre outros, por processos sociais, culturais e históricos.

Por se tratar de uma referência de valor, refere-se à determinação de um mérito de dado processo (CASALI, 2007). Neste sentido, corresponde à emissão de um juízo de valor para qualificar a realidade.

Para Luckesi (2018, p. 47-48), o ato avaliativo se caracteriza por um ato de investigar a qualidade da realidade, que requer três passos metodológicos. O primeiro consiste na definição do objeto de investigação para a realização da descrição de qualidade. O segundo, no estabelecimento de instrumentos para a coleta de dados. O terceiro, no estabelecimento de critérios de qualidade (assumidos como satisfatórios). A avaliação reside na comparação entre a descrição da qualidade do objeto e os padrões/critérios, elaborados como aceitáveis.

Mujika *et al.* (2009, p. 91-92) apresentam uma definição mais ampla, apresentada a seguir:

A avaliação é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planificada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Essa definição contribui para a compreensão da complexidade do ato de avaliar. Nesse contexto, ela se caracteriza pela emissão de um juízo, baseado em critérios predeterminados, como processo incontornável de uma avaliação educacional.

Nas palavras de Freitas (2012, p. 7):

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Marcada pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que acerca, a avaliação

emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação. (2012, p. 7)

Brandalise (2010, p. 317) sintetiza os níveis de avaliação:

- **Microsociológico** – ocorre no âmbito da sala de aula e corresponde à avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do docente. Ela deve ter caráter fortemente formativo, ser contínua e baseada na reflexão do processo ensino-aprendizagem.
- **Mesosociológico** – envolve a análise de uma instituição escolar na sua totalidade, ou seja, engloba todos os componentes do processo educacional: gestão e organização da escola, processo de ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos alunos, ação da escola com a sociedade, participação dos pais, entre outros aspectos.
- **Macrosociológico** – desenvolvido em âmbito nacional por organismos externos à escola, tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da educação no país. No Brasil há o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –, que coordena os processos de avaliação externa às escolas. São exemplos desse tipo de avaliação a Prova Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- **Megassociológico** – desenvolvido por organismos internacionais que buscam fixar padrões de desempenho, de referência para a criação de metas e diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, em nível global. Tem-se como exemplo o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos –, coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Segundo a mesma autora, os processos avaliativos e o reconhecimento da interdependência dos múltiplos objetos de análise da avaliação educacional e dos seus níveis de estrutura – micro, meso, macro e megassociológicos – são essenciais para concretização de políticas públicas educacionais.

Uma das importantes dimensões do trabalho do professor é a competência avaliadora, que consta inclusive da legislação educacional. O Parecer Nº 09 do

Conselho Nacional de Educação (CNE), de 08 de maio de 2001, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, os princípios, fundamentos e procedimentos, para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, de graduação plena.

No documento, a avaliação é destinada ao trabalho dos professores. O Art. 13 indica que o docente deve: zelar pela aprendizagem dos alunos; criar estratégias de recuperação para os estudantes de rendimento menor; ministrar os dias letivos e horas-aula instituídos, além de participar dos momentos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

As Diretrizes indicaram que a avaliação (BRASIL, 2001, p. 33) tem de ser

[...] parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identifica mudanças de percurso eventualmente necessárias.

As Diretrizes também contemplam o conjunto de competências a serem desenvolvidas na formação da Educação Básica. Dentre as competências do domínio do conhecimento pedagógico docente, destaca-se: i) “criar, planejar, realizar, gerir e avaliar [...]”; ii) utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica” (BRASIL, 2001, p. 43).

Em 2002, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ademais, foram elaborados outros Pareceres e Resoluções, a saber: o Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Em 2018, depois de passadas aproximadamente duas décadas, o Ministério da Educação apresentou a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), espelhada nas discussões em nível internacional sobre o reconhecimento dos saberes do professor e as competências que norteiam políticas de formação.

A BNC-professores foi inspirada no modelo australiano. Ela apresenta três eixos (conhecimento, prática e engajamento profissional), cada qual com suas competências e habilidades. A figura 1 apresenta as competências:

Figura 1: Competências gerais - BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2018, p. 50)

No eixo prática profissional, a competência específica 2.3. indica: “Avaliar a aprendizagem e o ensino”, destacando a avaliação na profissão dos professores. A figura 2 apresenta as habilidades desta competência.

Figura 2: Habilidades competência 2.3

2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	<p>2.3.1 Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características).</p> <p>2.3.2 Elaborar devolutiva em tempo hábil e apropriada segundo os objetivos de aprendizagem.</p> <p>2.3.3 Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica.</p> <p>2.3.4 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p>
---------------------------------------	---

Fonte: Brasil (2018, p. 54).

Na Figura 2, observamos indicações relacionadas ao professor e à avaliação da aprendizagem e do ensino. São prescrições de variação de instrumentos e de estratégias e do uso de monitoramento das aprendizagens.

Embora haja diferenças – sendo algumas indicações mais específicas do que outras –, de acordo com Freitas (2019), as indicações estão alinhadas com as evidências científicas do que funciona para o aprendizado dos alunos.

Vale destacar outro documento – a Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020 –, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica, trazendo um conjunto de indicações com essa finalidade. Na dimensão prática profissional, a competência 2, na área didático-pedagógica, estabelece: “1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações” e “2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos”.

Dentro da competência 1.2 está a habilidade 1.2.6, que se refere a “conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações”. Já na competência 2a2, encontra-se a habilidade 2a.2.8.: “utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências, permitindo que todos os alunos demonstrem ter aprendido”.

Além disso, o documento traz indicações para a prática profissional institucional, que apresentaremos no próximo tópico, no qual abordamos especificamente a avaliação institucional.

Apesar de terem sido instituídas, ambas as legislações não estão isentas de críticas e controvérsias. Entre elas, salientamos o manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, assinado por várias entidades educacionais¹, que criticou, entre outras questões: o foco na Base

¹ Quais sejam: ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras ABdC - Associação Brasileira de Currículo ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação FORPARFOR - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR FORPIBID RP - Fórum

Nacional Comum Curricular da Educação Básica; a forma fragmentada, com uma abordagem de viés tecnicista e pragmático; a relativização da ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas; o reforço de uma perspectiva meritocrática; a redução do direito à educação e ao direito à aprendizagem, focando resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa; o esvaziamento da relação universidade-escola; a falta de diálogo com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil e seu alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais.

De nossa parte, acrescentamos que há legitimidade na criação de referenciais para a ação docente, incluindo o tema avaliação, assim como poderia haver avanços para a prática docente. Todavia, acreditamos que se trata de uma abordagem ainda muito geral, carecendo de outras indicações específicas para, de fato, avançarmos nos processos de formação de professores em relação ao tema.

Todavia, a simples existência de diretrizes não assegura, como indicaram vários autores (ALAVARSE, 2013 e 2014; GATTI et al., 2010; ROJAS, 2017; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; SILVA et al., 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016) que a avaliação receba a importância necessária nos cursos de formação de professores. Assim, mesmo quando presente nos conteúdos, ela é tratada de forma aligeirada (GATTI, 2014; VILLAS BOAS, 2000).

Não obstante a avaliação não tenha recebido a importância devida na formação de professores, ela é uma das principais dimensões no contexto da prática pedagógica. O professor é, de fato, um avaliador profissional que exerce sua atividade na sala de aula, porém não recebe ou recebe pouca formação em relação ao tema nos cursos de formação inicial. Para Alavarse (2013), tal situação se constitui um “paradoxo docente”.

Nos dizeres de Freitas (2019, p. 10):

a avaliação é uma das características marcantes do trabalho docente, sobretudo, por fomentar a decisão de aprovar ou reprovar os alunos ao final do ano letivo. Contudo, essa temática praticamente não aparece na formação de professores, tanto inicial, quanto em serviço. Assim, o professor se torna um avaliador profissional mesmo sem a preparação necessária, fator que ganha contornos adicionais com a disseminação de avaliações da aprendizagem externas, que também exigem uma série de

conhecimentos específicos, tanto para seu entendimento quanto para a potencial utilização de seus resultados na prática pedagógica, ensejando um “paradoxo docente.

Ademais, a autora indica que:

[...] as lacunas formativas impedem processos de avaliação mais consistentes, especialmente a respeito do estabelecimento de critérios de avaliação, o que pode comprometer a avaliação em si mesma, tornando-a demasiadamente subjetiva e impedindo que ela se concentre na aprendizagem dos alunos, como um de seus objetos principais.

E mostrou que existe:

[...] relação estatisticamente significativa entre lacunas de formação do professor em avaliação e (i) a escolha de critérios de avaliação subjetivos; (ii) a concepção de avaliação tradicional classificatória; (iii) o pouco conhecimento sobre avaliações externas; (iv) as demandas formativas em temas ligados à avaliação, interna ou externa; e (v) a crença na reprovação como algo positivo para melhorar a aprendizagem do aluno, a despeito de um amplo conjunto de pesquisas que apontam em sentido contrário (FREITAS, 2009, p. 10).

Nesse contexto, a formação de professores é fundamental para que a organização do ensino seja realizada em uma perspectiva inclusiva, bem como para que os estudantes avancem e as diferenças entre eles desapareçam (CRAHAY, 2002) ou, ao menos, diminuam (DUBET, 2004).

2.1 A avaliação institucional

A avaliação institucional realizada na escola é um momento de análise da função social da instituição, com o intuito de conhecer o que está funcionando bem e o que precisa ser melhorado. Consiste na busca da melhoria da qualidade escolar por meio de um processo que é, ao mesmo tempo, formativo e participativo para os profissionais que atuam na instituição.

Os dados das avaliações externas e internas, bem como da avaliação da aprendizagem dos alunos contribuem para a realização da avaliação institucional. Além disso, permitem às instituições uma apreciação abrangente e sistêmica de suas ações, possibilitando uma tomada de decisão para melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Na literatura, o conceito de avaliação institucional surge relacionado a termos tais como avaliação interna e autoavaliação. Esses processos tratam da avaliação

realizada pelos próprios profissionais da escola ou por entidades fora da instituição, todavia a pedido dela (BRANDALISE, 2010; OLIVEIRA, 2013).

Para Brandalise (2010, p. 322),

A autoavaliação da escola é aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Frequentemente é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional.

Essa avaliação deve ser realizada por todos da comunidade escolar e também precisa ser sistemática, a fim de melhorar a unidade de ensino. Há também uma ligação clara com a melhoria do Projeto Política Pedagógico e com a transformação da organização.

Ainda de acordo com Brandalise (2010), a avaliação institucional da escola básica ainda não se constituiu em uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. Dito de outro modo, no interior das escolas, essa prática de análise sistemática, cujo escopo é identificar suas fragilidades e potencialidades, assim como possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias, ainda não se firmou.

Para Sias *et al.* (2018, p. 4), trata-se:

[...] de um meio de investigação, em busca de solucionar os problemas existentes na escola, estabelecendo propósitos e objetivos, evidenciando as soluções e efetivando a realização, em busca da melhoria, no que foi diagnosticado, como sendo contratempo.

Nesse sentido, esse tipo de avaliação se constitui em uma preocupação com a melhoria dos serviços oferecidos nas escolas e apresenta caráter central, relacionado, entre outros componentes, ao Projeto Político-Pedagógico.

Para Gadotti (2010, p.13) “a avaliação institucional e escolar coloca em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui em um momento privilegiado de discussão do projeto político-pedagógico da escola.”

A avaliação institucional pode ser considerada uma estratégia de gestão para conhecer a escola, planejando-a e organizando-a. Partindo dessa premissa, cria-se um projeto de avaliação institucional como um processo sistemático e constante, a

fim de auxiliar nas melhorias dos serviços prestados e ampliar o canal democrático de comunicação entre a instituição e a comunidade.

Ainda sobre os processos avaliativos das instituições, recorreremos a Melchior (2004), para evidenciar que os processos de avaliação devem ser democráticos, e toda a instituição deve ser avaliada. Dito de outro modo, a avaliação não incide somente sobre a aprendizagem dos alunos, mas também sobre os projetos, professores, estruturas, entre outros aspectos.

Avaliar as instituições de maneira democrática significa atribuir aos gestores responsabilidades e critérios para a realização de uma avaliação criteriosa e séria, que leve em conta as discussões de todo o grupo e aponte, por meio do anúncio de uma concepção de educação, o lugar que se deseja ocupar na educação de seus integrantes (MALAVASI, 2010, p. 87). Assim, para efetivar esse processo de modo democrático, periodicamente devem ser realizados encontros apresentando à comunidade escolar a importância da avaliação institucional, para que os sujeitos se sintam parte do processo e compreendam que ela é o meio para avanços coletivos da comunidade escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010) distinguem dois tipos de avaliação institucional: a interna e a externa. Além disso, o documento articula três dimensões da avaliação na escola, quais sejam: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes.

A avaliação institucional interna está alicerçada no PPP da escola e deve utilizar indicadores compatíveis com seus objetivos. Os tempos em que a avaliação tem de ocorrer dependem dos compromissos ou das leis dos municípios.

Nevo (1997) indicou dez dimensões que relacionadas à avaliação institucional da escola, a saber: 1) definição da avaliação; 2) os objetos da avaliação; 3) os tipos de informação; 4) os critérios de avaliação; 5) funções da avaliação; 6) clientes e audiência; 7) o processo de avaliação; 8) os métodos de investigação; 9) tipos de avaliadores; e 10) critérios e padrões de avaliação.

Nesta pesquisa, discutimos os processos de avaliação, suas funções, os objetos, períodos e critérios de qualidade para avaliar a creche, os sujeitos da avaliação e a presença de um avaliador experiente na avaliação da creche.

2.1.1 Alguns Processos de Avaliação

Existem vários modelos de avaliação institucional, tais como o Modelo Participado de Autoavaliação (MACBEATH *et al.*, 2005), a Avaliação Institucional Participativa (AIP), a Avaliação Baseada na Escola (NEVO, 1997) e os Indicadores da Qualidade na Educação (Indique). Entre essas propostas, apresentamos as duas últimas. No caso do Indique, contemplamos aquele que se refere à Educação Infantil.

2.1.2 Os Indicadores de qualidade

Os Indicadores da qualidade na Educação Infantil, elaborados pela Secretaria de Educação Básica, com colaboração da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Unidime e do Unicef, foram apresentados pelo MEC em 2009. Constituem-se em uma metodologia de autoavaliação escolar, dentro da perspectiva da gestão democrática, que envolve vários agentes da escola para a realização da avaliação. Entre eles, destacamos as crianças, os professores, gestores, as famílias e os funcionários. O documento, que orienta a avaliação institucional, está dividido em três tópicos: a qualidade na Educação Infantil, como utilizar os indicadores e as dimensões e indicadores da qualidade.

Os indicadores operacionalizam os parâmetros curriculares. No geral, visam qualificar a realidade escolar. De acordo com Brasil (2009), a qualidade é polissêmica e está relacionada a vários aspectos:

- valores e tradições de uma determinada cultura;
- conhecimentos científicos sobre o modo como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças;
- contexto histórico, social e econômico em que a escola está inserida.

O documento foi construído com o objetivo de colaborar com as equipes gestoras das escolas e com a comunidade escolar para a participação na avaliação da Educação Infantil, visando à melhoria da qualidade. Embora ele indique uma avaliação aberta e participativa, de acordo com Ferreira (2020, p. 34), faz-se “necessário considerar aspectos fundamentais, fundamentos, para definir qualidade”.

O primeiro fundamento está constituído dos direitos fundamentais das crianças em seu longo percurso histórico e social, mundialmente conhecido

pelas situações degradantes que as crianças foram expostas ao longo dos séculos. No Brasil, esses direitos foram legitimados pela CF/88 e pelo ECA, em 1990. O segundo fundamento está relacionado ao reconhecimento e à valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e da pessoa com deficiência. O terceiro se caracteriza por uma concepção de qualidade pautada em valores sociais amplos e nas relações de respeito com o outro e com a natureza, na busca de uma sociedade que valorize uma cultura de paz e relações humanas solidárias. O quarto fundamento se apoia na forma de organização dos sistemas educacionais e na legislação nos âmbitos federal, estadual e municipal. O quinto se baseia nos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância e as formas de cuidar de crianças pequenas em ambientes coletivos e sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 14).

Moss (2002) faz várias considerações sobre qualidade de Educação, que convergem para os fundamentos sinalizados nos Indicadores de Qualidade. Na visão do autor, a qualidade é um conceito relativo e inacabado, associado a valores. Trata-se de um processo que oferece várias possibilidades para o compartilhamento de conhecimento e experiências, pois é democrático, dinâmico e exige a participação dos diferentes atores da Educação (professores, gestores, famílias, entre outros).

Para Ferreira (2020),

Os indicadores se constituem em um instrumento flexível, que dependem da criatividade e das experiências das instituições. As escolas podem utilizá-los com a participação da comunidade escolar de várias formas, com o objetivo de avaliar e ressignificar as práticas educativas, na busca da qualidade das instituições de Educação Infantil.

Segundo essa autora – que analisou as possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário, na percepção de diretoras de creche do município de Santo André –, a avaliação pode servir para ressignificar as práticas pedagógicas e educacionais e buscar a qualidade.

Sobre os indicadores, vale ressaltar que eles são constituídos de sete dimensões a serem analisadas: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagem; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; e cooperação e troca com as famílias, bem como participação na rede de proteção social.

A dimensão “planejamento institucional” indica que a escola necessita ter uma proposta pedagógica democrática, com a participação de todos da instituição e da comunidade. Esse planejamento precisa fundamentar o desenvolvimento das

crianças e as questões do espaço de formação de todos os profissionais, respeitando a legislação vigente. Dessa dimensão constam os seguintes indicadores: proposta pedagógica consolidada; planejamento, acompanhamento e avaliação; registro da prática educativa.

A dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens” apresenta as possibilidades de desenvolvimento das crianças, por meio de situações pedagógicas realizadas entre os estudantes na interação com os adultos, proporcionando ambientes com riqueza de materiais e espaços como estimuladores de aprendizagens e autonomia. Nessa dimensão, os indicadores são: crianças construindo sua autonomia; crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

A dimensão “interações” contempla o valor das interações nas escolas, seja com os adultos, seja entre as crianças. Trata-se de um contexto em que os adultos devem intervir em situações de conflito, valorizando as relações de integridade e de respeito à diversidade étnico-racial e as diferenças de gêneros. Os indicadores dessa dimensão são: respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das crianças; respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; interação entre crianças e crianças.

Por sua vez, a dimensão “promoção da saúde” destaca a relevância e a responsabilidade das escolas com a saúde das crianças, tanto nos aspectos de higiene e cuidados pessoais, como alimentação saudável e prevenção de acidentes. São os seus indicadores: responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; limpeza, salubridade e conforto; segurança.

Já a dimensão “espaços, materiais e mobiliários” focaliza como o espaço reflete a concepção de respeito às linguagens das crianças e ao seu desenvolvimento, com vistas à obtenção de uma estrutura física segura, limpa e organizada. Assim, os mobiliários têm de possibilitar a autonomia dos bebês e das crianças pequenas, permitindo liberdade de movimento para exploração, e os materiais necessitam ser diversos para favorecer o manuseio e a criatividade das crianças. Nessa dimensão encontram-se os seguintes indicadores: espaços e

mobiliários que favorecem as experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças; espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

No que tange à dimensão “formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” – uma das mais importantes –, ela considera que a qualidade da educação está ligada à qualificação dos profissionais. Ao mesmo tempo, menciona a importância do ambiente de valorização e colaboração dos profissionais com as famílias. Os indicadores desta dimensão são: formação inicial das professoras; formação continuada; condições de trabalho adequadas.

Por fim, a dimensão “cooperação e troca com as Famílias e participação na rede de proteção social” indica que a escola é um espaço articulador e mediador de vivências, experiências e aprendizagens. Trata-se de um local que tem de ser acolhedor e respeitar os direitos das crianças e deve ser acompanhado pela família. Dessa dimensão constam os indicadores a seguir: respeito e acolhimento; garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Com base na avaliação das dimensões, a partir de um conjunto de indicadores, como foi visto nas indicações anteriormente contempladas, um planejamento de ações deve ser constituído para ser realizado.

Embora não exista uma única forma de usar o material do Indique, sintetizamos algumas diretrizes. São elas:

- a) Criar uma equipe responsável, cuja tarefa é organizar e acompanhar a avaliação;
- b) Mobilizar toda a comunidade escolar (interna e externa) para participar do processo de avaliação;
- c) Preparar a comunidade escolar em relação à avaliação, aos processos e aos objetivos, por meio de reuniões;
- d) Definir a data da avaliação;
- e) Organizar, no processo de avaliação, os membros em pequenos grupos para cada dimensão a ser avaliada;
- f) Garantir que a avaliação ocorra com base em perguntas, cujas respostas são sinalizadas por meio de cores: verde, se a escola tem o indicador bem consolidado; amarelo, se o indicador ocorre, mas precisa melhorar; e vermelho, se o indicador não existe ou precisa melhorar muito);

- g) Organizar reunião em plenária para apresentação das propostas, discussão e elaboração conjunta de um plano de ação;
- h) Implementar o plano de ação;
- i) Monitorar a execução dos planos.

Esse tipo de avaliação é um processo amplo para se diagnosticar a realidade escolar, bem como criar planos de ação associados ao PPP e periodicamente acompanhar a evolução e a melhoria da instituição.

2.1.3 A Avaliação baseada na Escola

Inicialmente, destacamos que “o discurso tradicional da avaliação é coercivo por natureza, devido ao poder atribuído ao avaliador, como portador do conhecimento, ou da informação, e como juiz da qualidade.” (NEVO, 1997, p. 93). Logo, ele não motiva os professores a participar dos processos de avaliação.

Isso posto, para se tornar motivadora, a avaliação tem de perder seu caráter assimétrico. Nos dizeres de Nevo (1997), quando combinamos as

[...] avaliações externa e interna para avaliar a escola como um todo, com o objetivo de responsabilização ou de aprimoramento escolar, supomos que não exista uma única forma objetiva de avaliar a qualidade da escola. A chamada verdade sobre a qualidade da escola não é prerrogativa de um avaliador externo, nem da própria escola, que atesta pela sua qualidade. (p. 94).

Para o autor, é necessário ainda: que “que haja respeito e confiança mútuos entre as partes” (p. 94); que os “avaliadores sejam modestos, reconhecendo as suas limitações dentro do domínio do que há de mais avançado, em termos de avaliação educacional” (p. 95); que a “avaliação tem de ser percebida como um processo, e não como uma atividade isolada” (p. 95); que ela seja “justa, e tem de ser justa para as duas partes envolvidas no diálogo (p. 95); que seja “relevante às questões que estiverem em jogo. Um diálogo, qualquer diálogo, é uma tarefa que exige muito, que necessita de abertura, autoconfiança e muita energia da parte dos participantes” (p. 95) e, por fim, “se a intenção for desenvolver um diálogo entre as avaliações externa e interna, é indispensável que exista um sentimento de responsabilidade conjunta pelas consequências. (p. 96).

Ainda segundo o autor, a avaliação por diálogo é central para a melhoria da escola e deve envolver alunos, professores, gestores, entre outros. Em suas palavras:

Provavelmente, a escola jamais será um bom cliente da avaliação, a menos que comece a fazer a avaliação, tornando-se um parceiro igual no diálogo para o aprimoramento escolar. É preciso que as escolas tenham a avaliação em mente, se a intenção for fazer com que a avaliação tenha qualquer papel significativo para melhorar a educação. Mas as escolas são formadas por alunos, professores e por administradores, e somente eles poderão fazer dela uma escola que tenha a avaliação em mente. Alunos, professores e administradores escolares devem transformar-se em participantes ativos dos diálogos de avaliação, em vez de continuarem sendo recipientes passivos das descrições e dos julgamentos oriundos das avaliações. É preciso que eles *parem de reclamar da má qualidade da avaliação, e que comecem a realizá-la de uma maneira melhor.* (NEVO, 1997, p. 96 – grifo nosso).

De fato, concordamos com o autor quando afirma que é preciso parar de reclamar e assumir a responsabilidade de avaliar para melhorar a qualidade da educação. Ademais, ele delimita os seguintes princípios para a avaliação escolar:

1. Os alunos e suas realizações não devem ser os únicos objetos da avaliação escolar.
2. Os resultados ou impactos não devem ser o único fator a ser examinado durante a avaliação de um programa, projeto, ou de qualquer outro objeto de avaliação dentro da escola.
3. A avaliação escolar tem de atender tanto à função formativa da avaliação quanto à somativa, proporcionando informações para o planejamento e para o aprimoramento, mas também para a seleção, certificação e responsabilização.
4. As necessidades internas de avaliação de uma escola podem ser melhor atendidas através de uma equipe de professores e de outros educadores, para quem a avaliação é apenas parte da definição de suas ocupações, apoiada por treinamento adequado e assistência técnica externa.
5. A avaliação baseada na escola deve ser fundamentada em uma combinação de avaliações internas e externas, mas a avaliação interna é uma pré-condição para a avaliação externa que tenha utilidade (NEVO, 1997, p.91)

Tais princípios indicam vários elementos da escola, e as realizações dos alunos não devem ser os únicos objetos de avaliação. Em outras palavras, deve-se ir além da avaliação dos resultados ou impactos de um programa ou projeto; a avaliação tem de atender à função formativa e somativa e, por essa razão, há a necessidade de uma equipe de avaliação formada por professores e gestores com base em formação. Em suma, a avaliação baseada na escola tem de articular a avaliação interna e externa; de fato, trata-se de um diálogo entre elas.

Para Nevo (1997), o modelo de avaliação por diálogo, baseada na escola, assenta-se em quatro etapas: a formação dos profissionais, a criação de uma equipe de avaliação, a institucionalização e diálogo entre a avaliação e externa.

O autor indica que a primeira etapa deve ser composta por 50 a 80 horas e tem o intuito de promover uma familiarização com a natureza da avaliação, sua linguagem, necessidades, entre outras questões. A formação inclui a compreensão sobre técnicas de coleta e análises de informações, o uso de testes, avaliação de programas e projetos, entre outros. Além disso, deve ser realizada em seminários, por avaliadores profissionais, com experiência em avaliação de escolas. A ideia é que aqueles que passaram pela formação possam multiplicar e compartilhar com os colegas da escola suas aprendizagens. Tal situação de compartilhamento possibilitará a escola decidir sobre a implantação efetiva de uma proposta e, caso decidam implementá-la, devem contar com o auxílio de um tutor escolhido dentre aqueles que participaram da formação.

Na segunda etapa, é necessário formar uma equipe de avaliação da escola, composta por professores e membros da gestão escolar. Ademais, ela não deve ser fixa e precisa ser substituída de tempos em tempos. O autor considera desnecessária a participação do diretor, uma vez que pode interferir na naturalidade dos membros participantes. A equipe define um objeto a ser avaliado de forma coletiva, e Nevo (1997) sugere algo simples nas primeiras investidas. Pouco a pouco, a equipe pode complexificar o que avaliar na escola ou avaliá-la com um todo. Nessa segunda situação, deve haver auxílio de um avaliador externo experiente.

Após a experimentação, a terceira fase deve ocorrer com vistas a institucionalizar a avaliação. Nesse processo, a equipe de avaliação, passa a fazer parte da estrutura organizacional da escola, recebendo, se possível, recursos materiais e financeiros. A equipe pode instituir projetos de formação em avaliação.

Já a última etapa trata do diálogo entre avaliações. Nevo (1997) considera que este é um ponto central em seu modelo. No processo, a escola deve realizar sua autoavaliação constantemente. Mais especificamente,

Se a avaliação externa de uma escola for conduzida por uma organização nacional ou regional, e se quisermos instalar um diálogo entre a escola e aquela organização sobre a qualidade da escola, a escola não poderá ser abandonada, para encarar os resultados da avaliação. A organização de avaliação deverá comprometer-se com uma parceria plena, no

desenvolvimento de soluções para os problemas que vierem a ser revelados através da avaliação (NEVO, 1997, p.96)

Para o autor, a escola não se engajará em um diálogo sério para sua melhoria se for a única responsável por melhorar seus processos. Em outras palavras, “abandonar assim a escola, para solucionar os problemas encontrados, não apenas limita as possibilidades de encontrar as soluções apropriadas, mas implica também o fato de que a escola será culpada por aqueles problemas” (NEVO, 1997, p. 96).

2.1.4 Funções da avaliação institucional

Para Scriven (1967), as principais funções da avaliação estão associadas à função formativa e somativa. Nesse contexto, ambas apresentam objetivos e entendimentos diferentes.

Segundo o autor, o objetivo da avaliação é apreciar o valor, julgar e formular juízos de valor. Para tal, é necessário que os avaliadores emitam julgamentos e que os dados obtidos sejam utilizados de forma construtiva para as mudanças necessárias no contexto escolar, visando ao aperfeiçoamento. Com essa visão, a avaliação formativa tem característica processual, possibilitando a interação – por exemplo, no caso da aprendizagem, entre o professor e o aluno: o docente usa os dados da avaliação para auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem.

Na avaliação institucional, a avaliação formativa está centrada no processo e seu objetivo é a melhoria de uma tarefa/atividade, projeto ou programa em curso na escola – e também a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a avaliação é realizada com vistas à intervenção. De fato, sua realização tem o escopo de elaborar estratégias e planos para melhorar os processos na instituição.

A função somativa da avaliação associa-se à prestação de contas, certificação, classificação ou seleção. Ainda de acordo com Scriven (1967), este tipo de avaliação é realizado como uma avaliação final que serve, por exemplo, para julgar o valor de um objeto (currículos)

O autor afirma que cada uma dessas funções desempenha papéis diferentes, mas não concorrem entre si. Nesse caso, é necessário fazer o melhor uso de cada uma delas. Ademais, vale ressaltar que tais funções da avaliação estão atreladas aos seus objetivos, que podem variar muito.

A função formativa é usada para apreciar as fases iniciais de um projeto ou programa, ao passo que a somativa deve julgar o valor de um programa após seu término, independentemente de seus objetivos. Além disso, vale destacar que uma avaliação pode ter diferentes funções. Por exemplo, a avaliação da aprendizagem de um aluno pode ter tanto a função somativa – ou seja, auxiliar seu desenvolvimento cognitivo –, quanto, ao fim de um ciclo, certificar se os jovens aprenderam (SOUSA, 2000).

A avaliação institucional pode ser realizada com a função somativa como formativa. Pode-se realizá-la com o objetivo de prestação de contas sobre os resultados de alunos ou de projetos (função somativa) e, ao mesmo tempo, pode-se atuar para identificar necessidades e desafios, bem como buscar estratégias para solucioná-los (formativa).

Dias Sobrinho (2003) e MacBeath *et al.* (2005) consideram que a principal função da avaliação institucional é melhorar e transformar a escola, por meio da intervenção nos processos. Para Nevo (1997), a avaliação pode ser realizada com várias funções, por exemplo: melhoria da escola, tomada de decisões, prestação de contas, seleção, classificação e indução de comportamentos desejados, além de hierarquização.

Na avaliação institucional da creche, entendemos que ambas as funções devem ser utilizadas. Mais especificamente: a formativa para alimentar os processos de mudanças e melhorias; a somativa para prestar contas à comunidade do trabalho que vem sendo realizado.

2.1.5 Objetos de avaliação na creche

Segundo Bondioli (2015), o objeto da avaliação institucional é a escola como um todo. Para Dias Sobrinho (2002), trata-se de um processo integrado e global, em que se busca um entendimento da totalidade da instituição. Além disso, a integração tem centralidade na avaliação institucional (DIAS SOBRINHO, 2002).

Na avaliação institucional, a qualidade da escola não pode ser obtida de forma fragmentada e isolada, mas em seu conjunto integrado, para que sua compreensão ofereça elementos para a melhoria dos processos. Dito isso, é lícito indagar quais objetos devem ser alvo da avaliação institucional, pois, uma vez

selecionados, é preciso pensar suas dimensões e indicadores. Alguns autores indicam uma variedade de objetos a serem avaliados, dentre os quais destacamos:

- Os recursos, os processos e os resultados (SOUSA, 2000);
- Os rumos da instituição (LEITE, 2005);
- Os resultados, processos a nível da sala de aula e da escola e meio (MACBEATH, *et al.*, 2005);
- Os processos, os produtos ou resultados (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007);
- Os objetivos, a filosofia educacional, as características do corpo discente e docente, os programas educativos, os recursos físicos, o ambiente educativo, os resultados, entre outros (NEVO, 1997);
- Os fins da instituição (DIAS SOBRINHO, 2003);
- O contexto educacional, ou seja, os recursos materiais, humanos e simbólicos da escola (BONDIOLI, 2015).

Para Nevo (1997), seis dimensões necessitam ser avaliadas na escola:

(1) comunidade e os alunos (tipo de comunidade, participação dos pais, nível socioeconômico, nível de qualificação dos alunos e grupos especiais de alunos);

(2) a visão da escola (metas e objetivos, perspectiva pedagógica, critérios de admissão e de integração, perspectivas sobre a autoridade e responsabilidade, política de avaliação, estilo de gestão);

(3) pessoal da escola (qualidade dos professores, da gestão escolar e do pessoal de apoio, relacionamento professor-aluno, formação continuada);

(4) recursos materiais (orçamento, tamanho da escola e das turmas, hora aula por classe, espaço de sala de aula, laboratórios e bibliotecas, equipamento de informática, instalações de esportes, área verde);

(5) atividades e programas educativos (principais programas educativos, seletivos e de alta qualidade e de atenção à diversidade, atividades extraescolares, programas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais, projetos inovadores, participação em projetos nacionais ou regionais, programas para a participação dos pais ou comunidade, atividades de autoavaliação e de planejamento);

(6) resultados da escola (taxas de abandono e de reprovação, resultados dos jovens em avaliações nacionais externas, resultados em projetos de inovação e em testes elaborados pela escola e competições nacionais, resultados de egressos, juízos críticos de inspetores, satisfação dos pais e prêmios concedidos à escola.

Além dessas indicações, existem outras preconizadas por órgãos governamentais, instituições públicas e privadas e pesquisadores. No Brasil, as indicações mais utilizadas estão nos Indicadores da Qualidade na Educação, criados pela Ação Educativa, pelo Unicef, MEC e Inep. Os documentos contemplam o Ensino Fundamental e Médio, bem como a Educação Infantil. Nevo (1997) propõe também que a escola desenvolva seus próprios indicadores, para que sejam alcançados, baseados em sua realidade.

Todavia, devemos considerar que nenhum indicador, individualmente, será capaz de traduzir a qualidade da escola. Em outras palavras, é necessário ir além da dimensão dos resultados, pois a qualidade educacional é multidimensional. É preciso ultrapassar a descrição dos problemas, encaminhando-se para a busca crítica de soluções. Nesse trajeto, combinam-se dimensões e indicadores visando a uma avaliação integrada e global, com elementos internos e externos. Ademais, é necessário buscar não só referências nas pesquisas e documentos, mas também formação em avaliação. Por fim, chega-se à conclusão de que modelos de avaliação prontos podem não funcionar nas escolas por suas especificidades, entre outros aspectos. Isso posto, a avaliação institucional tem de ser realizada por meio da negociação (MACBEATH, 2004) e como um diálogo coletivo, a partir das necessidades da escola (NEVO, 1997).

2.1.6 Critérios de qualidade para avaliar a creche

Para Mujika *et al.* (2009, p. 91-92), a avaliação é o “processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional” e deve ser “sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor”. Além disso, tal juízo tem de ser “baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito”. A partir dessas considerações, é lícito questionar quem, de fato, deve criar esses critérios e quais elementos devem ser defendidos na elaboração.

Por conseguinte, discute-se que os critérios para avaliar a qualidade não podem ser elaborados exclusivamente por profissionais fora do contexto escolar: eles devem se assentar sobre as funções da avaliação institucional e as necessidades e desafios de cada escola.

De acordo com Bondioli (2013, p. 15), a qualidade tem natureza processual, negociável, caráter participativo e reflexivo, além de ser contextual e transformadora. (BONDIOLI, 2013, p. 15). Em suas palavras,

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2013, p. 14).

Considerando a polissemia do termo qualidade – por tratar-se de um fenômeno complexo, com vários significados, situado em um tempo e no espaço, com múltiplas dimensões, sobre as quais o contexto social exerce grande influência –, a elaboração de critérios tem de estar atrelada às demandas e desafios da escola. Diante disso, os critérios necessitam ser defensáveis. No caso das creches, eles precisam ser referenciados nos direitos de aprendizagem das crianças, na garantia do seu desenvolvimento, entre outras questões.

2.1.7 Os sujeitos da avaliação

Na literatura, há um consenso de que a avaliação institucional deve ser realizada pelos membros da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, pais, alunos, entre outros atores (SAUL, 1995; DIAS SOBRINHO, 2003; LEITE, 2005; FREITAS *et al.*, 2009; CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014; MACBEATH *et al.*, 2005; BONDIOLI, 2015).

Os membros da comunidade escolar são os sujeitos do processo: essa é uma condição estruturante nesses tipos de avaliação. Para Saul (1995), na avaliação emancipatória; para Leite (2005), na avaliação institucional; para Chouinard, Milley e Cousins (2014), no modelo participado de autoavaliação de Macbeath *et al.* (2005) e, para Bondioli (2015), na avaliação de qualidade negociada, os membros da comunidade escolar devem participar do processo.

Dias Sobrinho (2003) e Freitas *et al.* (2009), de fato, apontam que os membros da comunidade escolar são os protagonistas da avaliação institucional.

Para Leite (2005, p. 122), os atores escolares são os responsáveis pela avaliação e pela mudança da instituição; eles podem participar livremente em condições de horizontalidade de poder. Mais especificamente, “são estes sujeitos protagonistas que, através da avaliação participativa, produzem conhecimento sobre a instituição e suas relações, uma forma de conhecimento social por todos produzido e em permanente reconstrução”.

Para a autora, são os sujeitos da escola que, com base em seus diferentes saberes e posições no poder institucionalizado, se apropriam da avaliação. Nesse sentido, ela defende uma participação democrática, que se autogoverna e se autocritica. A seu ver, tal situação resultaria em uma aprendizagem.

Leite (2005) também defende o exercício da democracia direta como o principal objetivo da avaliação institucional. Nesse processo, a aprendizagem da avaliação ocorre continuamente em um cenário de participação–avaliação–participação.

Vale ressaltar que a autora é uma das poucas que não admitem a presença de um avaliador externo e experiente para auxiliar no processo de avaliação. Todavia, outros estudiosos (SAUL, 1995; DIAS SOBRINHO, 2003; FREITAS *et al.*, 2009; CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014; MACBEATH *et al.*, 2005; BONDIOLI, 2015) admitem ou recomendam tal presença.

2.1.8 A presença de um avaliador experiente na avaliação da creche

As discussões sobre a participação de avaliadores externos na avaliação institucional ainda são, no Brasil, bem incipientes. Até mesmo os autores que consideram a relevância da presença desse profissional (SAUL, 1995; BELONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007; FREITAS, 2005) não refletiram, de forma sistemática, sobre a questão.

Ribeiro e Gusmão (2010) informam que, em algumas escolas, ofereceu-se apoio externo para a implantação do Indique, ao passo que outras instituições puderam ter uma assessoria de pesquisadores de universidades (BETINI, 2009; MENDES *et al.*, 2015; SORDI, 2009). Para Sordi (2009b), a partir dos trabalhos de Barbier (1985), o profissional externo é um apoiador que auxilia na criação de

possibilidades para que os membros da escola se transformem em sujeitos da avaliação. Como apoiador, ele colabora, reflete e ajuda na construção de um “pacto de qualidade negociada” (p. 96). Nesse processo, o diálogo, a participação e a colaboração devem “andar” juntos. Na visão da autora, o apoiador tem de conquistar a legitimidade na escola, sem exercer nenhum tipo de poder. Ademais, defende que o profissional externo ou apoiador atua em um trabalho emancipatório, auxiliando os membros da escola a assumir a autonomia desejada.

De fato, acreditamos que esse profissional pode auxiliar no desenvolvimento da avaliação institucional na creche. No entanto, vale ressaltar alguns pontos: é preciso conhecer quem deve ser esse profissional, sua formação, o que ele pode ou não fazer na instituição, quem deve indicá-lo – se os órgãos competentes, se a escola –, entre outras demandas. Acrescente-se a elas o fato de que um profissional imposto pode fazer com que os desdobramentos não sejam os mais confiáveis – evidentemente, isso depende também do profissional. De todo modo, tais indagações carecem de maior aprofundamento, a fim de que o tema avance no Brasil.

A literatura internacional tem feito várias referências a esse avaliador externo. Nevo (1997), por exemplo, sugere sete pontos a serem considerados em relação a esse profissional: a relação entre o avaliador e sua audiência deve ser bilateral; é preciso haver respeito e confiança mútuos; os avaliadores devem ser modestos e reconhecer suas limitações; a avaliação tem de ser reconhecida como um processo; precisa ser justa para com as partes envolvidas; além disso, deve ser importante; e o avaliador e o avaliado têm de se responsabilizar pelos resultados e consequências da avaliação.

Swaffield e MacBeath (2005) afirmam que muitos países investiram na inspeção ou avaliação externa das escolas. Para tal, conduziram profissionais externos a fim de auxiliar as escolas nas avaliações. Tais profissionais foram chamados de “amigos críticos”, denominação conferida, de forma desorientada, a inspetores, consultores, pesquisadores de universidades e pais de alunos. Esses amigos críticos podiam ser designados de modo compulsório pelas autoridades responsáveis ou sugeridos e convidados pelas próprias escolas.

O amigo crítico é um avaliador externo, experiente, que ajuda a escola no processo de autoavaliação. Apoiar os sujeitos da avaliação com reflexão e crítica, demonstra amizade e busca forma para melhorar a instituição (MACBEATH *et al.*,

2005). Trata-se de um profissional que tem de conhecer a cultura escolar e criar uma relação de confiança com a instituição.

Assim, esse profissional atua estimulando a reflexão, a pesquisa, a coleta e a análise de evidências. Deve dominar métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa, métodos de avaliação, desenho de ações, projetos e programas para auxiliar no processo de avaliação (SWAFFIELD; MACBEATH, 2005),

Chapman e Sammons (2013, p. 27) indicam que o amigo crítico precisa: saber escutar e observar; conhecer a cultura e os objetivos da escola; respeitar as pessoas; auxiliar na identificação de problemas e buscar sugestões; oferecer fontes de evidência e experiência; atuar colaborativamente com os membros da escola; incentivar a colegialidade; oferecer uma perspectiva crítica sobre aprendizagem, cultura ou liderança; ser honesto, acessível, flexível, discreto, amigável, paciente, comunicativo e responsável perante as escolas.

Bondioli (2015), em trabalho realizado na Educação Infantil, indicou ser essencial a presença de um avaliador externo, um profissional de fora do contexto a ser avaliado, cuja função é apoiar o processo avaliativo. Nesse caso, “trata-se de uma figura que renuncia inteiramente ao papel de um avaliador externo, a fim de assumir o de facilitador” (p. 1336).

Para a autora, esse facilitador atua apoiando e promovendo a reflexão e o diálogo. Ademais, auxilia os membros da instituição a tornar explícitos os significados de suas práticas.

Em suas palavras:

O formador/facilitador, que promove a partir de dentro é uma figura de fora da realidade educacional objeto de avaliação: de início, ele não sabe nem a história, as particularidades nem a fisionomia específica do contexto que tem de ser avaliado; sua perspectiva é diferente da de todos os outros envolvidos. No entanto, de maneiras diferentes, ele é um especialista em escola e avaliação. Ele conhece os instrumentos de avaliação disponíveis. Ele conhece os pressupostos, valores e critérios de qualidade em que elas se baseiam e é capaz de explicar e especificá-las. É, portanto, um portador de um conhecimento sobre a escola e a educação diferente daquele dos membros sociais individuais em cada instituição em particular em que trabalham. Por essa razão, ele próprio se torna um dispositivo de comparação. Mas ele não representa uma garantia dos valores, ideias e critérios de qualidade dos instrumentos que ele convida a usar. Ele não é alguém que tenha uma perspectiva externa de especialista, não é o mordomo de uma visão “mais objetiva” da instituição de ensino, ele não é como o espelho da verdade; ele é um ator social, está envolvido na dinâmica de interdiscussão e negociação, cujo principal dever é garantir todo o processo reflexivo e de avaliação (BONDIOLI, 2015, p. 1331).

Para a autora, a função do facilitador está atrelada à etapa do processo avaliativo. Em síntese, esse profissional: a) apresenta a proposta de avaliação; b) atua no sentido de decidir quais serão os objetos de avaliação; c) apresenta diferentes instrumentos de avaliação; d) auxilia na seleção dos instrumentos de avaliação; e) organiza e analisa os resultados; f) comunica os resultados do processo; g) incentiva a reflexão dos membros sobre os resultados; h) ajuda o grupo a elaborar um plano de melhoria; i) participa da avaliação das intervenções realizadas; j) solicita que os participantes avaliem todo o processo realizado.

Ainda conforme Bondioli (2015), o facilitador deve, aos poucos, transferir o poder do avaliador externo para os membros da equipe de avaliação, ou seja, precisa promover a emancipação do grupo.

2.1.9 Períodos de avaliação da creche

Ainda que o processo de avaliação institucional possa ocorrer de forma contínua, ao longo de todo o ano letivo, alguns períodos podem ser mais propícios para que a comunidade participe. Como exemplo, podemos citar o fato de muitos pais e mães trabalharem nas creches de Santo André, o que pode dificultar a ocorrência de avaliações mais frequentes.

Diante disso, é possível utilizar os Indicadores de Qualidade, por exemplo, a cada dois anos. Trata-se de um tempo razoável para que a escola tente solucionar problemas e desafios encontrados e catalogados nos planos de ação. Esse momento também parece adequado para o acompanhamento dos planos.

Na cidade de Santo André, no Plano Municipal de Educação, a estratégia 1.4 indica que a avaliação tem de ser revisitada a cada (02) dois anos (SANTO ANDRÉ, 2016).

O documento preconiza:

Estratégia 1.4: Construir, a partir do 2º (segundo) ano de vigência desse Plano Municipal, Sistema de Avaliação Institucional da Educação Infantil, com base nos indicadores desta modalidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoas, as condições de gestão, os recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade, visando à destinação de recursos para atender às adequações necessárias, revisando os dados a cada (02) dois anos (SANTO ANDRÉ, 2016).

Parece-nos um tempo bem razoável para que as necessidades e desafios encontrados na avaliação sejam inseridos nos PPP das escolas e que os planos de ação sejam, de fato, acompanhados e concretizados.

2.2 Avaliação Institucional da Educação Infantil: em pauta a qualidade

A avaliação institucional tem como objetivo a melhoria da qualidade, em geral, e do desenvolvimento das crianças, em particular. De fato, a criança é vista como centro do processo educativo.

Qualidade não é ‘algo dado’, não existe ‘em si’, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. Logo, a emergência de critérios de avaliação não ocorre de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe.

Em sua tese de doutorado, Pimenta (2017) destinou um capítulo para discutir a qualidade na/da Educação Infantil como elemento intrínseco ao direito à educação das crianças. A autora considera a avaliação como um elemento que pode contribuir para ampliar a compreensão da realidade na/da Educação Infantil brasileira e registra a existência de várias iniciativas do MEC que pautam a noção de qualidade para essa etapa da Educação Básica, acolhendo uma abordagem avaliativa que toma como referência as condições de oferta e compreende desde indicadores de acesso até aspectos pedagógicos e de gestão.

Entre 1994 e 1996, o Ministério de Educação (MEC) lançou vários documentos para uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), visando à melhoria da qualidade:

Um destes documentos é Critérios de atendimento nas creches (BRASIL, 1995), onde os estudiosos buscam explicitar o que é qualidade para os bebês e crianças pequenas. Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os documentos “Subsídios para Credenciamento” e “Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998). Essas orientações contribuíram para o estabelecimento de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país. No mesmo ano, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil - RCNEI (BRASIL, 1998). Esse documento contribuiu com a construção e implementação de práticas e atividades educativas nas escolas e com a qualidade da educação. O RCNEI indicou que “educar significa, portanto, propiciar

situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (BRASIL, 1998, p. 23).

Em termos de legislação, além da Constituição Federal (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), há outras leis que evidenciam alguns avanços importantes relativos à garantia do direito e da qualidade na Educação Infantil, não desprovidas de inúmeras discussões e controvérsias sobre suas efetividades. São elas:

- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990);
- ✓ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2001-2010);
- ✓ Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- ✓ Emenda Constitucional nº 59, de 12 de novembro de 2009, que promoveu mudanças na CF/88 relativas à Educação Infantil;
- ✓ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que encetou mudanças na LDBEN;
- ✓ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- ✓ Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que estabeleceu o Marco Legal da Primeira Infância;
- ✓ Lei nº 13.348, de 10 de outubro de 2016, que encetou mudanças no FUNDEB concernentes à Educação Infantil.
- ✓ As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010);
- ✓ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017);

Algumas destas legislações, que apresentam tempos diferentes, serão alvo de interpretação, considerando a compreensão das propostas de avaliação na/da Educação Infantil.

A Carta Magna – a CF/1988 – institui a Educação Infantil como um direito das crianças. Assim, é dever do Estado atender às crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas, bem como dos municípios, em colaboração com os estados e a União. Vale ressaltar que, posteriormente, a Emenda Constitucional nº

59, de 12 de novembro de 2009, estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do atendimento a partir dos quatro anos de idade e as regras para a distribuição de recursos para todas as etapas da educação básica, entre elas a Educação Infantil.

A CF/1988 trata da avaliação referindo-se a um programa, mais especificamente o FUNDEB. No Art. 212, inciso 9, indica-se que ele atuará sobre as “normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal. (BRASIL, 1988, redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020). Já no inciso 5, alínea c, determina-se que os percentuais a serem aplicados no FUNDEB devem estar condicionados à melhoria de gestão e da “evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica” (BRASIL, 1988).

A LDBEN 9394/96, que integrou a Educação Infantil à Educação Básica, foi alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, reorganizando a Educação Básica dos quatro até os 17 anos de idade e estabelecendo o tipo de instituição de atendimento para a Educação Infantil: creches para as crianças de zero a três anos e pré-escolas para as de quatro a cinco. Como finalidade dessa etapa educacional foi instituído “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

A Lei nº 12.796/2013 também estabeleceu as regras comuns para a organização da Educação Infantil, em seu Art.31:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)

É importante ressaltar que a avaliação do desenvolvimento das crianças ocorrerá: mediante acompanhamento e registro, sem fins promocionais para o Ensino Fundamental; com carga horária anual de trabalho educacional na etapa;

com carga horária mínima para atendimento diário das crianças, parcial ou integral; com controle de frequência das crianças, exigindo-se um mínimo de 60% de comparecimento ao estabelecimento educacional; e com expedição de documentação para atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Outra importante legislação foi o Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, que pavimentou o caminho entre o que a ciência enfatiza sobre as crianças – do nascimento aos 6 anos – e a formulação e implementação de políticas públicas. Essa Lei alterou o Estatuto e determinou como “áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância”: a saúde, a alimentação e a nutrição; a Educação Infantil; a convivência familiar e comunitária; a assistência social à família da criança; a cultura, o brincar e o lazer; o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista; a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016).

No que concerne à Educação Infantil, a Lei traz indicações em relação à necessidade de qualificar a oferta, ao cumprimento das metas do PNE (2014- 2024) e à importância de colaboração entre os entes da federação para proporcionar espaços nos quais as crianças aprendam de forma lúdica e criativa.

A respeito da formação dos profissionais que atuam nas diversas áreas de atenção à primeira infância, determina-se a inclusão de especialização e formação continuada, voltadas para “conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2016).

O Marco Legal também afirma a importância da participação das crianças na elaboração e implementação das políticas que lhes dizem respeito, além de inovar indicando a necessidade de articulação intersetorial, de modo a superar a fragmentação das políticas e planos voltados para a primeira infância. Em termos de avaliação, essa legislação indicou, em seu Art. 11: “As políticas públicas terão, necessariamente, componentes de monitoramento e coleta sistemática de dados, avaliação periódica dos elementos que constituem a oferta dos serviços à criança e divulgação dos seus resultados”. Ademais, preconizou que a comunidade deveria participar das avaliações.

Também é necessário considerar o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que se configura como:

[...] um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (BRASIL, 2020).

De acordo com Bassi (2011, p. 122), “diante do elevado custo de manutenção das creches públicas, não coberto pelo FUNDEB, e da obrigação legal de atender à demanda crescente da população pela Educação Infantil”, a tendência era de que municípios passassem “a investir na expansão do conveniamento – menos oneroso para os cofres públicos, mas com a contrapartida de um atendimento precário”. Cabe destacar, ainda, que, para as creches conveniadas, a legislação não estabeleceu prazos de término dos repasses (NASCIMENTO, 2012).

A inclusão da Educação Infantil no FUNDEB representa um avanço na garantia do direito ao acesso das crianças à educação. Além desse fundo, há outras fontes de financiamento utilizadas pelos municípios para garantir o atendimento da Educação Básica, como os recursos gerados pela vinculação da receita municipal de impostos, as transferências e o salário-educação. Embora a soma de todos esses recursos ainda se mostre insuficiente para possibilitar o atendimento da Educação Infantil com qualidade, recentemente o FUNDEB foi reorganizado pela Emenda Constitucional n.º 108/2020, promulgada em 26 de agosto de 2020, aumentando de 10% para 23% a complementação da União de maneira gradual, com término em 2026. Em outras palavras, o fundo, que tinha caráter transitório, com prazo de vigência de 14 anos, passa a constar definitivamente do ordenamento jurídico nacional de forma perene.

O novo FUNDEB, com natureza permanente, significa uma consolidação dos efeitos positivos do modelo atual. Evita-se, portanto, o fim abrupto da política, que lançaria boa parte das redes públicas de ensino do país a uma situação de colapso financeiro em 2021.

O Fundo é essencial para a manutenção e o desenvolvimento da educação infantil em questões como: a capacitação dos profissionais por meio de formação continuada; a aquisição de instalações e equipamentos necessários ao ensino (computadores, televisores, antenas, entre outros); a realização de levantamentos

estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; a realização de estudos e pesquisas que visam à elaboração de programas; a aquisição de material de consumo (papel, lápis, canetas, grampos, colas, fitas adesivas, gizes, cartolinas, entre outros); a aquisição de materiais didático-escolares diversos para o trabalho pedagógico (material desportivo utilizado nas aulas de educação física, acervo da biblioteca da escola, entre outros). Todos os itens descritos – entre outros – estão ligados à avaliação educacional, de forma geral, e podem potencializar a avaliação institucional.

Em 2009, o MEC publicou a Resolução nº5, de 17 de dezembro, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cuja finalidade foi apresentar a concepção de Educação Infantil. As DCNEI (BRASIL, 2010) se constituíram em um marco decisório na legislação para a infância, tendo um papel importante a fim de orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches, bem como o modo de assegurar práticas junto às crianças de quatro a cinco anos, a fim de garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As DCNEI tornaram-se um marco na forma de conceber a criança e as infâncias, tal como se pode observar no trecho a seguir:

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2010, p.5.).

Em relação à avaliação, as DCNEI (2010, p. 29) indicaram que as escolas necessitam “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

Para tanto, as instituições escolares devem assegurar:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil,

- transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil. (DCNEI, 2010, p. 29).

As diretrizes são claras em relação a uma avaliação baseada na observação crítica e criativa das atividades e brincadeiras, no uso de múltiplos registros realizados, na continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas e na utilização de documentação específica para registrar o desenvolvimento e aprendizagem da criança e a não reprovação. Todas essas indicações são elementos que podem ser utilizados na avaliação institucional da escola.

Mais recentemente, em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, ela tem sido alvo de muitas críticas e posicionamentos contrários, por exemplo, no que tange à falta de contemplação da diversidade da educação brasileira e à homogeneização das matrizes curriculares. Trata-se de um documento que procura fomentar a ideia de garantir as experiências e dar autonomia às instituições, para que possam organizar o currículo por centros, eixos, campos, entre outros.

A BNCC apresenta uma organização por campos de experiências, propondo objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para cada ciclo de idade, incluindo os bebês e as crianças pequenas – algo que antes não havia ocorrido em outros documentos, com tantos detalhes e clareza sobre a faixa etária. Pela primeira vez, o documento distinguiu os processos de aprendizagens, organizando a faixa etária de modo a garantir as especificidades: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 e 5 anos). Assim, entende-se que os educandos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais também são crianças e que cada faixa etária tem suas necessidades específicas.

Quanto à avaliação, a BNCC indica ser necessário:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BNCC, 2017, p. 19).

O documento menciona claramente as formas de avaliação na educação, bem como o uso de registros para melhorar o desempenho da escola, dos

professores e dos alunos. Todavia, é necessário contextualizar que tal desempenho não está atrelado aos resultados dos alunos como no Ensino Fundamental e Médio.

Na BNCC, pode se observar, ainda, que é necessário “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (Idem, p. 19). Além disso, indica-se a avaliação dos recursos para o ensino.

Em conformidade com a LDBEN 9394 e as DCNEI (2010), a BNCC indicou que:

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BNCC, 2017, p. 39).

Observamos que a avaliação deve ocorrer por meio do acompanhamento das práticas e da trajetória, bem como por meio de registros para a evidência dos avanços, sem intenção de nenhum tipo de seleção. Caracteriza-se por um diagnóstico constante para subsidiar a organização de situações de aprendizagem que possibilitem os direitos de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo que está associado diretamente à avaliação institucional da escola. Ou seja, os dados do diagnóstico devem ser utilizados nas discussões para a melhoria da unidade escolar.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) trouxe dez diretrizes que devem ser levadas em consideração na formulação das políticas públicas voltadas para a educação básica e superior, durante sua vigência, com o objetivo, entre outros, de promover:

- ✓ erradicação do analfabetismo;
- ✓ universalização do atendimento escolar;
- ✓ superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- ✓ melhoria da qualidade da educação;
- ✓ formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- ✓ promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do

- país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- ✓ valorização dos (as) profissionais da educação;
 - ✓ promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Visando à consecução dessas diretrizes, o PNE trouxe 20 metas, dentre as quais a primeira se relaciona à Educação Infantil. Na estratégia 1.6, o Plano propõe:

[...] implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014).

Como vemos, o Plano preconiza claramente a realização de avaliação da Educação Infantil, o que não havia nas outras legislações analisadas, com base em parâmetros nacionais de qualidade. Nesse processo, procura-se investigar a qualidade da infraestrutura física, dos profissionais, dos recursos pedagógicos, entre outros indicadores relevantes.

No próximo tópico, ocupamo-nos de apresentar como é realizada a avaliação na cidade de Santo André.

2.3 Avaliação da/na Educação Infantil em Santo André

O Plano Municipal de Educação de Santo André foi instituído no ano de 2016. A meta 1 do referido plano determina:

Universalizar a educação infantil, até 2016, priorizando as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de vagas, em, no mínimo 50% (cinquenta por cento), para crianças de até 03 (três) anos em creches públicas, até o final da vigência deste plano municipal de educação. (SANTO ANDRÉ, 2016)

Além da universalização dessa etapa do ensino básico, é preciso assegurar a qualidade da educação oferecida. Para tanto,

O foco deve ser no desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Assim, compreendem-se ser de suma importância, na rotina das instituições de ensino, as brincadeiras e as múltiplas linguagens. Essa garantia foi assegurada na Emenda Constitucional n.º 59 de 11/11/09 e que normatizada pela Lei 12.796/2013 ajustou a LDB tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade. (SANTO ANDRÉ, 2018)

De acordo com o relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação, em 2017, a Secretaria de Educação por meio da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC):

[...] organizou grupos de trabalho com a participação de representantes docentes, gestores e equipe técnica da secretaria para estudos, discussões e elaboração de texto base para a Proposta Curricular da rede municipal. Dentre estes grupos tivemos em específico um na etapa da educação infantil para discutirem aspectos acerca da avaliação em suas dimensões, a saber: (1) avaliação de aprendizagem; (2) avaliação institucional; (3) avaliação de sistema. (SANTO ANDRÉ, 2018).

A estratégia 1.4 do PME está relacionada à instituição de um sistema de Avaliação Institucional da Educação Infantil. Ela consiste em:

Estratégia 1.4: Construir, a partir do 2º (segundo) ano de vigência desse Plano Municipal, Sistema de Avaliação Institucional da Educação Infantil, com base nos indicadores desta modalidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoas, as condições de gestão, os recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade, visando à destinação de recursos para atender às adequações necessárias, revisando os dados a cada (02) dois anos (SANTO ANDRÉ, 2016).

O Relatório de Monitoramento do PME, 2015/2016, o primeiro a ser publicado, indicou que as avaliações institucionais em creches deveriam ser realizadas com base no documento de autoavaliação Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Partindo dessa premissa, a avaliação institucional deve ser realizada:

[...] a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, publicado pelo MEC, com objetivo de levantar os pontos fortes e fracos durante as reuniões pedagógicas, em diferentes momentos de 2016. Ainda há necessidade de instituir um período regular para desenvolver em todas as Unidades Escolares. (SANTO ANDRÉ, 2016).

O segundo relatório do PME indicou que, após a finalização da Proposta Curricular, em setembro de 2018, foi iniciado um trabalho formativo junto aos assistentes pedagógicos da Rede de Santo André, em relação às avaliações institucionais. Essa ação buscou qualificá-los para o processo de autoavaliação da escola, em geral, e dos projetos políticos pedagógicos, em particular. Nesse mesmo documento, também foi indicado que se pretendia, a partir de 2019, constituir um Sistema de Avaliação Institucional com base nos indicadores da educação infantil. (SANTO ANDRÉ, 2018).

Em abril de 2019, a Secretaria de Educação, junto ao Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, lançou uma carta aberta a toda comunidade escolar, a fim de esclarecer os indicativos que correspondem à proposta curricular da Rede de Ensino referente à dimensão Avaliação Institucional, preconizando:

Um processo que envolve a todos os diferentes sujeitos participantes na comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar o trabalho institucional, a partir da análise das variadas situações, aprofundamento das responsabilidades e promoção dos valores democráticos e inclusivos. (SANTO ANDRÉ, Proposta Curricular 2018, *no prelo*)

A carta estava em consonância com o Plano Municipal de Educação 2015-2025 (Lei n. 9.723/2015) e já indicava que era necessário:

Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar (PME, 2015-2025, p. 57).

A carta aberta também incumbiu a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC) de organizar, junto a todas as Instituições de Educação Infantil do município de Santo André – Creches Municipais, Creches Conveniadas e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEFs – o processo de Avaliação Institucional da Etapa de Educação Infantil.

Além disso, a Secretaria de Educação apresentou orientações para que as equipes gestoras realizassem, a partir das dimensões estabelecidas no documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, a mediação do processo de avaliação institucional da rede municipal de Santo André. Paralelamente, convocou o Conselho de Escola para o processo avaliativo e indicou que todo o processo e seus resultados deveriam ser amplamente divulgados e que os dados coletados fossem sintetizados pela CEPEC.

Como os anos letivos de 2020 e 2021 foram atípicos, em virtude da pandemia de covid-10, em 2022, o atendimento das unidades escolares retornou, e o direcionamento acerca da avaliação institucional já consta dos PPP das instituições. A primeira consideração é que o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo

André (SANTO ANDRÉ, 2019) seja orientador de todas as ações de avaliação, a saber:

A avaliação da instituição escolar configura-se em um processo que envolve a todos os diferentes sujeitos participantes na comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar o trabalho institucional, a partir da análise das variadas situações, aprofundamento das responsabilidades e promoção dos valores democráticos e inclusivos. Constitui-se em processo de controle e acompanhamento das atividades desenvolvidas na Instituição de Ensino, dentro de uma abordagem construtiva e dialógica, mediante instrumentos próprios.

Aqui é possível notar que o Documento Curricular de Santo André aborda a avaliação em sua dimensão mais complexa, entendendo esse processo como algo coletivo e capaz de explicitar o alcance das estratégias até então elaboradas, bem como sua efetividade e necessidade de aprimoramento das metas e ações, que devem estruturar o planejamento da instituição.

[...] Esta dimensão da avaliação tem por objetivo avaliar a factibilidade das projeções elencadas no planejamento institucional tendo como parâmetro as ações praticadas, buscando quando necessárias mudanças nas estratégias, bem como ajustes de metas. Além disso, planejar e executar as mudanças e fazer o acompanhamento das ações futuras.

É nesse momento que se mostra o aspecto revelador da avaliação no âmbito educacional, pois, a partir dela, é possível destacar os pontos que necessitam de mudança, assim como elaborar planos e prazos para execução.

[...] Assim, mediante os tempos e as rotinas próprios da escola, acredita-se que a avaliação institucional deva ser processual e ater-se a um roteiro de acompanhamento ao longo do período de um ano. Contudo, haverá um registro de síntese de tal processo avaliativo ao final de cada ano letivo, devendo ser registrado em padrão normatizado pela Secretaria de Educação e conter dados quantitativos e qualitativos. Tal registro deverá constituir-se em objeto de análise e reflexão, sendo anexado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como servir de subsídio para as discussões de planejamento no ano subsequente. Uma cópia do registro da avaliação deverá ser enviada à Secretaria de Educação para análise e acompanhamento dos processos por parte da Coordenação de Serviços Educacionais e equipe da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC).

O processo de avaliação é inerente a cada espaço escolar, que indiscutivelmente deve ser registrado, tal como orienta o documento curricular municipal. Os dados qualitativos e quantitativos devem ser anexados ao PPP da escola, já que se trata de material de grande valia para as mudanças almejadas. Ademais, é indispensável que a entidade responsável pela instituição – no caso, a

Secretaria de Educação municipal – também receba esses registros, a fim de acompanhar e criar soluções para as demandas apresentadas.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Muitos artigos têm focalizado o coordenador pedagógico na realidade brasileira. Dentre os principais temas, destacam-se: a formação de professores em serviço; indisciplina discente; relações entre coordenador pedagógico, docentes e equipe gestora; articulações com a família; atuação nos projetos da escola; e, principalmente, cumprimento de suas tarefas diárias, nem sempre ligadas às atribuições conferidas por lei (PLACCO, 2012; CAMPOS; ARAGÃO, 2012; BENACHIO; MATE, 2012; ORSOLON, 2012; TORRES, 2012; SOUZA, 2012; CHRISTOV, 2012; PLACCO; SOUZA, 2012; GEGLIO, 2012; GUIMARÃES; VILLELA, 2012, entre outros).

Ao discorrerem sobre o profissional em questão, os autores sinalizam o excesso ou a distorção das ações exercidas no cotidiano escolar, não prescritas ou atribuídas documentalmente. Os estudos também apontam que esses trabalhadores encontram-se estressados, “descoordenados” com tantos afazeres e, muitas vezes, confusos sobre seu real papel dentro das unidades escolares.

Placco (2003) delinea o cotidiano do coordenador pedagógico, que o leva frequentemente a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”. Isso não permite que ele construa um trabalho de base, mas passe o tempo todo “apagando incêndios”.

A atuação imediatista dos coordenadores pedagógicos, que, em alguns momentos, se desdobra para cuidar das emergências, acaba deixando para segundo plano as questões pedagógicas, cerne da função aqui discutida. A expressão “apagador de incêndio” é utilizada entre os próprios profissionais para expressar seu dia a dia nas escolas.

O coordenador pedagógico tem papel integrador entre os atores envolvidos no cenário escolar: é o elo entre esferas superiores – direção, secretarias de educação – e adjacentes – alunos, professores, famílias, funcionários. Para realizar tais ligações, ele precisa construir algumas competências para motivar, orientar e mobilizar pessoas, (ORSOLON, 2012, p. 17-26).

Para Geglio (2012, p. 113-118), colocá-lo para resolver os problemas de última hora e afastá-lo de suas atribuições e de seu contexto de atuação, dificulta o processo de formação continuada em serviço dos docentes.

Guimarães e Villela (2012, p. 39) sinalizam que é essencial que o coordenador pedagógico oriente seu trabalho pelo PPP, a fim de conseguir alcançar as metas estabelecidas a partir de conflitos e problemas já detectados na escola, e que precisam de solução a médio prazo. Assim, é necessário, em primeiro lugar, que esse profissional se conscientize de seu papel para exercê-lo de forma adequada no contexto escolar.

Estudos acadêmicos também discutem a fragilidade da formação do coordenador pedagógico, com relação às habilidades específicas, necessárias ao seu trabalho, não só na formação inicial como também na permanente. Placco e Souza (2012 p. 18) sugerem a implementação de uma formação específica para esse profissional, que fundamente suas concepções teóricas e suas atividades práticas, “tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento)”.

De forma geral, a literatura sobre o coordenador pedagógico aponta para o excesso de atribuições exercidas – ora por demandas superiores, ora por desconhecimento de suas atribuições – e assinala a necessidade de se constituir um profissional centrado nas questões pedagógicas, especialmente na formação docente em serviço.

Mesmo com todas as demandas, o coordenador pedagógico é uma figura “influyente”; e é um profissional, entre muitas questões, integrador entre a família e a escola (FURLANETTO; SELANNI, 2017, p. 50).

Vale ressaltar que as relações no espaço educativo são fundamentais para qualquer ação no cotidiano. Mais especificamente,

[...] o conviver, o pertencer ao grupo, o partilhar implica aprendizagem nas relações interpessoais. Tal aprendizagem não é simples, pois envolve sempre provocar mudanças nas identidades pessoais e profissionais. É esse movimento que mobiliza o grupo, tornando-o algumas vezes mais permeável e mais dinâmico em sua trajetória e nas relações e inter-relações pessoais, outras vezes mais lento e mais refratário às mudanças e às aprendizagens nas relações interpessoais (SILVA, 2002, pag. 81).

Partindo dessa premissa, é tarefa do coordenador pedagógico promover essa relação entre o individual e o coletivo, a fim de propiciar uma articulação e uma parceria entre os sujeitos, de modo que o grupo possa se fortalecer para operar de maneira significativa; a cooperação é o modo pelo qual o trabalho ganha qualidade.

Para Almeida (2002), os coordenadores pedagógicos devem apresentar, entre outras habilidades, a capacidade de relacionamento para poder gerenciar o trabalho com os professores:

[...] Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento e com a cultura – constroem-se assim processos identitários. Mecanismos como a comunicação e a linguagem estão na base dessa construção e podem ser seus facilitadores ou obstáculos a ela (PLACCO, 2002, p. 11).

Segundo Placco e Souza (2012, p. 28), esse profissional realiza um trabalho coletivo de grande valia para o cotidiano escolar. Para as autoras:

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamento, valores e princípios. Logo, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador, responsável pela mediação nesse processo de construção. Como cada sujeito é único, sejam professores, sejam gestores, sejam alunos, não há modelo de trabalho coletivo a ser adotado pelas escolas, pois cada processo deverá ser construído com base em seus atores, que deverão tomar parte efetiva dele, para que a adesão ao coletivo seja possível (p. 28).

Segundo Almeida (2012, p. 55), o olhar do coordenador pedagógico “[...] precisa aprender a identificar tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá num continuum”.

Nas creches de Santo André, as assistentes pedagógicas, assumem a função de coordenação pedagógica e, nesse contexto, planejam todas as ações voltadas para o cotidiano escolar e para a formação docente. A rotina delas consiste no acompanhamento da rotina escolar, do planejamento e dos registros, bem como na elaboração de reuniões pedagógicas semanais (RPS) junto às professoras e da reunião de organização do trabalho pedagógico (ROT), junto à equipe de apoio.

A relação estabelecida entre as professoras, equipe de apoio e a assistente pedagógica é de cumplicidade e de apoio, pois esta última, entre tantas atividades, procura articular prática e a teoria, buscando diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz. Trata-se, portanto, de um trabalho de liderança.

Para Souza (2012), a existência de um grupo é a condição primeira para a atividade do coordenador, uma vez que ele vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum, no caso, professores. Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para resolvê-los. É no grupo que o indivíduo descobre suas preferências, afinidades e motivações. Na convivência com o outro, fortalece suas crenças ou muda de opinião, tem a possibilidade de aprender e ensinar, de modificar e reinventar sua prática.

Segundo Placco e Souza (2012), trabalhando em parceria, os coordenadores pedagógicos tornam-se mais capazes de articular o grupo de professores, a fim de que todos – individual e coletivamente – se mobilizem e se comprometam com a melhoria do trabalho pedagógico da escola. São esses tipos de ações que fortalecem as relações e dão credibilidade ao coordenador.

Para esse profissional, que passa a fazer parte de um grupo, o passo inicial para se inserir no coletivo é observar e escutar atentamente o que as pessoas têm a dizer, inclusive suas expectativas em relação trabalho do coordenador pedagógico. Em suma, ganhar a confiança e a simpatia do grupo é essencial à relação que se vai constituir.

Os coordenadores pedagógicos também têm a função de atuar na avaliação da instituição, garantindo que ela não seja realizada de cima para baixo, a partir de métodos burocráticos.

3.1 Assistente Pedagógico

Como já dissemos, as assistentes pedagógicas (AP) que atuam nas creches em Santo André têm responsabilidades similares às desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos (CP). Trata-se de uma função gratificada, disposta na Lei nº 6.333, de 15 de outubro de 1991, o que implica determinadas mudanças de organização do trabalho. Elas podem variar de acordo com as demandas dispostas pela Secretaria de Educação andreense, bem como das próprias professoras que exercem a função gratificada.

O trabalho dessas profissionais relaciona-se, entre outras questões, à realização da formação das professoras e da avaliação institucional. De acordo com

o documento das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Santo André, cabe-lhes atuar visando a

[...] uma organização para orientar a/o docente, sendo assim estabelece estratégias para auxiliar com suas contribuições fazendo apontamentos no próprio semanário, culminando com uma devolutiva escrita periodicamente. Importante ressaltar que este documento não deve ser meramente burocrático ou de caráter avaliativo. (DCRMSA, p. 134).

O documento também destaca a relevância da reflexão junto ao professor: “sua atuação, para aprimorá-la, avaliá-la, permitindo também a autoavaliação da/do docente, aproximando mais a realidade de sua turma e contribuindo de maneira mais eficaz com o ensino-aprendizagem das crianças.” (p. 134).

As assistentes têm também a função de observar a sala de aula como uma forma de auxiliar o professor com o coletivo, sem o caráter fiscalizador, mas com o intuito de acompanhar a trajetória dos docentes. Ademais, é função da assistente pedagógica dar devolutivas para o educador, com o intuito de melhorar sua prática. Ela ainda “acompanha uma determinada proposta, tem por função auxiliar a/o docente a refletir sobre o seu desenrolar, lançando luz principalmente sobre as intervenções didáticas e as aprendizagens das crianças” (p. 134).

Para Bruno e Cristov (2013, p. 86-87), essa profissional é um educadora, pesquisadora, gestora do currículo escolar, entre outras questões. As Diretrizes de Santo André sugerem alguns pressupostos, procedimentos e instrumentos que auxiliam o trabalho da AP. Eles podem ser observados na figura a seguir:

Figura 3: Pressupostos, procedimentos:

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO		 Prefeitura de Santo André
Pressupostos, procedimentos e instrumentos para contribuir com o trabalho da/do Assistente Pedagógica/o		
Pressupostos	Procedimentos	Instrumentos
Todas as pessoas da escola merecem viver processos de aprender e ensinar.	Ouvir os professores e os alunos.	Registros sobre experiências, sobre narrativas selecionadas pelos professores, com destaque de problemas identificados e de conquistas.
Todos criam palavras sobre o que vivem na escola.	Intervir, criticando e corrigindo eticamente.	Mapeamento de representações/ opiniões saberes de alunos e professores e de diagnósticos de contextos.
Na escola da experiência, agir, pensar e sentir se integram.	Planejar coletivamente o processo de formação, contemplando escutas e necessidades identificadas além da escuta.	Análises dos mapeamentos e das escutas das experiências.
O fazer/saber educacional não está dado em manuais.	Construir rotina de crescimento intelectual, afetivo e cidadão.	Estudos de caso para problematização de processos.
Todo ser humano tem direito a ser corrigido.	Construir autonomia em processos negociados.	Elaborar registros identificando/ explicitando objetivos a serem conquistados pessoal e coletivamente.
A vida está cada vez mais difícil: precisamos nos ajudar.	Avaliar coletiva e individualmente o processo de formação.	Elaborar levantamentos e análises de cada contribuição e de cada avanço para compor o projeto de todos.

Fonte: Documento Curricular – Santo André

Como vemos, a assistente pedagógica dispõe de várias atividades, além de formas planejadas de realizá-las. Todavia, a essência do trabalho dessa profissional é pedagógica.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Em 1550, foi fundada a Vila de Santo André da Borda do Campo. Esse foi o primeiro povoado da região, reconhecido como cidade em 8 de abril de 1553. Depois de sete anos, em 1560, seus moradores e autoridades foram transferidos para São Paulo de Piratininga, atual capital do estado de São Paulo, em virtude da possibilidade de ataques indígenas e pelo desejo que os jesuítas tinham de concentrar a população na capital. Assim, a Vila desapareceu sem deixar marcas.

Em 1860, iniciou-se construção da estrada de ferro São Paulo Railway, ligando as cidades de Santos e Jundiaí, com objetivo de facilitar o comércio do café e outros produtos, que começava a crescer. Em torno dessa estação, denominada São Bernardo, surgiu um povoado, no qual, por volta de 1867, já se encontrava um comércio relativamente organizado. O nome Santo André ficou por conta da tradição do povoado fundado por João Ramalho (SANTO ANDRÉ, 1990).

Com o crescimento comercial da região, a primeira escola pública foi fundada em 1875, na rua Bernardino de Campos. José Carlos Dias, mineiro de Porto Alegre, foi seu primeiro professor.

Em 1910, Santo André foi reconhecido como distrito de São Bernardo do Campo e era a região que mais arrecadava impostos. A família Flaquer protagonizou sua influência política e econômica na luta pela municipalização do Bairro da Estação, como era conhecida a cidade de Santo André. A industrialização fomentou o seu crescimento e, à época, as indústrias mais emergentes no ramo da tecelagem foram a pioneira Kowarick (em 1890) e a Tecelagem Ipiranguinha.

O Antigo município de São Bernardo passou a se chamar Santo André em 1938 e, na ocasião, abrangia a área que corresponde atualmente aos municípios de Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema, Ribeirão Pires e Mauá. Esses municípios conseguiram sua emancipação a partir dos anos 1940.

Nos anos 1950, houve um grande incentivo de capital estrangeiro na região do ABC, com a implantação de indústrias automobilísticas, favorecendo os setores metalúrgico, mecânico, de material elétrico e de autopeças. Com esse mercado promissor, a mão de obra da região tornou-se especializada, agregando valor e se diferenciando de outras localidades do país. Outro fator importante para o

desenvolvimento da cidade era sua proximidade com o porto de Santos, aspecto geográfico importante para desenvolvimento econômico da região.

Além disso, vale destacar que a industrialização, as lutas dos trabalhadores das indústrias automobilísticas, a criação de sindicatos e as greves dos metalúrgicos de 1978 são marcas da região do atual ABC (SANTO ANDRÉ, 1990).

Dos anos 1980 aos 1990, houve um declínio na economia mundial, impactando a região. Com isso, muitas indústrias migraram para outras partes do país, com maiores incentivos fiscais e mão de obra mais barata, sem a presença de sindicatos organizados.

A cidade, até então com características industriais, teve de se adaptar à nova situação econômica, e sua economia passou a ser sustentada pelo comércio e pela prestação de serviços, transformando Santo André em uma cidade-dormitório. Desse modo, o espaço geográfico, antes ocupado por importantes indústrias, passou a contar com *shopping centers*, hotéis e prédios residenciais.

Na atualidade, Santo André é a quarta cidade do estado de São Paulo que mais gera empregos formais. A população tem um acesso a saúde com 35 unidades básicas de saúde, além de dispor a maior lista de medicamentos gratuitos do ABC. Na cidade, há o Hospital estadual Mário Covas, referência em diversas especialidades, bem como hospitais particulares e públicos, além de redes particulares de atendimento médico especializado.

A cidade tem uma rede de escolas regidas pela Secretaria de Educação, com Centros Públicos de Educação para Jovens e Adultos, nos quais são oferecidos o Ensino Fundamental e cursos de capacitação profissional. Ademais, existem escolas de Ensino Fundamental e creches. Há universidades privadas, um Centro Universitário (Fundação Santo André), com participação do município, uma universidade de medicina (Fundação de Medicina do ABC) com hospital que atende à população gratuitamente e a Universidade Federal do ABC. A cidade apresenta investimento em cultura e lazer, com Teatro Municipal, museus, parques públicos, entre outros equipamentos (SANTO ANDRÉ, 2016a).

Segundo o IBGE (2017) e o Anuário da cidade de Santo André (2016a), ano base 2015, a cidade tem uma área de 175,782 km², sendo a segunda maior da região do Grande ABC em extensão territorial. Está localizada entre o Planalto Paulista e a escarpa da Serra do Mar, próxima a algumas das principais rodovias estaduais e federais, que dão acesso ao Porto de Santos e aos aeroportos de

Cumbica e de Congonhas. A população estimada é de 715.231 pessoas, com uma média de salário mensal de 3.0 salários-mínimos em 2013 e uma densidade demográfica de 3.848,01 hab./km².

O Grande ABC Paulista, região que faz divisa com a capital de São Paulo, abrange sete municípios, com um vigoroso polo produtivo industrial, comercial e de serviços. Tem vasta área livre no entorno das avenidas dos Estados e Industrial para investimentos no setor industrial, comercial e de serviços. Junto aos mananciais de água da região metropolitana, encontram-se áreas de proteção ambiental, parte das quais se situam nesses municípios.

A indústria metalúrgica ainda é predominante na região, mas Santo André vem abdicando de sua identidade no setor industrial, passando a enfatizar uma identidade vinculada ao setor de serviços. Em relação ao sexo, o mercado de trabalho em Santo André está dividido da seguinte forma: 59% dos postos de trabalho são ocupados por homens e 41%, por mulheres. Essa distribuição é a mais igualitária dentre os municípios do Grande ABC (IBGE, 2010).

O município de Santo André reúne doze das trinta e oito instituições de ensino superior da região, com destaque para a Universidade Federal do ABC (UFABC). Para atender ao mercado de trabalho, são oferecidos aos munícipes vinte e dois cursos técnicos, com destaque para três escolas públicas de ensino técnico profissionalizante. Esses números praticamente dobraram nos últimos catorze anos, de acordo com dados do Anuário da Cidade, de 2011. No ensino médio, há 55 escolas estaduais e 26 particulares, com 20.542 e 5.272 alunos matriculados, respectivamente

O Plano Diretor Municipal (Lei nº 8.696/04, alterada pela Lei nº 9394/12) dividiu o município em dois setores: a macrozona urbana e a macrozona de proteção ambiental. A macrozona urbana fica a noroeste do município e foi subdividida em zona de reestruturação urbana, zona de qualificação urbana, zona de recuperação urbana e zona exclusivamente industrial. Está situada em três bacias hidrográficas: Ribeirão Oratório, Ribeirão dos Meninos e Rio Tamanduateí. Essa região da cidade ficou com uma área de 66,45 km², cerca de 38,1% do município, e nela está localizada a maior parte da população: quase 95% dos habitantes e seus 110 bairros (SANTO ANDRÉ, 2009).

A macrozona de proteção ambiental, que fica ao sudeste do município, compõe as sub-bacias dos rios Grande e Pequeno, do Reservatório Billings e a

bacia do Rio Mogi. Essa região foi subdividida em seis zonas, pois visam à garantia da produção de água e à proteção dos recursos naturais. Apresenta uma área de 107,93 km², comportando 61,9% do território de Santo André, tendo 5% dos habitantes. A macrozona de proteção ambiental concentra importantes áreas de proteção de mananciais, sendo eles o Parque Estadual da Serra do Mar e a Vila histórica de Paranapiacaba (SANTO ANDRÉ, 2009).

4.1 Sistema de Ensino Municipal da Cidade de Santo André

Santo André é uma das regiões com nível socioeconômico mais elevado do país. Há inúmeras diferenças na infraestrutura nas escolas, inclusive dentro de uma mesma cidade, e já se sabe o quanto uma escola com infraestrutura adequada pode possibilitar ambientes de aprendizagens e interações sociais.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a Secretaria de Educação de Santo André passou a implementar leis, na busca de atender os direitos de uma Educação de qualidade para todos, garantindo acesso e permanência. O primeiro concurso público para o cargo de professores ocorreu em 1989, dando início a um processo de mudança na estrutura da Rede.

A Lei Orgânica de 1990 determinou que o município deveria oferecer atendimento escolar nas modalidades de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, em consonância com a declaração de Salamanca, em 1994. No ano de 1999, foi criado o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), com o intuito de auxiliar os professores nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem das crianças.

As creches municipais atendem a crianças em período integral e semi-integral, com respectivamente onze e seis horas de atendimento, enquanto as creches conveniadas realizam o atendimento das crianças apenas em período integral de oito horas. Quanto às escolas municipais de Educação Infantil e fundamental (EMEIEF), elas têm atendimento de quatro horas para a Educação Infantil, cinco horas para o Ensino Fundamental e três horas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que se refere aos centros educacionais de Santo André (CESA), são espaços de convivência com educação formal, não formal e informal, com diferentes horários de atendimento.

Os 5 (cinco) Centros Públicos oferecem Ensino Fundamental com qualificação profissional a jovens e adultos.

Fazem parte da Secretaria da Educação 11 (onze) CESA (Centros Educacionais de Santo André), criados no ano de 2003, integrando diversos equipamentos – como EMEIEF, creches, centro comunitário e biblioteca – e oferecendo aos munícipes e às crianças da Rede espaços com pistas de caminhada, áreas de convivência, piscinas e quadras poliesportivas, em que acontecem atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer. Cada CESA tem uma infraestrutura própria e oferece diferentes modalidades, em parceria com outras secretarias, entre elas a da Saúde, Cultura e Lazer, Esportes e de Desenvolvimento Econômico. No ano de 2019, os CESA passam a receber o “Programa Mais Saber Integral”, por meio do qual crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental permanecem 2 horas, no contraturno, a fim de realizar atividades nas áreas de artes marciais, esportes, meio ambiente, artes visuais, música e outras manifestações artísticas e culturais. Há também acompanhamento pedagógico, realizado com professores da Rede, que fazem parte de um programa de formação para esse atendimento.

O Parque Tangará, um espaço de 50 mil m², tem o intuito de sensibilizar alunos, professores, gestores e a população da cidade para questões ambientais e das ciências naturais. Já a Sabina, Escola Parque do Conhecimento, foi inaugurada no ano de 2007, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico.

Os profissionais da Educação contam com o Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, destinado à formação continuada. No mesmo local, está situada a biblioteca Paulo Freire, onde estão os acervos históricos da Rede de Santo André.

A Secretaria de Educação de Santo André é organizada em três departamentos: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e o Departamento de Políticas e Projetos Educacionais. Em sintonia, eles têm o intuito de organizar, planejar e estruturar a execução das políticas públicas educacionais do município. Em 2017, o município atendeu a aproximadamente 34.848 alunos na faixa etária de 0 a 10 anos (16.827 alunos na EI e 18.021 alunos no EF).

Em 2015, foi elaborado o PME de Santo André, Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015, do qual constam metas a serem cumpridas até o ano de 2025, com vistas a implementar e legitimar o direito a uma Educação de qualidade no município.

Para o governo municipal de Santo André, a Educação é a construção de um processo facilitador na busca por uma educação básica de qualidade. O seu objetivo é promover o desenvolvimento integral e harmônico dos educandos em todas as suas potencialidades - física, intelectual e ética. O município busca promover uma política de educação inclusiva e integrada, que propicie a democratização do acesso, permanência e gestão, primando pela qualidade social dos educandos, conforme informação coletada no *site* do município.

Entre as modalidades atendidas – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, a educação é tratada como um direito da criança. O município tem como proposta construir uma cidade do conhecimento, criativa e educadora, com uma educação de qualidade social, participativa, sustentável e tecnológica. Para tanto, a política educacional centra-se em valores humanos fundamentais como solidariedade, justiça, liberdade, respeito, cooperação e equidade.

Com o propósito de garantir escolas de qualidade para todos, a Secretaria de Educação pauta o seu trabalho em três grandes eixos: democratização, currículo e formação continuada. Vale destacar que o primeiro eixo é entendido como o envolvimento e a participação, a racionalização e a otimização dos recursos pela qualidade do ensino e educação para todos.

No Plano de Governo, os responsáveis pela política educacional do município relatam que não basta o acesso das crianças aos equipamentos escolares, visto que também é preciso garantir qualidade no atendimento oferecido. Para isso, a rede de ensino tem investido na construção de novos equipamentos – creches e EMEIE –, na formação de seus educadores e educadoras, assim como nos materiais oferecidos para qualificar as atividades desenvolvidas para cada faixa etária da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Atuam na Secretaria de Educação professoras e professores, divididos nas respectivas modalidades – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos –, incluindo o Ensino Profissionalizante, assim como agentes de desenvolvimento infantil (ADI). Estes últimos trabalham nas creches do município, sendo que essa categoria de servidores não está ligada ao quadro do magistério, mas do funcionalismo público.

As equipes gestoras são compostas por professoras da rede em funções gratificadas de diretoras de unidade escolar, vice-diretoras e assistentes pedagógicas, cujo cargo de referência é o de professor coordenador ou coordenador pedagógico;

A rede municipal de ensino conta com aproximadamente 4.259 profissionais que atuam nas creches e escolas do Ensino Fundamental, distribuídos da seguinte forma: 3.579 com cargo de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental; e 680 com cargo de agente de desenvolvimento infantil, que atuam nas creches com os educadores e educadoras da primeira infância. Em relação aos que têm o cargo de docente, todos são concursados, sendo 96,9% do sexo feminino.

Quanto aos ADI, como já dissemos, eles também são concursados, mas pertencem ao quadro administrativo da Prefeitura do município, ou seja, na contratação por concurso público, a exigência de ingresso foi apenas o Ensino Médio, e a categoria de trabalho não pertence ao quadro do magistério.

Em coleta ao *site* oficial da cidade, verificamos que, durante os anos de 2017 e 2018, a Rede Municipal de Ensino se dedicou a sistematizar seu Documento Curricular. A motivação principal foi adequar a cidade à legislação vigente, especificamente pela Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015, que legitimou o Plano de Educação de Santo André – Metas 2015 – 2025, em sua meta 7.

No ano de 2017, as discussões voltaram-se para o alinhamento de uma concepção que, de acordo com o *site*, fosse subjacente a todo o plano educacional desenhado pelos profissionais da Rede e que se configurou no desvelar de uma concepção com base sócio-histórico-cultural. (SANTO ANDRÉ, 2018)

Em 2018, foram instituídos Grupos de Trabalho para a escrita coletiva e colaborativa do Documento Curricular propriamente dito, com a elaboração de textos que comporiam as diretrizes pedagógicas voltadas às Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, bem como as Modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Ao fim desse mesmo ano, a primeira versão de Matriz Curricular foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação de Santo André.

Ao longo do ano de 2019, o Conselho Municipal de Educação de Santo André analisou e emitiu o Parecer 003/2019, complementado pela Indicação 002/2019 e, no mesmo ano, o documento foi homologado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa e, como afirma Chizzotti (2003, p. 221), ela “implica uma partilha com pessoas, fatos e locais” retirados dos significados, que “são perceptíveis ao autor que interpreta e traduz em um texto”.

Silva (2005, p. 19) afirma que “pesquisar significa uma busca por respostas para perguntas propostas”. Neste contexto, de acordo com Gil (2002), a pesquisa pode ser classificada, no que tange à sua natureza, em básica e aplicada. Quanto ao objetivo, ela poderá ser exploratória, descritiva ou explicativa. A primeira tem o objetivo de familiarizar o pesquisador com o problema, tornando-o explícito.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa pode utilizar entrevistas ou outras técnicas de coleta de dados (GIL, 2002), como um questionário ou algum tipo de observação sistemática.

Com relação às classificações da pesquisa, Gil (2002, p.?) assim se pronuncia:

A classificação das pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual. Todavia, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa.

No que tange aos procedimentos técnicos, de acordo com Gil (2002), as pesquisas estão classificadas em bibliográfica, documental, experimental, exposto facto, coorte, levantamento, estudo de campo, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Na pesquisa qualitativa, Richardson (2012, p. 102) indicou que seu

[...] objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Para Silva e Menezes (2005), na abordagem qualitativa, o pesquisador atua como instrumento, e o ambiente é a fonte direta para a coleta dos dados. Nesse tipo de pesquisa, não são utilizados métodos quantitativos. Ademais, um dos objetivos é

a descrição e a interpretação do fenômeno estudado.

Nos dizeres de Goldenberg (2004):

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais. Afirmam que as ciências sociais têm sua especificidade, que pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 2004, p. 16-17).

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Goldenberg (2004, p. 53) destaca a criatividade e a flexibilidade por parte do pesquisador na coleta e na análise de dados, “não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador”

Vale ressaltar que o presente estudo, assentado na pesquisa qualitativa, contou somente com uma fase de pesquisa. Nesse contexto, os dados foram coletados a partir de um questionário qualitativo com assistentes pedagógicas que atuam nas creches na cidade de Santo André.

5.1 O instrumento de coleta de dados: os participantes

Para coletar os dados com os participantes, foi utilizado um questionário qualitativo, seguindo as orientações Jansen (2012), que indicou que esse instrumento pode possibilitar o estudo da diversidade de uma população. De acordo com Fink (2003), trata-se de uma ferramenta para a exploração de significados e experiências.

Participaram do estudo 14 (quatorze) assistentes pedagógicas que atuavam em creche na cidade de Santo André e estavam em pleno exercício profissional no momento da pesquisa, apesar de o convite para a participação ter sido estendido a todas as profissionais da rede de ensino. À época do estudo, eram 44 profissionais no total.

Para a coleta de dados, foi disponibilizado, em grupo virtual de aplicativo de

mensagem, o questionário “Percepções e desafios de Avaliação Institucional de Assistentes Pedagógicos de Creches Municipais da Cidade De Santo André” – Apêndice 1. Vale destacar que os participantes estavam livres para responder à pesquisa.

Nesse questionário, foram coletadas informações sobre o perfil dos participantes, a saber: informações pessoais, acadêmicas, profissionais e sobre a carreira das assistentes pedagógicas; as suas atribuições; e os conhecimentos acerca da avaliação institucional:

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Gênero;
- Idade.

II – INFORMAÇÕES ACADÊMICA E PROFISSIONAL

- Formação;
- Tipo de instituição que realizou o curso superior;
- Forma de realização;
- Pós-graduação.

III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA

- Tempo de atuação na educação;
- Tempo na creche como Assistente pedagógica.

IV - INFORMAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE A ATUAÇÃO DAS ASSISTENTES PEDAGÓGICAS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

- As atribuições das assistentes pedagógicas na creche;
- A importância da avaliação institucional para essas profissionais;
- As experiências, participação, no processo de avaliação institucional;
- O nível de preparação para o processo;
- Os conhecimentos das assistentes pedagógicas sobre a avaliação:
 - a. em geral, e a institucional, em particular;
 - b. sobre os processos de avaliação;
 - c. sobre as funções da avaliação;
 - d. sobre os objetos da avaliação;
 - e. sobre os critérios de avaliação;
 - f. sobre os sujeitos da avaliação;
 - g. sobre os períodos em que o processo deve ocorrer;
 - h. sobre a presença de um avaliador experiente para auxiliar no trabalho.

5.2 Análise dos dados

Os dados dos questionários foram analisados utilizando, como referência, a teoria fundamentada. Trata-se de uma abordagem indutiva de pesquisa que permite inferências sobre eventos e fenômenos sociais (CORBIN; STRAUSS, 1998). Ela tem sido muito utilizada em estudos qualitativos para a análise de dados.

Com os dados obtidos, a partir dos depoimentos das assistentes pedagógicas, criamos, em um primeiro momento, um conjunto de quadros com o intuito de facilitar uma investigação temática sobre as informações coletadas. Tal situação gerou um grande número de enunciados e temas, que, em um segundo momento, foram apreciados e analisados de forma isolada e complementar.

Os temas mais recorrentes nos depoimentos das assistentes pedagógicas são aqueles que consideramos mais centrais e significativos, tendo em vista os objetivos da presente pesquisa. Eles foram codificados e detalhados por meio de uma apreciação axial, sendo posteriormente filtrados com a utilização de códigos e descritores. Isso nos permitiu um entendimento mais amplo das diferenças, regularidades e similaridades.

O processo de redução dos dados, de acordo com as indicações de pesquisadores como Corbin e Strauss (1998), possibilita uma apreciação mais ampla e mais detalhada do fenômeno estudado.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira parte dos resultados, buscamos caracterizar os respondentes, apresentando o perfil pessoal e profissional. Na segunda, apresentamos as categorias do estudo, por meio das quais buscamos entender, em um primeiro bloco: as atribuições das assistentes pedagógicas; a importância da avaliação institucional para essas profissionais; suas participações em processos de avaliação e o fato de se sentirem preparadas para a realização da empreitada. Em um segundo bloco, focalizamos: o entendimento sobre a avaliação e sobre a avaliação institucional; sobre os processos de avaliação; suas funções; os objetos de avaliação; os critérios; os sujeitos; os períodos de realização e a presença de um avaliador experiente.

6.1 Perfil dos Assistentes Pedagógicas das creches de Santo André

Sobre o perfil etário, a idade das respondentes variou entre 30 e 48 anos. Em relação ao gênero, apesar de haver homens atuando na função, somente pessoas que se identificaram como mulheres participaram deste estudo, ou seja, todas eram do gênero feminino.

Em relação à formação das entrevistadas, itens como formação inicial e modalidade de ensino foram coletados. Apenas três respondentes tinham, à época do estudo, a formação inicial em Magistério. As outras onze respondentes tinham cursado Licenciatura em Pedagogia, todas tinham pós-graduação *lato-sensu* e quatro cursaram pós-graduação *stricto-sensu*. A tabela 1 sintetiza os dados:

Tabela 1: Formação das Assistentes Pedagógicas

Ensino Médio Magistério	03
Licenciatura em Pedagogia	11
Pós-graduação Lato Sensu	14
Pós-graduação Stricto Sensu	04
Outras licenciaturas	02

Elaboração própria.

Onze de nossas respondentes realizaram sua graduação em universidades ou faculdades privadas e três em universidades ou faculdades públicas, conforme se vê na tabela 2:

Tabela 2: Tipo de instituição de ensino superior

Publica	03
---------	----

Privada	11
---------	----

Elaboração própria.

Sobre a modalidade de formação, a maioria teve sua formação de forma presencial; apenas uma respondente cursou a graduação de forma semipresencial a distância, como ilustra a tabela a seguir:

Tabela 3: Modalidade de ensino

Presencial	13
Educação à Distância	0
Semipresencial	1

Elaboração própria.

Quando questionadas em relação ao tempo de trabalho na rede de educação municipal de Santo André, percebemos que grande parte das assistentes pedagógicas atuava entre 10 e 15 anos. Todas tinham mais de 3 anos de atuação na docência na cidade de Santo André, pois esse é um critério para acessar a função. Aqui percebemos que o tempo de experiência em ambiente escolar e docência é levado em consideração para a seleção de atuação do AP.

Apenas uma assistente pedagógica tinha menos de 5 anos na rede de Santo André, quatro tinham entre 5 e 10 anos, cinco entre 10 e 15 anos de atuação e quatro atuavam há mais de 15 anos, revelando um grupo de respondentes heterogêneo. A tabela 4 apresenta os detalhes:

Tabela 4: - Tempo de trabalho na PSA

Menos de 5 anos	01
Entre 5 e 10 anos	04
Entre 10 e 15 anos	05
Mais de 15 anos	04

Elaborado pela autora (2022).

Em relação ao tempo de atuação das respondentes na função de assistente pedagógica, uma tinha apenas 1 ano, quatro atuavam entre 1 e 3 anos, três entre 3 e 5 anos e seis há mais de cinco anos.

Quatro das nossas respondentes atuavam apenas há um ano em suas creches atuais, seis estão na mesma creche entre 1 e 3 anos, três atuam na mesma creche entre 3 e 5 anos e apenas duas há mais de 5 anos. Aqui notamos a existência de certa rotatividade relacionada ao exercício de AP. Como mencionamos

no corpo da pesquisa, o cargo de assistente pedagógico na rede municipal de Santo André é uma função gratificada, disposta na Lei nº 6.333, de 15 de outubro de 1991. Isso implica determinadas mudanças de organização do trabalho que podem variar de acordo com demandas dispostas pela Secretaria de Educação andreense e com as próprias professoras que exercem a função gratificada.

Em síntese, a partir dos dados apurados, o perfil das assistentes pedagógicas é composto por professoras com formações complementares, a maioria licenciada em Pedagogia. Além disso, todas tinham algum tipo de pós-graduação, muitas apresentavam em comum a modalidade de ensino presencial para consolidação da sua prática e tinham experiência e familiaridade na atuação da rede municipal de Santo André.

6.2 Atribuições das Assistentes Pedagógicas de Santo André

Com relação às atribuições das assistentes pedagógicas, observamos um conjunto grande de tarefas a serem realizadas no dia a dia. Em geral, elas realizavam várias atividades como pode ser visto nas palavras das respondentes 1, 4 e 7:

Acompanhar a rotina da creche; Acompanhar a entrada ou saída; Leitura e devolutiva dos planejamentos; semanais dos professores; Leitura e devolutiva de relatórios; individuais e de grupo; Realizar conversas com famílias; professores e demais funcionários para alinhamento de forma individual; Preparar formação para as Reuniões; Pedagógicas semanais e reuniões; pedagógicas de acordo com calendário escolar; Reservar momentos de estudo individual de acordo com a necessidade da creche; Acompanhar, orientar e estudar sobre a organização dos espaços da creche; Organizar os horários de alimentação e utilização dos espaços junto a equipe; Organização todo o material elaborado e discutido com o grupo e a comunidade escolar e inserir no PPP; Elaborar, buscar estratégias para elaboração do PPP de forma efetiva; Participar de reuniões organizadas pela SE; Realizar reuniões de alinhamento com a PAEI e Psicólogo (RESPONDENTE 1).

Liderar o grupo de professores, Adis e estagiários em parceria com a DUE. Reunião, formação, escuta e acolhimento destes funcionários. Observar o trabalho pedagógico e realizar devolutiva com possíveis sugestões e ou orientação. Construção do PPP incentivando a participação do coletivo de funcionários. Aplicar estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos grupos acima citado. Mediar as relações entre famílias, crianças, educadores e direção. (RESPONDENTE 4).

Acompanhamento dos planejamentos e das aulas em sala, acompanhamento de conversas com as famílias, acompanhamento e planejamento de reuniões com professores e ADIs, acompanhar entrada e saída de crianças, planejamento de formações, devolutiva aos professores,

ADIs e estagiários, participar de reuniões com equipe técnica e supervisores da SE, acompanhamento de reuniões com famílias. (RESPONDENTE 7).

Em seus ambientes de atuação, as AP acompanhavam a rotina das professoras, realizavam o acompanhamento pedagógico e do planejamento, de acordo com algumas profissionais (Respondentes 1, 3 e 14). Elas também destacaram que, a partir de tais acompanhamentos, era possível se aproximar das demandas da sua unidade escolar, atuando de modo que as ações fossem pertinentes a seu contexto de trabalho.

Outro ponto comum a todas as respostas coletadas é a diversidade de categorias contempladas com a ação das AP – educadores, crianças, famílias. Esse aspecto é um dos que fundamentam e caracterizam a identidade e atuação dessas profissionais. De acordo com Placco (2017, p. 13):

Entendemos a identidade como processo construído nas interações com os outros – no caso do coordenador pedagógico, professores e gestores (com quem se relaciona com mais frequência) e alunos, famílias e sistema de ensino, também presentes no papel de atribuir-lhes papéis e funções, expectativas e representações. Concorrem ainda, neste processo, a história singular do sujeito, construída enquanto vida pessoal e profissional. A formação profissional inicial e continuada, também compõe e tem importante papel no processo de constituição da identidade de CP. (PLACCO, 2017, p.13)

No levantamento feito por meio do questionário, verificamos que todas as respostas apresentam características de interação. A respondente 6 destacou o “atendimento as diversas frentes - crianças, professores, funcionários e famílias”; já a oitava respondente disse “atuar junto ao grupo docente, às equipes de apoio das salas referências, famílias e demais equipes de apoio”.

Outro termo que aparece de forma recorrente na questão da atuação e das atribuições é o caráter mediador e formativo da função. Nas palavras da respondente 4: “Observar o trabalho pedagógico e realizar devolutiva com possíveis sugestões e ou orientação [...], mediar as relações entre famílias, crianças, educadores e direção”.

Em suma, por meio das respostas apuradas, percebemos que a atuação das AP no município de Santo André converge para os pressupostos estabelecidos no Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André, que dispõe:

A observação em sala de aula por parte da/do Assistente Pedagógica/o deve ser uma prática adotada por todas/os. O foco deve ser tanto para o coletivo como também combinado previamente com a/o docente, para observar a sua prática, sem o caráter fiscalizador, mas para acompanhar a trajetória dessa/e profissional. A/O Assistente Pedagógica/o pode ter um

roteiro, no qual devem ser registradas as observações para que não se percam e possam ser compartilhadas. A devolutiva para a/o docente deve proporcionar subsídios para que ela/ele reflita e aprimore sua prática. A/O Assistente Pedagógica/o, que acompanha uma determinada proposta, tem por função auxiliar a/o docente a refletir sobre o seu desenrolar, lançando luz principalmente sobre as intervenções didáticas e as aprendizagens das crianças (Documento Curricular rede municipal de ensino de Santo André, v. 2, p. 133).

Todavia, nenhuma das profissionais mencionou, como parte de suas atividades, a realização da avaliação institucional da escola ou a participação nesse processo. Além disso, não encontramos tal indicação nos documentos oficiais do município de Santo André (Currículo do município de Santo André). Assim, verificamos que, no momento desta pesquisa, as respondentes não identificavam a avaliação como uma de suas atribuições, embora elas tivessem relatado com frequência o caráter mediador e articulador da função em todas as atividades pedagógicas realizadas na creche.

6.3 A Importância da avaliação institucional das creches

Ao analisar a importância da avaliação das creches, com base no quadro 2, observamos de forma uníssona que as assistentes pedagógicas concordam com a relevância de tal atividade:

Quadro 2: A importância da avaliação institucional na creche

R1	Sim
R2	Sim, nas creches há índices de aprendizagem, de estrutura como em qualquer nível de ensino.
R3	Sim, importantíssimo
R4	Sempre. sem avaliação não ocorre melhoras. Fica vago. É como trabalhar e nada acontecer.
R5	sim, pelas avaliações é possível diagnosticar problemas e buscar soluções coletivas
R6	Sim.
R7	Fundamental
R8	É muito importante, pois assim o grupo consegue avançar ao ver as conquistas após tantas discussões.
R9	Sim, todo equipamento deve ser avaliado e qualificado ao longo das ações no decorrer do ano letivo
R10	Imprescindível para uma prática contextualizada
R11	Na creche não é avaliação, e sim, relatório individual e grupo. Documento que mostra o processo de desenvolvimento das crianças,
R12	Sim, não consigo pensar em outro meio de como perceber que o trabalho está funcionando
R13	Sim
R14	Sim

Fonte: Dados coletados pela autora.

Apesar de alguns depoimentos serem curtos e sintéticos, revelados apenas com o termo “Sim”, em todos eles, percebemos a importância da avaliação da creche. As justificativas para isso são bem variadas: uma das participantes indicou

que “sem avaliação não ocorre melhoras. Fica vago. É como trabalhar e nada acontecer” (Respondente 4). Outra profissional afirmou: “pelos avaliações é possível diagnosticar problemas e buscar soluções coletivas”. (Respondente 5).

Para a Respondente 8, avaliar é importante “pois assim o grupo consegue avançar ao ver as conquistas após tantas discussões”. Por fim, a Respondente 12 assim se manifestou: “não consigo pensar em outro meio de como perceber que o trabalho está funcionando”.

Uma das respondentes (Respondente 11) comentou que “na creche não é avaliação, e sim, relatório individual e de grupo. Documento que mostra o processo de desenvolvimento das crianças”. Essa afirmação mostra certo desconhecimento acerca do que seja a avaliação institucional.

Em que pese certo desentendimento, as AP reconheceram a importância da avaliação institucional da creche. Esse reconhecimento traz “esperanças” para que o processo seja qualificado, a cada situação de reflexão sobre a prática.

6.4 O sentir-se preparada para a realização da avaliação institucional

Investigamos se as Assistentes Pedagógicas se sentiam preparadas para a realização da avaliação institucional. O quadro 3 sintetiza os dados:

Quadro 3: Sentir-se preparado para realização da avaliação institucional

R1	Sim, acredito que com as discussões coletivas é possível avaliar as metas e fazer novas metas e assim avaliar que está dando certo e seus desdobramentos.
R2	Sim, pelos anos de experiência na função
R3	Sim. Afinal a Assistente Pedagógica e quem direciona as reflexões, então e a pessoa principal para tal ação.
R4	Apesar de não me sentir preparada, realizo as avaliações do PPP semestralmente, porém não acredito que a maneira como realizamos as avaliações sejam eficientes, pois muitos PPP, ainda não tem claros seus objetivos;
R5	Sim. Acredito que esse seja um processo diário em contínuo, para assim melhorar também.
R6	Sim, pois na rotina de trabalho estamos sempre falando sobre a responsabilidade com o serviço público, com as crianças e com o atendimento prestado.
R7	Acredito que tenho que estudar mais, e olhar com muito cuidado para as estratégias que iria utilizar nesta avaliação.
R8	Sim.
R9	Em partes, usando as diretrizes de avaliação como norteadora
R10	Acredito que precisaria estudar mais sobre o tema
R11	Sim, a creche a qual acompanho busca qualificar o processo de "avaliação"
R12	Pedagogicamente sim. Estruturalmente falando não.
R13	Nós já realizamos, quando vamos avaliar o PPP
R14	Não sei, na verdade se as pessoas não forem sinceras e não compreenderem suas funções e atribuições. Infelizmente será uma autoavaliação que não apontará dados reais.

Fonte: Dados coletados pela autora.

As respostas das AP sobre sentirem-se preparadas para a realização da avaliação da creche foram bem variadas, como pode ser observado no quadro anterior. No entanto, de forma geral, elas se sentem qualificadas para o processo. Algumas participantes afirmaram que necessitam estudar um pouco mais (Respondentes 7 e 10). Mais especificamente, a Respondente 7 comentou: “acredito que tenho que estudar mais, e olhar com muito cuidado para as estratégias que iria utilizar nesta avaliação”.

Vale destacar que outras AP indicaram não se sentir preparadas (4 e 9). Ademais, nas palavras da Respondente 14: “Não sei, na verdade se as pessoas não forem sinceras e não compreenderem suas funções e atribuições. Infelizmente será uma autoavaliação que não apontará dados reais”.

Embora algumas profissionais tenham afirmado se sentir preparadas (Respondentes 1, 2, 3, 5, 6, 8 e 11), observamos que essas indicações não revelam, em suas justificativas, elementos que denotem, de fato, conhecimento acerca da avaliação institucional.

A Respondente 1 indicou que “com as discussões coletivas é possível avaliar as metas e fazer novas metas e assim avaliar que está dando certo e seus desdobramentos”. Por sua vez, a Respondente 2 acreditava estar preparada “pelos anos de experiência na função”. A Respondente 3 sinalizou que “afinal a Assistente Pedagógica é quem direciona as reflexões, então é a pessoa principal para tal ação”. Já a Respondente 5 acreditava estar preparada, pois trata-se de “um processo diário em contínuo, para assim melhorar também”. Por fim, A Respondente 11 declarou: “a creche a qual acompanho busca qualificar o processo de avaliação”.

6.5 A participação na avaliação da creche

Como as assistentes pedagógicas apresentavam certo tempo na rede de ensino de Santo André, investigamos se elas já tinham participado, em alguma escola, do processo de avaliação institucional. O quadro 4 apresenta os dados:

Quadro 4: Participação em avaliações institucionais

R1	Sim. Participei de uma avaliação de ensino infantil crianças de 4 e 5 anos onde os pais foram convidados a irem à escola e de uma escala de 0 a 5 eles levantavam
----	---

	plaquinhas para responderem a diversas questões estruturais e de ensino.
R2	Não, na época em que a última foi realizada eu me encontrava em cargo técnico dentro da SE.
R3	Sempre estamos realizando avaliações. Indicadores de qualidade e as ações que realizamos todos os anos. Avaliar o PPP e avaliar as ações da creche.
R4	Sim, em 2014 realizamos as autoavaliações com os indicadores da qualidade da Educação infantil, foi difícil organizar a dinâmica, pois não tínhamos um dia específico de parada para a avaliação, então foram realizados momentos mas, sem impacto muito grande. Em 2018, acho também realizamos a avaliação, apesar de documentos específicos para sistematização, o calendário escolar, também não contemplava uma data de parada para avaliação... o que compromete muito a dinâmica dos indicadores de qualidade.
R5	Sim. Avaliação do PPP e também em questões mais pontuais que foram surgindo no decorrer do ano.
R6	Sim, em todos os anos de atuação (14 anos) mais funções de professora e gestora, bem como enquanto auxiliar de educação infantil em um período anterior a 2008.
R7	Participei de avaliação com os indicadores de qualidade e algumas placas com as cores. Achei superficial a forma que foi conduzido.
R8	Todo processo é considerado
R9	Participei enquanto gestora, junto ao Conselho de Escola, baseado nas diretrizes de avaliação
R10	Sim, solicitamos a presença da comunidade escolar e utilizamos os indicadores de qualidade
R11	Sim! Avaliação semestral do trabalho realizado com as crianças (PPP). Conduzido pela equipe gestora.
R12	Sim, internamente com os funcionários nas avaliações do PPP.
R13	Só participei das avaliações do PPP, mas a creche passou anteriormente pelos indicadores de qualidade
R14	Sim, algumas sobre trabalho.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Como se nota, a maioria das AP participou de algum tipo de avaliação e já tinha algum tipo de experiência. Algumas, de fato, indicaram que participaram e utilizaram os indicadores de qualidade (Respondentes 1, 2, 4, 7, 10 e 13).

A Respondente 4, por exemplo, disse:

[...] em 2014 realizamos as autoavaliações com os indicadores da qualidade da Educação infantil, foi difícil organizar a dinâmica, pois não tínhamos um dia específico de parada para a avaliação, então foram realizados momentos, mas, sem impacto muito grande.

A mesma AP indicou, ainda: “realizamos a avaliação, apesar de documentos específicos para sistematização, o calendário escolar, também não contemplava uma data de parada para avaliação... o que compromete muito a dinâmica dos indicadores de qualidade”.

Outra participante afirmou: “Participei de avaliação com os indicadores de qualidade e algumas placas com as cores. Achei superficial a forma que foi conduzido” (Respondente 9). Algumas profissionais (Respondentes 5 e 11)

indicaram que realizaram avaliações do Projeto Político Pedagógico. Em outros casos (Respondentes 8 e 14), as respostas foram muito superficiais.

Por meio dessa amostra, observamos, portanto, que as AP tinham alguma experiência com a avaliação institucional, ou seja, já tinham participado desse tipo de processo na rede de ensino.

6.6 O entendimento das Assistentes Pedagógicas sobre a avaliação

O entendimento do grupo de profissionais sobre o que é avaliação revelou certa falta de compreensão sobre tal conceito. Evidentemente, isso apresenta desdobramentos na prática dessas assistentes pedagógicas. As respostas das participantes foram apresentadas no próximo quadro:

Quadro 5: Entendimento sobre avaliação

R1	É medir o nível de desenvolvimento de um grupo, observar se foram atingidas as metas para o ano e ciclo.
R2	Uma ação tipicamente humana que precisa ser exercida tanto em âmbito profissional como pessoal.
R3	Avaliar esta consequente temente ligado ao verbo-Refletir sobre. E necessário obter esse momento para podermos ampliar o nosso olhar.
R4	Avaliar para mim, é a buscar dificuldades e conflitos as fim de superá-los. Avaliar para promover, promover aprendizagens, promover melhor condições de trabalho, promover resoluções de conflitos.
R5	Processo de observação, percepção, registro, reflexão, para assim ter uma noção das habilidades e saberes tidos, mantidos ou adquiridos.
R6	Processo de reflexão sobre a ações vividas e suas contribuições ou não, para o desenvolvimento do trabalho, bem como na constituição de identidade da unidade escolar.
R7	É refletir sobre o que acontece na creche. É buscar estratégias, estudar, mudar a direção é a busca da qualificação das ações com as crianças e toda a comunidade escolar.
R8	Processo de qualificação das ações pedagógicas, pessoais e coletiva
R9	Um instrumento para a exercício da "ação- reflexão- ação"
R10	É o resultado de um processo por um tempo determinado
R11	Acompanhamento do processo do desenvolvimentismo infantil.
R12	É um processo contínuo e sistemático
R13	Avaliação é um meio de saber se estamos no caminho certo com o trabalho e analisar o que podemos melhorar
R14	É um processo que colabora para refletir sobre ações, verificar dados positivos, negativos, além de apontar novas metas.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Para essas profissionais, a avaliação está associada: a medir; superar obstáculos; a observar, perceber, registrar; a refletir, buscar estratégias, estudar; a promover aprendizagens; a acompanhar. Além disso, é entendida como: um meio

para se conhecer algo; um instrumento para a exercício da "ação- reflexão- ação"; um processo contínuo, entre outros.

Como se pode perceber, as respostas obtidas revelam um quadro de distanciamento em relação à delimitação do conceito de avaliação. Essa situação delinea-se pela falta de formação em relação ao tema, já conhecida no Brasil (GATTI *et al.*, 2010; ALAVARSE, 2013, 2014; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016).

O conceito de avaliação, de acordo com Mujika *et al.* (2009, p. 91-92), atrela-se a um

[...] processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Com base em tal definição, observa-se ausência de compreensão sobre o que é, de fato, avaliação. Muito provavelmente, isso tem desdobramentos e implicações relacionados às questões práticas, teóricas e até mesmo éticas dessas profissionais.

Vale ressaltar que somente duas respondentes tinham uma noção superficial do tema. Para a Respondente 2, a avaliação é uma “ação tipicamente humana que precisa ser exercida tanto em âmbito profissional como pessoal” e, para a Respondente 8, um “processo de qualificação das ações pedagógicas, pessoais e coletiva”.

De fato, apesar de a avaliação ser central no trabalho dos professores, ela não recebe a atenção devida nos cursos de formação no Brasil. Tal contradição acaba se constituindo em um paradoxo docente (ALAVARSE, 2013). Em muitos casos, ela sequer está presente nos cursos de formação docente, ainda que o professor seja, como sabemos, o profissional responsável formalmente por tal prática na escola.

Dessa forma, os cursos de formação de professores e de licenciatura precisam assegurar alguma aproximação com atividades de avaliação, pois, segundo Gatti (2003), ela é responsabilidade de cada docente.

Gatti *et al.* (2010), Alavarse (2013), Silva, Almeida e Gatti (2016) e Villas Boas e Soares (2016) mostram que, no Brasil, são escassos os cursos de licenciatura nos

quais há algum tipo de formação, teórica e prática, na área de avaliação. No entanto, vale ressaltar que isso não ocorre apenas em âmbito nacional. Nos EUA, por exemplo, o fenômeno é similar (CYSEK, 2019), ou seja, a ausência de formação de professores para elaborar as avaliações nas salas de aula é bem comum.

Roja (2007) e Villas Boas e Soares (2016) constatam que estudantes pouco estudam sobre avaliação e não são formados para tal. Além disso, os autores apontam que os conhecimentos sobre avaliação não são definidos nos currículos dos cursos e recebem tratamento sistemático.

6.7 O entendimento das Assistentes Pedagógicas sobre a avaliação institucional

O quadro 6 apresenta as respostas das assistentes pedagógicas acerca do que é avaliação institucional:

Quadro 6: Entendimento sobre avaliação institucional

R1	é quando avaliamos a estrutura da Escola e seus aspectos.
R2	Uma possibilidade de reflexão sobre as ações realizadas na escola, que possam ser melhoradas para se atingir a excelência no processo ensino- aprendizagem
R3	Diretrizes para uma melhor estruturação futura.
R4	É quando a escola promove uma autoavaliação da instituição
R5	Processo de observar, perceber e dialogar ou discutir sobre questões que estão dando certo é questões que precisam ser melhoradas na U.E.
R6	Valorização dos funcionários por parte da S.E.
R7	Avaliar ações na perspectiva de que a escola é composta por segmentos diversos, incluindo famílias e comunidade.
R8	É a sistematização das discussões sobre a qualificação das ações na unidade escolar.
R9	Processo que visa a qualificação de todos os segmentos e espaços para atender com qualidade aos munícipes
R10	Um instrumento que mensure os impactos práticos das ações (pautadas nas metas, potências e fragilidades) para a continuidade dos planos de ação.
R11	Poder avaliar a qualidade da instituição de ensino e com isso poder traçar novas metas
R12	Instrumento para acompanhar a fase de desenvolvimento da criança.
R13	É um processo que precisa ser revisto a todo tempo.
R14	Um termômetro para saber como está sendo o trabalho da escola para que possamos melhorar o atendimento

Fonte: Dados coletados pela autora.

Nas respostas das profissionais, é possível notar algumas inconsistências, entre elas, a não diferenciação da avaliação e do instrumento utilizado como coleta de informações para avaliar. Isso fica claro nas respostas de algumas AP (Respondentes 10 e 12).

Em outros casos, a avaliação é confundida, por exemplo, com diretrizes (Respondente 3), com valorização de funcionários (Respondente 6) ou até mesmo com termômetro (Respondente 14).

Algumas indicações trazem indícios de generalidades, como pode ser visto em um dos depoimentos: “Uma possibilidade de reflexão sobre as ações realizadas na escola, que possam ser melhoradas para se atingir a excelência no processo ensino- aprendizagem” (Respondente 2).

Em outras falas, podemos observar os mesmos aspectos: “É quando a escola promove uma autoavaliação da instituição” (Respondente 4); “processo de observar, perceber e dialogar ou discutir sobre questões que estão dando certo é questões que precisam ser melhoradas na U.E” (Respondente 5); “É a sistematização das discussões sobre a qualificação das ações na unidade escolar” (Respondente 8); “Processo que visa a qualificação de todos os segmentos e espaços para atender com qualidade aos munícipes” (Respondente 9).

Assim, no grupo pesquisado, verificamos a ausência de clareza sobre o tema, o que muito provavelmente influencia o modo como essas profissionais conduzem os processos de avaliação institucional.

Vale ressaltar que as indicações de Brandalise (2010, p. 322) sobre a avaliação institucional são esclarecedoras. A seu ver, trata-se de um processo “conduzido e realizado por membros da comunidade educativa”, que pode ser considerado “uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias”. Ainda para a autora, a avaliação deve ser “realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional”.

6.8 Processo de avaliação

Conhecer os processos para a realização da avaliação institucional é uma tarefa importante, considerando a complexidade desse tipo de avaliação. No próximo quadro, podemos observar as respostas das assistentes pedagógicas sobre esse assunto:

Quadro 7: Conhecimentos sobre processos de avaliação institucional

R1	Avaliação do PPP por seguimento e discussões coletivas.
R2	Avaliação Institucional, avaliação de desenvolvimento das crianças e do grupo.

R3	Executamos avaliações nos finais do semestre PPP. Autoavaliação e etc...
R4	indicadores de qualidade
R5	Registros semanais, semestrais coletivo e individual, os indicadores de Qualidade, RCNEI.
R6	Relatórios individuais (registro do percurso da criança)
R7	Indicadores de qualidade e PPP
R8	Processual
R9	Pautada no documento Diretrizes para o planejamento da Educação Infantil
R10	Avaliação institucional utilizando os indicadores de qualidade
R11	Relatório de desenvolvimento infantil (escrito e fotos).
R12	Seguimos os documentos oficiais, e temos a observação sistemática que faz parte de todo processo de avaliação.
R13	Os indicadores de qualidade e o PPP
R14	Indicadores, critérios, parâmetros.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Nesse quesito, observamos certa desorganização e ausência de conhecimento. A Respondente 11, por exemplo, indicou: “Relatório de desenvolvimento infantil (escrito e fotos)”, ao passo que a Respondente 01 apontou: “Avaliação do PPP por seguimento e discussões coletivas”.

Algumas profissionais (Respondentes 4, 5, 7, 10, 13 e 14) fizeram menção aos indicadores de qualidade, muito provavelmente por serem os mais conhecidos. Contudo, existem outras indicações, como a Avaliação Baseada na Escola (NEVO, 1997), a Avaliação Institucional Participativa e o Modelo Participado de Autoavaliação (MACBEATH *et al.*, 2005).

6.9 Funções da avaliação institucional

No que tange às funções da avaliação institucional, o quadro 8 apresenta os depoimentos das participantes:

Quadro 8: Conhecimentos sobre as funções das avaliações institucionais

R1	Avaliar as metas do Projeto Político Pedagógico se foram alcançadas. Avaliar a estrutura da escola, se há materiais, livros e acesso a Internet, etc.
R2	Conseguir mensurar seu desempenho, desenvolver novas metas e serviços, estabelecer padrões de qualidade esperados, comparar resultados, medir o grau de satisfação da comunidade escolar.
R3	Todo tipo de reflexos-
R4	Eu conheço a avaliação do PPP, que busca estratégias para melhoria do cotidiano escolar
R5	PPP, reuniões
R6	Ressignificar/Reorganizar/
R7	Como a escola tem autonomia a função é a mudança é a conquista embasada após muitas pesquisas e definição junto ao grupo.
R8	Mapear as necessidades, escuta do coletivo na tomada de decisões e encaminhamentos a partir do alinhamento coletivo
R9	Mensurar, diagnosticar, realizar leitura de realidade
R10	Identificar fragilidades e potencialidades da unidade escolar, a fim de promover uma

	reflexão e discussão com a comunidade escolar.
R11	Formativa, avaliativa e somativa (creche relatório de desenvolvimento).
R12	O PPP é um documento que contém as principais funções.
R13	NÃO RESPONDEU
R14	Qualitativa, para análise, reflexiva.

Fonte: Dados coletados pela autora.

De forma geral, os depoimentos mostram-se sem foco e distam das efetivas funções da avaliação institucional. Recorrendo a Scriven (1967), constatamos que as principais funções da avaliação são a formativa e a somativa. Nesse sentido, somente uma AP indicou tais referências (Respondente 11).

A avaliação formativa tem como propósito a melhoria de algo que está sendo realizado, seja um projeto ou programa da escola, seja a aprendizagem discente. Ela ocorre ao longo do processo. Já a função somativa tem outra dimensão e se atrela à responsabilização e à prestação de contas (classificar, certificar), sendo mais apropriada para uma avaliação final. Cumpre destacar que tais funções são complementares e dependem dos objetivos que se quer realizar.

No contexto escolar, o uso de uma ou de outra avaliação depende do que será avaliado, do que se quer de fato conhecer melhor. Todavia, a avaliação institucional na creche não pode prescindir de nenhuma delas para melhorar a qualidade escolar; ambas devem envolver e comprometer a comunidade da escola, incluindo gestores, professores, pais, entre outros atores.

A avaliação institucional tem sido mais utilizada com o intuito formativo (SANTOS, 2018), ou seja, associada à melhoria dos processos escolares como um todo (MACBEATH *et al.*, 2005; CHAPMAN; SAMMONS, 2013). De fato, para Dias Sobrinho (2002, 2003), a principal função deste tipo de avaliação institucional é a melhoria da instituição.

A avaliação institucional, com centralidade na ação, vai além do conhecimento da realidade escolar, do diagnóstico, e busca planejar ações, iniciativas e projetos para melhorar o contexto. Trata-se de uma situação em que a escola se insere em um processo contínuo de mudança (DIAS SOBRINHO, 2002).

A avaliação institucional tem finalidade formativa tanto para aqueles que atuam na escola, como para a comunidade. De acordo com Dias Sobrinho (2003), a transformação da escola pressupõe a transformação da própria comunidade.

Para Chapman e Sammons (2013), a avaliação tem de criar espaços para a aprendizagem dos alunos e dos profissionais. Já para MacBeath (2005), ela tem

como finalidade a aprendizagem organizacional. Na visão de Leite (2005), ela se associa à questão política.

6.10 Objetos de avaliação na creche

O objeto da avaliação institucional tem de ser a escola como um todo, e esta última tem de ser avaliada de forma global. A ideia central é conhecer, de modo mais abrangente e detalhado possível, a instituição, seus processos, seus fazeres já estabelecidos, suas rotinas, entre outras questões, com vistas à sua melhoria. No quadro 9, sintetizamos os dados advindos das participantes:

Quadro 9: Conhecimentos sobre os objetivos de avaliação institucional na creche

R1	Podemos avaliar a formação Profissional dos professores, os mobiliários se são adequados para a faixa etária, se a Creche é inclusiva etc.
R2	Corpo docente, infraestrutura, gestão e coordenação, sugestão de novas ações, entre outras.
R3	Tudo. Processos, ações, atitudes, documentos pedagógicos, interação, valores, auxílio as famílias. Forma de lidar com a criança/projetos elencados e etc...
R4	Relação adulto criança, proposta pedagógica adequada aos documentos oficiais, mobiliários, formação adequada dos adultos.
R5	Rotina, alimentação, tempos, espaços, trabalho pedagógico.
R6	Qualidade no atendimento no que diz respeito a infraestrutura, trabalho pedagógico, atendimento a comunidade, condições de trabalho,
R7	A rotina, a postura dos adultos, os espaços, como estão organizados, a gestão, como organizamos os tempos na creche, devemos avaliar sempre olhando se é o melhor para as crianças e porque é o melhor.
R8	Servidores no contexto formativo, espaços na qualificação ao atendimento, recursos com a participação do conselho de escola e equipe escolar em todos os segmentos
R9	A avaliação deve ter um ponto de partida, deste modo, deve-se avaliar as metas e ações sempre olhando para os princípios elencados a partir das documentações e coletivamente construídos.
R10	A estrutura, a proposta e de ensino, os materiais utilizados, os brinquedos etc
R11	A fase de desenvolvimento infantil (linguagem, interação criança/criança, criança/adulto, representatividade simbólica, autonomia, desenvolvimento físico/motor, compreensão das comandas e combinados. O processo de desenvolvimento global.
R12	O processo do desenvolvimento da criança na totalidade. A função de todos os segmentos do PPP.
R13	Devemos avaliar a creche como um todo, o trabalho da escola é como uma grande engrenagem, se uma falha, atrapalha todo o resto.
R14	Tempos, espaços, materialidades, propostas, ações de cuidados, alimentação, interações, relações e brincadeiras.

Fonte: Dados coletados pela autora.

No geral, as AP tinham uma visão ampla dos objetos a serem avaliados nas creches. Algumas participantes indicaram que tudo deve ser alvo da avaliação (Respondentes 3 e 13). Por exemplo, para uma delas, a avaliação tem de incidir sobre “tudo. Processos, ações, atitudes, documentos pedagógicos, interação,

valores, auxílio as famílias. Forma de lidar com a criança/projetos elencados e etc”. Já a Respondente 13 afirmou: “devemos avaliar a creche como um todo, o trabalho da escola é como uma grande engrenagem, se uma falha, atrapalha todo o resto”. De fato, tais indicações vão ao encontro das considerações de alguns pesquisadores (BONDIOLI, 2015; MAGALHÃES; SOUSA, 2007; DIAS SOBRINHO, 2002), que advogam que a instituição deva ser avaliada de forma global.

Algumas indicações sugerem a avaliação das crianças (Respondentes 4, 11 e 12. A Respondente 11, por exemplo, verbalizou que deve ser avaliada

a fase de desenvolvimento infantil (linguagem, interação criança/criança, criança/adulto, representatividade simbólica, autonomia, desenvolvimento físico/motor, compreensão das comandas e combinados. O processo de desenvolvimento global.

Algumas profissionais indicaram a necessidade de se avaliar a infraestrutura da creche (Respondentes 1, 2, 4, 5, 7, 10 e 14). Para a Respondente 2, a avaliação deve incidir sobre “infraestrutura, gestão e coordenação, sugestão de novas ações, entre outras”. A Respondente 14, por sua vez, afirmou: “tempos, espaços, materialidades, propostas, ações de cuidados, alimentação, interações, relações e brincadeiras”.

Outras profissionais (Respondentes 1, 2, 5, 7 e 8) indicaram que é necessário avaliar os profissionais que atuam na creche. Segundo a Respondente 1, “podemos avaliar a formação Profissional dos professores”. A Respondente 2 destacou “o corpo docente, a gestão, entre outras questões”, e a Respondente 8 mencionou “os servidores no contexto formativo”.

Uma das participantes (Respondente 6) indicou que deve ser avaliada a “qualidade no atendimento no que diz respeito a infraestrutura, trabalho pedagógico, atendimento a comunidade, condições de trabalho” ou então “a rotina, a postura dos adultos, os espaços, como estão organizados, a gestão, como organizamos os tempos na creche, devemos avaliar sempre olhando se é o melhor para as crianças e porque é o melhor.”

Logo, há uma multiplicidade de entendimentos sobre qual deve ser o objeto de avaliação na creche. Na literatura, também encontramos um conjunto de indicações sobre o que deve ser avaliado. Por exemplo, para Sousa (2000), são os recursos, processos e resultados. Para Belloni, Magalhães e Sousa (2007), são os resultados da instituição (processos e produtos). Já para Macbeath *et al.* (2005) o

foco deve estar nos resultados e processos, envolvendo a sala de aula, a escola e o meio.

Outros pesquisadores indicaram que os fins da instituição devem ser avaliados (DIAS SOBRINHO, 2003), assim como a direção ou o rumo da instituição (LEITE, 2005). Para Bondioli (2015), a avaliação deve incidir sobre a realidade escolar, um conjunto que envolve recursos materiais, humanos e simbólicos.

Nevo (1997), centrado na avaliação por diálogos com a perspectiva de aprimoramento escolar, indicou que a avaliação deve se concentrar: (1) na comunidade e nos alunos – tipo de comunidade, participação dos pais, nível socioeconômico, entre outros; (2) na visão da escola – objetivos, perspectiva pedagógica, critérios de admissão, política de avaliação, entre outros; (3) no pessoal da escola – qualidade dos professores e da gestão escolar, relacionamento professor-aluno, entre outros; (4) nos recursos materiais – orçamento, tamanho das turmas, entre outros; (5) nas atividades e programas educativos – programas seletivos e de alta qualidade, programas de atenção à diversidade, entre outros; (6) nos resultados da escola – taxas de abandono e de reprovação, resultados dos jovens em avaliações nacionais externas, entre outros.

6.11 Critérios de qualidade para avaliar a creche

Para a avaliação institucional da escola é preciso definir critérios a fim de que se realize o julgamento da qualidade. O quadro 10 sintetiza os dados:

Quadro 10: Critérios para avaliar a creche

R1	Sim, devíamos usar os critérios dos indicadores de qualidade da educação infantil.
R2	Sim. Além dos Indicadores de qualidade, os critérios de atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, indicadores das relações étnico raciais.
R3	Organização, ações das pessoas envolvidas. Responsabilidade das pessoas, dedicação, Planejamentos, interação Educadores e família. Educadores/crianças/educadores/funcionários/Educadores/equipe gestora. Compras executadas-PDDE. Valores e critérios dos Indicadores de qualidade
R4	Sim, utilizando documentos como parâmetros de qualidade
R5	Sim. Mas acredito também que cada creche precisa criar seus próprios critérios de avaliação.
R6	Sim, documentos normativos e o Projeto Político Pedagógico de cada unidade.
R7	Deveríamos utilizar os critérios dos indicadores de qualidade como uma base para estas avaliações
R8	Considerar os processos e escuta do coletivo para encaminhamentos
R9	Sim, pautados nos princípios
R10	Sim! Documento oficial.

R11	Sim! Fase do desenvolvimento
R12	Sim, mas acredito que cada escola deveria ser avaliada individualmente por conta das suas especificadas como por exemplo o local que está inserida.
R13	Atendimento às crianças, atendimento à comunidade, qualidade do ensino e motivação da equipe
R14	Sim, conforme os Documentos Oficiais.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Como podemos ver no quadro anterior, as respostas das AP constituem um conjunto de indicações que mostram, em geral, certo desconhecimento acerca dos critérios de qualidade (Respondentes 9, 10, 11 E 14).

Em outros casos, as participantes sugeriram, para a avaliação, os critérios dos indicadores de qualidade (Respondentes 1, 2, 3, 4 e 7). Vale ressaltar que esse documento traz um conjunto de dimensões (planejamento institucional, interações, condições de trabalho, entre outras) e apresenta critérios de qualidade baseados em cores: “se a situação é boa, coloca-se cor verde; se é média, cor amarela; se é ruim, cor vermelha.” (BRASIL, 2009). No entanto, para se compreender a qualidade da dimensão avaliada, é necessária uma referência mais clara, ou seja, um padrão, que pode ser definido *a priori* pelos participantes.

Além disso, salientamos que nenhuma profissional indicou os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” de 2009, um documento que elenca um conjunto critérios e suas referências ou padrões de qualidade.

Destacamos, ainda, a Respondente 5, que, apesar de não indicar os critérios, trouxe um elemento importante para o debate: a questão de que “cada creche precisa criar seus próprios critérios de avaliação”. A Respondente 12 seguiu na mesma direção, indicando que “cada escola deveria ser avaliada individualmente por conta das suas especificidades como por exemplo o local que está inserida”.

De acordo com Nevo (1997), com base em um grupo de avaliadores estudado, os critérios que serão base para a avaliação de um objeto necessitam ser criados em seu contexto, considerando a função da avaliação. Tais referências de qualidade devem estar centradas nos desafios, necessidades e possibilidades de cada creche, pois, segundo Bondioli (2013), a qualidade educacional tem natureza processual, negociável, participativa, autorreflexiva, contextual e transformadora. Além do mais, não existe uma referência universal de qualidade e, tendo isso em

vista, a negociação dos critérios deve necessariamente incluir as pessoas interessadas na avaliação. Ou seja, os critérios precisam ser contextualizados.

Todavia, tal situação não nos autoriza dizer que a creche terá de estabelecer sozinha seus padrões de qualidade. Em outras palavras, ela poderá contar com referências e indicações de especialistas, entre outras questões.

Em suma, a avaliação institucional, além de possibilitar a compreensão do cotidiano, permite que a creche requeira das autoridades novos elementos para melhorar sua qualidade educacional.

6.12 Os sujeitos da avaliação

Os sujeitos da avaliação também devem ser os interessados nesse processo. No próximo quadro, apresentamos informações referentes a quem deve avaliar, na visão das participantes:

Quadro 11: Quem deve avaliar a creche

R1	Todos os seguimentos escolares. Porque as equipes escolares, equipes de limpeza, equipes de cozinha, etc. devem saber avaliar seu desempenho e conhecer às metas a serem atingidas.
R2	Toda a comunidade escolar, pois em uma gestão democrática todos devem participar e serem ouvidos
R3	Todos. Porque realizamos um PPP onde todos são protagonistas deste documento e principalmente das ações.
R4	Toda a comunidade escolar, professores, funcionários, famílias e crianças;
R5	Todos os envolvidos, funcionários e famílias.
R6	Usuários, pois eles são quem fazem uso só serviço prestado, bem como todas as pessoas que compõe o funcionando do espaço.
R7	Todos. Quando ouvimos a todos, pais, comunidade, professores, diretores, funcionários da cozinha e limpeza, temos o olhar de todos e assim a AP consegue direcionar as discussões, ações a partir do grupo escolar. Assim todos se sentem pertences ao espaço e dão mais valor as ações.
R8	Toda comunidade escolar e equipe
R9	Toda a comunidade escolar, dentre outros desdobramentos, para garantir escuta, olhar democrático, respeito aos pares, construção dos saberes e ações de maneira horizontal.
R10	A comunidade escolar com um todo.
R11	Todos os segmentos, equipe gestora, administrativa, cozinha, limpeza, educadores e famílias.
R12	A secretaria de educação, junto com os membros da própria Unidade Escolar.
R13	Todos, comunidade, famílias e funcionários. Pois a escola é feita por todos
R14	Todos envolvidos, comunidade escolar, famílias, funcionários, pois são os maiores interessados.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os respondentes foram quase que unânimes em afirmar que todos devem atuar na avaliação institucional da creche: gestão escolar, professores, funcionários, comunidade, famílias. A exceção foi a Respondente 12, que indicou:

“secretaria de educação, junto com os membros da própria Unidade Escolar”. Nesse sentido, ela deixou a comunidade de fora.

A Respondente 7, por exemplo, mencionou “Todos”. Para essa profissional, quando as pessoas são ouvidas (pais, comunidade, professores, diretores, funcionários da cozinha e limpeza), “temos o olhar de todos e assim a AP consegue direcionar as discussões, ações a partir do grupo escolar. Assim todos se sentem pertencentes ao espaço e dão mais valor as ações”.

A Respondente 2 adicionou em elemento importante – a gestão democrática – quanto a quem deve avaliar. Em suas palavras, “toda a comunidade escolar, pois em uma gestão democrática todos devem participar e serem ouvidos”.

De acordo com Sousa (2000), o público interessado na avaliação institucional da escola é bastante amplo. Pode envolver a comunidade escolar, gestores dos órgãos centrais, os especialistas, professores, alunos, entre outros. A avaliação, portanto, é da escola e de seus interessados.

O fato de os participantes deste estudo terem sinalizado que a avaliação deve ser realizada por todos é, com efeito, algo positivo, que pode “abrir as portas” para um processo coletivo e colaborativo.

6.13 Períodos de avaliação da creche

Nosso estudo incidiu também sobre os períodos em que a creche deve ser avaliada. O quadro 12 apresenta os dados:

Quadro 12: Qual a periodicidade a creche deve ser avaliada

R1	No começo do ano, no meio e no final.
R2	Ao longo de todo o ano letivo
R3	O tempo todo-sistematicamente com dados observáveis e plausíveis.
R4	O processo de avaliação deve ser constante, porém é preciso momentos específicos de paradas pedagógicas para avaliação, penso que semestralmente seja adequado.
R5	Trimestralmente.
R6	Acredito que todas as ações organizadas devem ser avaliadas em seguida, para que a riqueza dos processos não se perca devido a espera por um determinado período.
R7	Ao menos semestralmente e sempre que o grupo observar que há necessidade e o PPP quando usado corretamente nós da essa possibilidade.
R8	Ao longo das ações
R9	Continuamente
R10	Acredito que anualmente
R11	Rotina da creche (todas as ações que são realizadas com as crianças)

R12	Continuamente
R13	A todo momento
R14	Constante, a cada dois meses.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Nesse quadro, observamos que há uma multiplicidade de indicações quanto ao período em que a creche deve ser avaliada. Algumas indicações mostram certo desconhecimento sobre a avaliação institucional. Por exemplo, a Respondente 3 sugeriu: “O tempo todo-sistematicamente”. As Respondentes 9 e 12 mencionaram: “continuamente”, a Respondente 13 verbalizou: “a todo momento” e a Respondente 14 disse que o processo dever ser “constante, a cada dois meses”. Já para a Respondente 2, isso deve acontecer “ao longo de todo o ano letivo”.

No entanto, destacamos a sugestão de que os Indicadores de Qualidade sejam usados a cada dois anos, a fim de que a escola tenha tempo para implantar os planos de ação e monitorá-los. O próprio Plano Municipal de Educação de Santo André indica esse período para a realização da avaliação institucional (PMSA, 2015).

6.14 A presença de um avaliador experiente na avaliação da creche

Quanto à presença de um avaliador experiente para auxiliar a avaliação institucional da creche, o quadro 13 sintetiza os resultados encontrados:

Quadro 13: A importância de um avaliador experiente

R1	Um especialista poderia mostrar como fazer a avaliação de forma que todos pudessem participar do processo.
R2	Talvez. Sua experiência seria válida, mas ninguém melhor que os gestores para conduzirem essa avaliação.
R3	Sem dúvida. Pode oferecer esse "olhar" que tanto "falo" para ganharmos tempo numa melhor qualidade.
R4	Sim, mesmo com o propósito de avaliar, podemos cair em ciladas, que não nos deixam refletir sobre contextos importantes
R5	Sim. Poderia dar ideias do que avaliar e possibilidades de como fazer.
R6	Acredito que sim, pois traria um olhar diferente para o trabalho, que por muitas vezes os envolvidos no processo, deixam de observar.
R7	Sim ajudaria o grupo a entender melhor como avaliar, quais estratégias poderíamos utilizar.
R8	Escuta de toda comunidade escolar e participação em todo processo
R9	Acredito que deva partir da caracterização daquela realidade (incluindo suas fragilidades) e trazer alguém de fora ficar distante da realidade, contudo, o gestor precisa se apropriar de seu papel, dos documentos oficiais, dos planos de ação construídos pelo coletivo, da construção dos instrumentos e desdobramentos...
R10	Sim, pois consegue analisar com mais detalhes e de maneira mais neutra

R11	Sim, para nós educadores, compreender quais os focos principais de avaliação
R12	Sim alguém que conheça os objetivos e o porquê do nosso trabalho com as crianças.
R13	Ajudaria sim, nas reflexões pois levantaria algumas questões que são trazidas de alguém de fora.
R14	Sim, para ampliar nosso debate e conhecimento.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Em geral, as participantes desta pesquisa indicaram ser apropriada a presença de um avaliador experiente para o trabalho. Nas palavras da Respondente 13, isso “ajudaria sim, nas reflexões pois levantaria algumas questões que são trazidas de alguém de fora”. Já para a Respondente 7, “sim ajudaria o grupo a entender melhor como avaliar, quais estratégias poderíamos utilizar”. De acordo com a Respondente 1, “um especialista poderia mostrar como fazer a avaliação de forma que todos pudessem participar do processo”.

Esse avaliador experiente, também chamado de amigo crítico, como já informamos anteriormente, poderia ser convidado pela escola para auxiliar na avaliação, tornando-se um parceiro no trabalho. Vale ressaltar que ele é um examinador externo que auxilia e apoia, de forma crítica, a escola no processo avaliativo (MACBEATH et al., 2005). Para Bondioli (2015), sua presença é essencial para apoiar todo o processo e, conforme destacam alguns autores, esse profissional tem de conhecer a cultura da escola (MACBEATH et al., 2005; CAMELO; TERRASÊCA; KRUPPA, 2015). Ademais, é fundamental o desenvolvimento da confiança para o trabalho de avaliação.

No caso da creche, esse avaliador deve ter conhecimentos sobre a cultura da creche e seus profissionais, sobre a avaliação e suas teorias, o planejamento da avaliação, o método científico e as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como sobre análise de dados, desenvolvimento e comunicação dos resultados. Sua atuação se atrela, entre outras questões, à preparação dos participantes, instigando-os à reflexão e à busca de evidências.

Chapman e Sammons (2013, p. 27) enfatizam que esse profissional precisa saber ouvir e observar; conhecer a cultura da escola e respeitá-la; auxiliar na identificação de problemas e buscar soluções; indicar fontes de evidência; atuar colaborativamente; atuar de forma crítica sobre os processos; ser honesto e estar disponível; ser flexível, discreto, amigável, entre outros.

Efetivamente, parte dessas indicações foi apresentada pelas AP. Elas indicaram que o avaliador externo poderia: trazer sua experiência, conhecimento e novas estratégias; ajudar em relação ao foco do trabalho; auxiliar nas reflexões sobre a qualidade e o modo de melhor avaliar; ampliar os processos de escuta, entre outras questões. Como indicou Bondioli (2015), trata-se de um profissional que atua como facilitador, e não como um avaliador distante do contexto escolar.

6.15 Quadro-síntese dos dados

Quadro 14: Síntese dos dados

Categoria	Assistente Pedagógicas
Importância da avaliação	Plenamente identificada
Experiência no processo: participação	Em geral, sim.
Preparação para a avaliação institucional	Em geral, sim.
Atribuições a serem realizadas	Não identificam a avaliação institucional no rol de suas responsabilidades
Conceito de avaliação	Em geral, pouca clareza ou desconhecimento
Conceito de avaliação institucional	Em geral, pouca clareza ou desconhecimento
Processos de avaliação	Conhecimento superficial sobre os Indique
Funções da avaliação	Visões desfocada e desconhecimento
Objetos de avaliação	Perspectivas particularizadas, ausência de visão geral
Critérios de qualidade	Em geral, pouca clareza ou desconhecimento
Sujeitos da Avaliação	Clara visão sobre os sujeitos. Conhecimento pleno
Períodos em que a avaliação	Multiplicidade de entendimentos, falta de foco
Presença de um avaliador experiente na avaliação	Em geral, concordam com a presença

Fonte: Elaboração própria

7 PRODUTO: FORMAÇÃO PARA GESTORES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CRECHE

FORMAÇÃO: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM CRECHES

Objetivo Geral:

- Capacitar os gestores em relação aos processos de avaliação institucional na creche.

Específicos:

- Esclarecer o que é avaliação institucional e a diferença entre avaliação interna (autoavaliação) e externa (realizada pelo MEC);
- Apresentar as especificidades da Educação Infantil em relação à avaliação institucional
- Apresentar os princípios de qualidade na Educação Infantil;
- Apresentar princípios norteadores para uma avaliação institucional participativa
- Fomentar as discussões para elaboração de estratégias para os processos de avaliação institucional das creches a fim de criar indicadores que possibilitem políticas públicas efetivas para esse segmento;

Público-alvo: diretores de unidades escolares, assistentes pedagógicos e professores assessores de Educação Inclusiva.

Modalidade: EaD

Carga Horária: 40h

Vagas: ilimitado

Módulo I - delimitação da avaliação e da avaliação institucional,

Modulo II – identificar e analisar os processos e as funções da avaliação,

Módulo III – identificar e analisar os objetos e os critérios de avaliação institucional,

Módulo IV – discutir sobre os sujeitos e os períodos em que o processo de avaliação deve ocorrer,

Módulo V – discutir sobre a presença de um avaliador experiente para auxiliar no trabalho e suas contribuições em temas de desenhar a avaliação, selecionar técnicas da pesquisa qualitativa e quantitativa, entre outras questões.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou as relações existentes entre a atuação das assistentes pedagógicas e a avaliação institucional da creche, no município de Santo André. Neste contexto, destacamos a inovação desta presente pesquisa realizada no município de Santo André.

Os dados aqui encontrados são, de fato, esclarecedores de uma demanda em relação às creches na cidade de Santo André. As análises das relações existentes entre a atuação das assistentes pedagógicas e a avaliação institucional nos sugere a elaboração de uma formação consistente sobre tal processo. Com efeito, este foi o produto desta pesquisa, apresentado no item anterior.

Os resultados apresentaram um quadro de ambiguidades. Por um lado, as profissionais destacaram a importância da avaliação institucional no contexto das creches, mostraram que tinham alguma experiência na participação em avaliação institucional e demonstraram que possuíam certo preparo na condução do processo. Em contrapartida, por outro lado, observamos a ausência de vínculos entre as atividades realizadas, as atribuições das assistentes pedagógicas, e a avaliação institucional. Ademais, ressalta-se a falta de conhecimentos sobre elementos básicos da avaliação, em geral, e da avaliação institucional, em particular, sobretudo o entendimento sobre o tema, sobre os processos e as funções, sobre objetos da avaliação, seus critérios, entre outras questões, o que muito possivelmente traz desdobramentos para o trabalho avaliativo das profissionais.

Em primeiro lugar, destacamos que todas as participantes estavam certas da relevância da avaliação institucional a fim de melhorar a qualidade nos processos da creche de Santo André. Em segundo lugar, salientamos que, no geral, as assistentes pedagógicas tinham alguma experiência no processo, ou seja, já tinham participado da realização da avaliação institucional. Efetivamente, tal “bagagem” de vivência é um dos aspectos importantes para a condução do processo de avaliação nas creches. Em terceiro lugar, paralelamente à experiência, enfatizamos que as profissionais se sentiam, de forma geral, preparadas para realizar a avaliação institucional e, tal situação, pode ser considerada como favorável, pode até mesmo motivar as profissionais a buscar informações e maiores referências sobre o processo.

Esses três elementos encontrados podem ser considerados reveladores da valorização da avaliação institucional no contexto da creche em Santo André. Além disso, é possível explorá-los em futuros estudos, a partir de desenhos diferentes. Todavia, outras singularidades encontradas revelaram um conjunto de ausências, que marcam a complexidade do processo.

A primeira delas consiste na questão de as assistentes pedagógicas não terem identificado, em suas atribuições, a efetivação do processo de avaliação institucional e, de fato, nem os documentos indicavam tal situação. Isso nos parece um contrassenso ou um paradoxo, pois são essas profissionais que geralmente conduzem os processos de avaliação institucional nas creches da cidade de Santo André.

A segunda delas corresponde ao claro distanciamento dessas profissionais em relação à delimitação do conceito de avaliação. Dito de outro modo, elas tinham um conhecimento intuitivo e pequeno sobre a definição do tema, o que pode ter implicações e desdobramentos sobre suas práticas no dia a dia na creche e até mesmo sobre elementos éticos.

A terceira ausência concerne ao mesmo distanciamento das participantes em relação à delimitação do conceito de avaliação institucional, o que também pode trazer consequências para o desenvolvimento do processo. Em outras palavras, a falta de clareza sobre o tema pode igualmente influenciar a qualidade da avaliação institucional.

A quarta ausência se relaciona ao pouco conhecimento sobre os processos de avaliação: apenas algumas assistentes pedagógicas conheciam os Indique – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil –, mesmo assim de forma superficial. Trata-se de um fato intrigante, uma vez que esse é o documento indicado, pela Secretaria de Educação, para a avaliação institucional das creches.

No mesmo sentido, a quinta ausência se refere à constatação de que poucas participantes conheciam as funções da avaliação (formativa, somativa). Em geral, elas apresentavam visões desfocadas e que careciam de um conhecimento mais sólido.

Quanto aos objetos de avaliação, a sexta ausência consiste no fato de as descrições apresentadas pelas respondentes terem revelado perspectivas particularizadas, sem uma visão geral. Juntando todas as opiniões obtém-se uma visão ampla daquilo que deveria ser avaliado nas creches. Certamente, nenhuma

profissional que participou do estudo expressou solidamente o que deveria ser alvo da avaliação.

A sétima ausência corresponde ao desconhecimento das entrevistadas em relação aos critérios de qualidade para a realização da avaliação institucional das creches. Nem mesmo os critérios das cores, que consta dos Indique, foi citado. No mesmo sentido, não ocorreram indicações de quem deveria elaborá-los, entre outras questões.

Quanto aos períodos em que a avaliação deve ocorrer nas creches, a oitava ausência, encontramos uma multiplicidade de entendimentos nas respostas das participantes. Todavia, muitas delas não tinham foco, o que mostra certo desconhecimento por parte das respondentes.

Além desses aspectos, é válido destacar outros dois pontos, encontrados no decorrer da pesquisa. Um deles é o entendimento claro e pertinente das assistentes pedagógicas sobre os sujeitos responsáveis pela avaliação institucional da creche. Ou seja, elas indicaram que, no processo, devem atuar a gestão escolar, professores, funcionários, comunidade, famílias; todos da comunidade escolar.

O outro aspecto relaciona-se à presença de um avaliador experiente na avaliação da creche. Nesse quesito, as participantes, de forma geral, indicaram ser relevante a presença desse profissional para o trabalho. Isso pode realmente auxiliar desde o desenho do projeto de avaliação, passando pelos métodos utilizados, a coleta e análise dos dados, até chegar à comunicação dos resultados, entre outras questões.

Em suma, o quadro de ambiguidades aqui apresentado, por um lado, contrasta com a importância atribuída à avaliação institucional, bem como com a certa experiência e o certo preparo das assistentes pedagógicas. Por outro lado, revela, *grosso modo*, a ausência de conhecimentos sobre os processos de avaliação institucional.

A nosso ver, tal situação pode ser alvo de discussões e debates entre os profissionais da Secretaria de Educação de Santo André e de outras cidades, além de se tornar objeto de formação para essas profissionais. Por meio do presente estudo, esperamos ter contribuído para desvelar as relações entre a atuação das assistentes pedagógicas e a avaliação institucional da creche, no município de Santo André.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.

ALMEIDA, J. G.; PAIVA, H. V. G. A. de. Avaliação institucional na educação infantil: a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico. **EccoS Revista Científica**, núm. 40, maio-agosto, 2016, pp. 83-96 Universidade Nove de Julho- São Paulo, Brasil.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; DA CUNHA VALLE, R. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação, 2000.

ARANA, A. R. A.; GATTI, B.; GEBRAN, R. (Orgs.) . **Os Desafios da Avaliação Institucional: o papel da CPA**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2014

BARBIER, J.M. **Avaliação em Formação**. Portugal: Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BAUER, R. **Social indicators**. Cambridge: MIT Press, 1967.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (orgs.); D' ALFONSO, F. *et al.* **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas - Doi: 10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, p. 317-332, 11.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 55-74, 2015.

BRANDALISE, M. A. T.; MARTINS, C. B. Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 1-21, set./dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. S/L 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em 18 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. *In*: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação da Aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2007.

CHAPMAN, C.; SAMMONS, P. **School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?**. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England, 2013.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIZEK, G. J. Did the common core kill classroom assessment? **Education Week**, April 15, 2019.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Trad. Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CRUZ, T. *et al.*. Novo Fundeb: Prós e Contras das Propostas em Debate. **Relatório de Política Educacional**. D3E. 2019

DE SOUSA, C P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DRB ASSESSORIA. **Avaliação Institucional**: Necessidades e condições para realização. Santo André, 2010. Disponível em:
http://www.drbassessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf. Acesso em: 16 jan 2017.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** : a escola das oportunidades. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2004

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, H. F.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Como Elaborar Modelo Lógico de Programas**: um roteiro básico. Nota técnica. Brasília: IPEA, 2007.

FERREIRA, L. **Possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário**: a percepção de diretoras de creche do município de Santo André. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

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

FREITAS, I. G. A. S. F. de. **Avaliação do desempenho de alunos do Ensino Fundamental**: uma análise do programa Prova São Caetano Digital. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, v. 29, n. 96, 2016.

FREITAS, P. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. 2019. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FURLANETTO, E. C.; SELANNI, H. A. V. A legitimação do coordenador pedagógico: duas experiências em foco. *In.*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M.. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1994.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. 2010. Disponível em:
http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf. Acesso em 10 jul. 2022.

GARCIA, P. S. *et al.* Austrália, Brasil e Canadá: Impacto das Avaliações no Ensino de Ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, n. 70, p. 188-221, jan./abr. 2018.

GATTI, B. A.; DE MENEZES, L. C. Educação e futuros: desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 52, n. 52, 2014

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010

GAVA, F. G. **Avaliação na educação infantil**: ser tidos atribuídos por professores na creche. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GEGLIO, P. C.; ROSA, A. C.; DIAS, V. G. As causas da evasão de alunos em um programa de educação de jovens e adultos. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 1, p. 53-64, 2012.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAP, G. *et al.* **Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012**. 2013.

GUIMARÃES, A.A.; VILLELA, F.C.B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. *In*: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2012

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/diadema.html>. Acesso em 25 jun.2020.

INEP. **Resultados da Educação Básica**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 20 mai. 2020.

INEP. **Painel educacional**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em 06 ago. 2020.

KOETZ, C. M.; WERLE, F. O.; CORRÊA, M.; KOVALSKI, T. F. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 99-112, jan.-abr. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na escola**. Goiânia: Alternativa, 2008

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018

MALAVASI, M. M. S. Avaliação Institucional de qualidade potencializada pela participação de vários segmentos da escola. XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Igualdade e diversidade na educação, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, v. 1, p. 84-103. Belo Horizonte, 2010.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MENDES, G. do S.C. V. *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1283-1298, 2015

MINAYO, M. C. de S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 83-91, 2009

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUJICA, J. F. L. *et al.* Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales. **Revista española de pedagogía**, año LXVII, p. 337-354, 2009.

NAMEN, A.; BORGES, S.; SADALA, M. Indicadores de qualidade do ensino fundamental: o uso das tecnologias de mineração de dados e de visões multidimensionais para apoio à análise e definição de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, 2013, p. 677-700

NEVO, D. **Evaluación basada en el centro**: un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

OBEDUCGABC (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC). **Relatório do primeiro trimestre de 2019**. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M.. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PAULA, E. F. **Proposta de um sistema de informações estratégicas e georreferenciadas para a secretaria municipal de educação de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2012.

PIMENTA, C. O. **Avaliações municipais da educação infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças pequenas? 2017. 668 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PONTES, L. A. F. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação, CAED.** Avaliação e indicadores educacionais e políticas públicas e escola. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012.

SANTO ANDRÉ. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação 2015/2016 - 1º Período.** Santo André, 2016. Disponível em: https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/RELAT%C3%93RIO_ANUAL_DE_MONITORAMENTO_DO_PME_1P.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTO ANDRÉ. **1º Relatório de Avaliação Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Lei Municipal n.º 9.723/20.07.15. Agosto de 2017 a Dezembro de 2018. Santo André, 2018. Disponível em: https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/Educa%C3%A7%C3%A3o/Relat%C3%B3rio_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_PME_-2018-compactado.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTO ANDRÉ. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação.** Lei Municipal nº9.723/20.07/15 - 2º Período. Santo André, 2017. Disponível em: https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/2o._RELAT%C3%93RIO_ANUAL_DE_MONITORAMENTO_DO_PME__Vers%C3%A3o_Revisada.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

RIBEIRO, A. A. **A agenda das metas e indicadores educacionais:** disseminação, atores e desafios. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 823-847, 2010.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. **Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa**, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3.ed. Atlas: São Paulo (2012)

ROJAS, H. de los S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional** , São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007.

SANTOS GUERRA, M. A. **Evaluación**: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Ediciones Aljibe, 1993.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, SP, 09 jul. 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em 15 out. 2021.

SCANDAR NETO, W. J.; JANNUZZI, P. de M.; SILVA, P. L. do N. Sistemas de Indicadores ou indicadores sintéticos: do que precisam os gestores sociais? **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16**. Caxambu/MG, 29 set. 03/ out. 2008, 14p. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1511.pdf. Acesso em: 06 mai. 2021

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. (Eds.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand –McNally, 1967.

SIAS, M. A. de F.; DUTRA, R. M. M. C; BRETANHA, S.; DA SILVA, A. C. R. Avaliação Institucional: conceitos, objetivos, participação e implicações para a escola. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, 4, 2018.

SILVA, Itamar Mendes. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar. 2010.

SILVA, J. C. J. Análise histórica das Constituições brasileiras. **Revista Ponto e vírgula**, n.10, p. 242, 2011.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 20.

SORDI, Mara Regina Lemes; LÜDKE, Menga. Os profi da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. **EccoS: Revista Científica São Paulo**, v. 11, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2009.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N de S. (orgs.) **O coordenador**

pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2012.

SOUZA, V. L. T; PLACCO, V. M. N. de S. Um, nenhum, cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N de S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Loyola, 2017

SWAFFIELD, S.; MACBEATH, J. School self-evaluation and the role of a critical friend. **Cambridge Journal of education**, v. 35, n. 2, p. 239-252, 2005.

TUSCHI, Ana Paula Carra. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil.** 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: . Acesso em 28 out. 2017.

UNICEF. **Indicadores da qualidade da educação:** Conjunto de dimensões e indicadores para que escolas avaliem de forma participativa o atendimento educacional e construam propostas para melhoria da educação. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/indicadores-da-qualidade-da-educacao>. Acesso em 22 de mar. de 2021.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 22.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VIEIRA, M. N. de A. **Avaliação institucional na Educação Infantil:** percursos formativos. 2015. 254f.. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

APÊNDICE 1.

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezada Assistente Pedagógica,

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), de acordo com as exigências da Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes de você responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

Seja bem-vindo(a)!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE-e)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: Avaliação institucional de creche: Percepções de dessa os das assistentes pedagógicas. O objetivo do estudo é analisar os conhecimentos das assistentes pedagógicas em relação as avaliações institucionais nas creches. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Rita de Cássia Oliveira Simas, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da USCS.

Convidamos você para responder ao questionário com duração de aproximadamente .30 minutos, sobre seus conhecimentos sobre avaliação institucional. O acesso ao questionário somente ocorrerá depois de você ter dado o seu consentimento para participar neste estudo. Você poderá contribuir para esta pesquisa ao responder às questões. Contudo, você não deve participar contra a sua vontade. Os dados serão removidos da “nuvem” após o encerramento da coleta de dados e arquivados por 5 anos no computador pessoal da pesquisadora responsável.

A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto ao responder a alguma(s) pergunta(s) do questionário proposto. Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder, interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicada, penalizada ou responsabilizada de nenhuma forma. Como benefício da presente pesquisa buscamos compreender os conhecimentos das Assistentes Pedagógicas em relação a avaliação institucional, e propor formações de acordo com as necessidades apresentadas pelas profissionais em atuação.

Você não receberá pagamento por ter respondido ao questionário. Os custos diretos e indiretos da pesquisa serão arcados pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e serão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo(a) participante.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com pesquisadora responsável pelo estudo, Rita de Cássia Oliveira Simas que poderá ser encontrado(a) pelo [e-mail:cassiasimas@hotmail.com](mailto:cassiasimas@hotmail.com) , ou pelo telefone: 11 967143289.

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito(a) com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), situado na Rua Santo Antonio, 50 – 2º. andar, Bairro Centro, São Caetano do Sul (SP), telefone (11) 4239-3282, e-mail: cep@online.uscs.edu.br. O atendimento ao público ocorre de segunda a sexta-feira, das 14h às 16h.

Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você responderá ao questionário do estudo em questão e permitirá que estes dados sejam divulgados para nós científicos ou acadêmicos, sendo mantida em sigilo a sua identidade. Também declara que está ciente dos propósitos e procedimentos do estudo e que teve oportunidade de avaliar as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à sua decisão em participar deste estudo.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: cassiasimas@hotmail.com Você receberá a cópia deste termo por e-mail automaticamente.

Desde já, agradecemos!

***Obrigatório**

1. Aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

não aceito

Identificação

2. e-mail *

3. Qual seu gênero?

4. Qual a sua idade?

5. Tempo de trabalho na Prefeitura de Santo André *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Mais de 15 anos

6. Tempo na função de Assistente Pedagógica *

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Mais de 5 anos

7. Tempo na função de Assistente Pedagógica (o)em sua creche atual? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Mais de 5 anos

Formação e atuação

8. Qual sua formação? *

Marque todas que se aplicam.

- Ensino médio - Magistério
- Licenciatura em Pedagogia
- Outras licenciaturas
- Pós Graduação Lato Sensu
- Pós graduação Stricto Sensu

9. Possui pós graduação? *

Marque todas que se aplicam.

- Pós Graduação Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Não possuo pós graduação
-

10. Que tipo de instituição você realizou a graduação? *

Marque todas que se aplicam.

- Pública
- Privada
- não se
- aplica

Outro:

11. De que forma você realizou o curso superior? *

Marque todas que se aplicam.

- Presencial
- Semipresencial
- A Distância
- Outro

12. Descreva suas principais atribuições na Creche que atua? *

Qualidade da escola na perspectiva dos sujeitos

13. Como é avaliada a qualidade da creche em que atua? *

14. Existem processos sistematizados para a avaliação? *

15. Existem documentos ou diretrizes para a avaliação? *

Avaliação institucional da escola (autoavaliação)

A autoavaliação

16. O que é Avaliação para você? *

17. O que é Avaliação Institucional da escola para você? *

18. Que funções da Avaliação Institucional da escola você conhece? *

19. Você acha importante avaliar a creche? *

20. O que devemos avaliar na creche? *

21. Quem deveria avaliar a creche? Por quê? *

22. Em quais momentos, a creche deveria ser avaliada? *

23. Que tipo de avaliação da Educação Infantil você conhece? *

24. Deveríamos utilizar critérios para avaliar a creche? Quais ? *

25. Quais os propósitos principais da avaliação da Creche? *

26. Você acha que um avaliador experiente (especialista) poderia ajudar na * avaliação da creche? Justifique sua resposta.

27. Você se sente preparada para realizar uma autoavaliação em sua creche? * Justifique sua resposta.

Participação na avaliação da creche

28. Você já participou de alguma avaliação da creche? Conte-nos. *

29. A creche em que atua realiza ou já realizou processo de autoavaliação? * Quando?
Como foi a experiência?

30. Quais dimensões foram avaliadas? *

Marque todas que se aplicam.

Dimensão Planejamento institucional

Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens

Dimensão Interações

Dimensão Promoção da saúde

Dimensão Espaços, materiais e mobiliários

Dimensão Formação e condições de trabalho das professoras e demais

profissionais

Dimensão Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Não participei de um processo de avaliação institucional

31. Quem participou? *

Marque todas que se aplicam.

- Comunidade
- Famílias
- Docentes
- Crianças/Educandas/os
- Profissionais de Apoio Equipe Administrativa
- Profissionais de Apoio pedagógico- Auxiliares / estagiários
- Profissionais de Apoio Cozinha
- Profissionais de Apoio Limpeza
- Diretora/ Diretor
- Assistente pedagógica / coordenadora
- Não participei de um processo de avaliação institucional
-
-
-

32. Vocês se basearam em algum modelo? Qual? *

33. Para que avaliação foi realizada? *

34. Os resultados foram utilizados para tomada de decisões? Quais? *

35. Há resistências na creche à implementação de processo de autoavaliação? *

36. Você acha que a creche em que atua conseguiria desenvolver um processo de autoavaliação autonomamente? Comente. *

Projeto Político Pedagógico

37. Quando a autoavaliação é realizada, os resultados de autoavaliações são * utilizados na elaboração do projeto político pedagógico (PPP)?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários