

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES**

ROMILSON BRITO DE AZEVEDO

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DA
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS
LEGAIS E ESTRUTURAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
HUMAITÁ-AM**

**HUMAITÁ, AM
2020**

ROMILSON BRITO DE AZEVEDO

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E ESTRUTURAIS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades. Linha de pesquisa: Perspectiva teórico-metodológica para o Ensino de Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Valmir Flores Pinto.

ROMILSON BRITO DE AZEVEDO

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E ESTRUTURAIS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovada em _____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valmir Flores Pinto – Presidente (Orientador)
Universidade Federal do Amazonas - PPGECH

Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira - Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas – PPGECH

Prof. Dr. Célio José Borges – Membro Externo
Universidade Federal de Rondônia – PPGE

Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco – Membro Suplente Interno
Universidade Federal do Amazonas – PPGECH

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba - Membro Suplente Externo
Universidade Federal de Rondônia–PPGE

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A994p Azevedo, Romilson Brito de
A política de avaliação dos indicadores da qualidade na
Educação Infantil : pressupostos legais e estruturais de uma escola
pública de Humaitá-AM / Romilson Brito de Azevedo. 2020
137 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Valmir Flores Pinto
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Indicadores de Qualidade. 2. Ciclo de Políticas. 3. Educação
Infantil. 4. Políticas Educacionais. I. Pinto, Valmir Flores II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título



“Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudo”.

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista ao meu pai, José Ribeiro de Azevedo (*in memoriam*), o qual honrosamente procuro notabilizar levando seu sobrenome em minhas publicações, minha postura acadêmica e profissional, inclusive na elaboração deste trabalho. “Conselho cabeça [...]”.

À minha mãe, Maria do Socorro, que, mesmo diante do contexto pouco instrutivo que possuía, no princípio de minha vida escolar, sempre me incentivou aos estudos. “Grosso, meu filho, [...]”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pela vida e pelas oportunidades de saúde, pelas pessoas e pela capacidade de sermos cognoscentes. Ele é fiel para cumprir a promessa que fez.

À Secretaria de Educação do Município de Humaitá-AM, pela parceria no cumprimento dos objetivos deste estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, por preceder e possibilitar a logística que materializou minhas contribuições na qualidade de estudante e de pesquisador da temática aqui abordada.

Aos participantes da pesquisa, pela solicitude e pela oportunidade de aprender com vocês.

Aos meus pais, progenitores de minha vida de meu caráter, base de minhas aspirações.

À minha esposa, Jucimara Relvas, pessoa especial com quem partilho vidas. Incentivadora e apoiadora incondicional desta conquista desde o princípio. Sou muito grato pelo carinho, pela paciência e pela capacidade de me acalmar “às vezes, que, no silêncio da noite”, eu ficava imaginando os autores. Um pelo outro.

Aos meus filhos, filhas, irmãos, irmãs e demais familiares que, direta e indiretamente, contribuíram com a crença de que eu seria capaz de vencer mais este desafio em minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências de Humanidades que estiveram comigo nesta caminhada. Grandes professores, aprendizagem transformadora.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade de contribuir com o aperfeiçoamento deste trabalho com profissionalismo e o rigor que a ciência exige.

Ao meu orientador, Professor Dr. Valmir Flores Pinto, pela oportunidade de concretizar este projeto de pesquisa. Agradeço pelas vezes em que contribuiu na elaboração deste estudo e pela autonomia que me deste no aprimoramento da temática e no cumprimento das metas. Valeu muito!

À Professora Dra. Eulina Maria Leite Nogueira. Como foi bom me reaproximar de você! Paciente, incentivadora, carrega um carinho que instiga a responsabilidade de seus alunos. Ao seu jeito, oportunizou-me os melhores reforços positivos que recebi em minha vida acadêmica. Fiz questão de tê-la neste momento tão especial. A colheita de hoje representa sementes plantadas ainda na Graduação, que também é nossa.

Aos colegas de turma, que se tornaram colegas de sucesso. Ressalvas de que o sucesso mencionado não lembra vaidades, mas admito que meu orgulho instiga a referenciá-los no conjunto dos aprimores que academicamente convivi até hoje. Vocês contribuíram para que eu crescesse ainda mais como pessoa. Muito sucesso para todos vocês!

Qualidade é [...] debate entre indivíduos e grupos que têm 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, prioridade, ideias de como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Anna Bondioli

AZEVEDO, Romilson Brito de. **A política de avaliação dos indicadores da qualidade na Educação Infantil:** pressupostos legais e estruturais de uma escola pública de Humaitá-AM. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2020.

RESUMO

A avaliação possui papel fundamental nas organizações escolares que culminam na propagação do direito à educação formal em uma etapa de ensino tão importante como a Educação Infantil. A prática da avaliação institucional em escolas que atendem à primeira infância é, desse modo, determinante para desenvolver as aptidões e os aspectos que a criança levará consigo ao longo de toda vida. O desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e social da criança é uma prerrogativa legal que a escola deve cumprir no papel de procuradora dos direitos à Educação Infantil de qualidade. Assim sendo, esta pesquisa objetivou analisar a política educacional de avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em seus pressupostos legais e estruturais. Especificamente, buscou-se analisar as influências e os fatores que ocasionaram a aplicação dos indicadores da qualidade na Educação Infantil como proposta de avaliação institucional dos “parâmetros nacionais de qualidade”; analisar, no contexto macropolítico, as disputas e os embates dos grupos de interesses que permearam o processo de produção textual dos indicadores de qualidade da Educação Infantil; avaliar as dimensões e os indicadores de qualidade da Educação Infantil em uma escola pública do município de Humaitá, Amazonas. A investigação buscou informações sistematizadas a fim de esclarecer, compreender e contribuir na resolução do problema levantado: Quais as implicações contextuais derivam da formulação dos “Indicadores da qualidade” como política educacional de avaliação da Educação Infantil? Foram realizadas reflexões acerca dos contextos de formulação das políticas educacionais na Educação Infantil em uma análise não linear que a prática político-educacional por si só configura. O estudo foi delineado como pesquisa de campo com fins descritivos, com o intuito de analisar os contextos de influência, de produção de texto e da prática em que acontecem as discussões que formulam/interpretam a avaliação institucional proposta nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, traz uma análise teórico-metodológica referenciada pelo *Ciclo de políticas* de Stephen Ball e seus colaboradores, conforme estudos de Mainardes (2006, 2007), Mainardes e Marcondes (2009) Zanetti *et al.* (2014), Lima e Gandin (2012) e Lopes e Macedo (2011). O lócus da pesquisa foi uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino, situada na área urbana do município de Humaitá-AM, sendo 12 profissionais dessa instituição os participantes da pesquisa. Os resultados revelaram: as tensões externadas pelos participantes da pesquisa foram despontadas pela ausência de ações políticas voltadas à avaliação institucional e ao desconhecimento sobre a política de avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; há insuficiência de política educacional de avaliação que fundamente o cumprimento dos pressupostos legais e estruturais que uma instituição de ensino pública destinada à primeira infância deveria ter. Este estudo apresenta, desse modo, um desfecho com tradução/interpretação equivocada sobre as ações do Governo em relação à aplicação de políticas voltadas à avaliação institucional na escola investigada. Espera-se, assim, que as implicações levantadas neste estudo possam incentivar gestores da educação e destinatários das políticas educacionais a eleger o caráter político-pedagógico dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como política de fato e de uso.

Palavras-chave: Indicadores da Qualidade. Ciclo de políticas. Educação Infantil. Políticas educacionais.

AZEVEDO, Romilson Brito de. **The evaluation policy of quality indicators in Early Childhood Education:** legal and structural assumptions of a public school in Humaitá-AM. 2020. 137 p. Thesis (Master's in Science and Humanities Teaching) – Federal University of Amazonas, Humaitá, 2020.

ABSTRACT

Evaluation has a fundamental role in school organizations that culminate in the propagation of the right to formal education in a teaching stage as important as Early Childhood Education. The practice of institutional evaluation in schools that serve early childhood is, therefore, crucial to develop the skills and aspects that the child will carry with him/her throughout his/her life. The child's physical, psychological, cognitive and social development is a legal prerogative that the school must fulfill in the role of an entity responsible for the rights to quality in Early Childhood Education. Therefore, this research aimed to analyze the education policy of evaluating the Quality Indicators in Early Childhood Education in its legal and structural assumptions. Specifically, it was sought to analyze the influences and factors that led to the application of quality indicators in Early Childhood Education as a proposal for institutional evaluation of the "national quality parameters"; to analyze, in the macro-political context, the disputes and clashes of the interest groups that permeated the process of textual production of the quality indicators of Early Childhood Education; evaluate the dimensions and quality indicators of Early Childhood Education in a public school in the municipality of Humaitá, Amazonas, Brazil. The investigation sought systematized information in order to clarify, understand and contribute to the resolution of the problem raised: What contextual implications derive from the formulation of the "Quality Indicators" as an education policy for evaluating Early Childhood Education? Reflections were made about the contexts of formulation of education policies in Early Childhood Education in a non-linear analysis that the political-educational practice alone constitutes. The study was designed as a field research with descriptive purposes, in order to analyze the contexts of influence, text production and practice in which the discussions that formulate/interpret the institutional evaluation proposed in the Quality Indicators in Early Childhood Education take place. This research, with a qualitative approach, brings a theoretical and methodological analysis referenced by the Policy Cycle of Stephen Ball and his collaborators', according to studies conducted by Mainardes (2006, 2007), Mainardes and Marcondes (2009) Zanetti et al. (2014), Lima and Gandin (2012) and Lopes and Macedo (2011). The locus of the research was an Early Childhood Education school in the Municipal Public Education Network, located in the urban area of the municipality of Humaitá-AM, with 12 professionals from this institution participating in the research. The results revealed: the tensions expressed by the research participants were raised by the absence of policy enactment aimed at institutional evaluation and the lack of knowledge about the evaluation policy for Quality Indicators in Early Childhood Education; there is an insufficient educational evaluation policy that underlies the compliance with the legal and structural assumptions that a public education institution for early childhood should have. Thus, this study presents an outcome with a misguided translation/interpretation of the Government's actions in relation to the application of policies aimed at institutional evaluation in the investigated school. It is hoped, therefore, that the implications raised in this study may encourage education managers and recipients of education policies to choose the political-pedagogical character of the Quality Indicators in Early Childhood Education as a de facto and of use policy.

Keywords: Quality Indicators. Policy cycle. Early Childhood Education. Education policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.....	49
Figura 2 - Modelo de Plano de ação	50
Figura 3 - Características da escola pesquisada.....	83
Figura 4 - Avaliação da Dimensão 1 – Planejamento institucional.....	86
Figura 5 - Avaliação da Dimensão 2 - Multiplicidade de experiências e linguagens	88
Figura 6 - Avaliação da Dimensão 3 – Interação	90
Figura 7 - Avaliação da Dimensão 4 – Promoção da Saúde	92
Figura 8 - Avaliação da dimensão 5 – Espaços, materiais e mobiliários	94
Figura 9 - Avaliação da Dimensão 6 - Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	96
Figura 10 - Avaliação da Dimensão 7 - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	98
Figura 11 - Motivos da não adesão da escola pelos IQUEI*.....	101
Figura 12 - Cenário avaliativo das atividades realizadas na escola.....	104
Figura 13 - Avaliação das atividades realizadas na escola.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEDI	Coordenadoria Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQUEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LDB	Lei e Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
P	Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CONTEXTO LEGAL E POLÍTICO DA INFÂNCIA NO BRASIL	20
2.1 Argumentação histórica sobre a Educação Infantil no Brasil	21
2.2 Conceitos, direitos e qualidade na Educação Infantil	26
2.3 A prática da política em detrimento da prática das políticas públicas	30
3 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	36
3.1 As políticas educacionais na avaliação da qualidade da Educação Infantil	36
3.2 Qualidade na e da Educação Infantil	43
3.3 A proposta avaliativa dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil	46
4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
4.1 Tema e delimitação do tema	52
4.2 Amostra	54
4.3 Metodologia	54
5 ANÁLISE DOS INDICADORES DE QUALIDADE COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
5.1 Características gerais do município de Humaitá-AM	62
5.2 Os indicadores de qualidade como política proposta: o contexto de influências ...	63
5.2.1 A sobreposição da microinfluência e a ausência da política proposta	65
5.3 Produção textual dos indicadores da qualidade como política de fato	72
5.3.1 O contexto de produção de texto: atuações e expectativas	73
5.4 O contexto da prática na análise dos indicadores de qualidade: a política de uso.	81
5.4.1 A avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil em uma escola pública de Humaitá-AM	82
5.4.2 Dimensões e indicadores de qualidade: pressupostos legais e estruturais	85
5.4.2.1 DIMENSÃO 1 - PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	86
5.4.2.2 DIMENSÃO 2 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS	88
5.4.2.3 DIMENSÃO 3 – INTERAÇÕES	90
5.4.2.4 DIMENSÃO 4 - PROMOÇÃO DA SAÚDE	91
5.4.2.5 DIMENSÃO 5 - ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS	93

5.4.2.6 DIMENSÃO 6 - FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES(AS) E DEMAIS PROFISSIONAIS	96
5.4.2.7 DIMENSÃO 7 - COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL	98
5.4.3 A avaliação de uma política em desuso	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	113
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO

A temática deste estudo propõe uma abordagem qualitativa no que tange à legalidade e à realidade das instituições de Educação Infantil sobre as políticas educacionais voltadas à avaliação da qualidade da Educação formal nos primeiros anos de escolarização. A linha de pesquisa apresenta-se na grande área das Ciências Humanas, subentendendo a educação na perspectiva das políticas educacionais de avaliação da Educação Infantil na propositura dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*.

Ao delimitarmos esta pesquisa para “A política de avaliação dos indicadores da qualidade na Educação Infantil: pressupostos legais e estruturais de uma escola pública de Humaitá-AM”, procuramos apontar a importância de a criança cursar a Educação Infantil atendida por intencionalidade pedagógica e recorrente avaliação institucional exercida pelos membros da própria comunidade na qual a escola está inserida.

Para conjecturar um problema que pode resultar na gestão/atuação insuficiente dos profissionais da educação local sobre a exequibilidade da avaliação dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, mediante a proposta avaliativa dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (IQUEI), levantamos a seguinte problemática: Quais as implicações contextuais derivam da formulação dos IQUEI como política educacional de avaliação da Educação Infantil?

Para solucionar essa questão, levantamos, neste trabalho, informações empíricas e sistemáticas que elencaram respostas com fins de esclarecer, compreender e contribuir para a solução do problema levantado por meio das informações descritas pelos participantes da pesquisa e discussão com autores das referências elencadas.

A temática abordada insere-se no âmbito deste estudo na relação discursiva realizada com as contribuições de Abuchaim (2018), Brasil (1988, 1996, 2009), Didonet (2016), Kramer (2003), Mainardes (2006), dentre outras.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a política educacional de avaliação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* em seus pressupostos legais e estruturais. Para materializar essa ideia principal, objetivamos especificamente:

- analisar as influências e os fatores que ocasionaram a implementação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil como proposta de avaliação dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*;
- analisar, no contexto macropolítico, as disputas e os embates dos grupos de interesses que permearam o processo de produção textual dos indicadores de qualidade da Educação Infantil;

- avaliar as dimensões e os indicadores de qualidade da Educação Infantil em uma escola pública do município de Humaitá-AM.

As respostas à problemática da pesquisa nortearam-se nas seguintes indagações: Quais mecanismos pedagógicos possuem a composição estrutural das escolas? Esses recursos são adequados para atender às particularidades de crianças na idade propícia para a Educação Infantil? No contexto da prática das políticas educacionais, há adesão das escolas pela avaliação dos pressupostos legais e estruturais mediante as dimensões e os indicadores de qualidade previstos para escolas de Educação Infantil? Quais os mecanismos de avaliação dos parâmetros de qualidade utilizados pelas escolas que demandam a Educação Infantil?

As questões levantadas foram o ponto de partida para elucidar melhor a “natureza complexa e controversa da política educacional” (MAINARDES, 2006, p. 49) nos contextos da ação da política pública estudada, explicitados nos objetivos desta pesquisa, os quais nos propusemos a enfatizar neste estudo.

O percurso da investigação iniciou-se com a apresentação do projeto de pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Humaitá-AM, por intermédio da Coordenação Municipal de Educação Infantil. Destacamos, ainda, os encontros com os participantes da pesquisa, que resultaram, no âmbito da escola, no corpus de dados que subsidiou os estudos descritivos. Em seguida, realizamos as transcrições e as análises das entrevistas e dos formulários de avaliação dos indicadores de qualidade respondidos pelos profissionais.

O percurso deste estudo delineou-se por pesquisa de campo com fins descritivos, compreendido na abordagem qualitativa e subsidiada por entrevista semiestruturada e questionários de perguntas abertas e fechadas. A análise foi realizada a partir do referencial teórico-metodológico do Ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores. O recorte amostral envolveu 12 profissionais de uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino, situada na área urbana do município de Humaitá, Região Sul do Estado do Amazonas, Brasil.

A problemática formulada para esta pesquisa foi motivada por ocasião das atividades práticas exercidas durante o período de estágio supervisionado em escolas que promovem a Educação Infantil no município de Humaitá-AM, quando cursei Pedagogia pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), no período de 2006 a 2010.

Naquele momento, percebemos, mesmo de forma sumária, a insuficiência de materiais pedagógicos que deveriam ser utilizados por ocasião da aplicação dos componentes curriculares. Por outro lado, a arquitetura das escolas não era condizente com o ritmo físico e

psicológico das crianças, bem como a administração/gestão da escola não possuía autonomia suficiente para suprir as necessidades mínimas preconizadas pela legislação educacional para que as crianças tivessem melhor qualidade no atendimento.

Diante dessa experiência, pesquisei a temática em um estudo monográfico realizado no trabalho de conclusão de curso na Graduação. Desde então, faz sete anos que fui aprovado em concurso público para atuar como pedagogo na Rede Municipal de Ensino. Nesse período, fui orientador de estudos do programa do Governo Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por três anos. Ao mesmo tempo, atuava como supervisor pedagógico em escolas de Ensino Fundamental que ofertavam turmas de Educação Infantil.

A experiência profissional tem mostrado ainda mais a realidade educacional do município no cumprimento de políticas voltadas à qualidade da Educação Infantil. Diante dessa realidade, acreditamos ser de grande relevância pesquisarmos de forma mais aprofundada a qualidade do ensino e do atendimento da Educação Infantil sob o viés das políticas de avaliação da qualidade, visto que essa importância pode ser extensiva para todas as etapas da vida acadêmica.

Com isso, a causa para propor este problema teve sua gênese na experiência acadêmica em instituições de Educação Infantil a partir de um exercício político-pedagógico que suscitou, desde então, muitas inquietações que trazemos neste estudo. Na ocasião, ao redigir o relatório de estágio, percebemos com mais propriedade o que já havia observado no cotidiano escolar durante as fases anteriores do estágio.

Ou seja, o quanto a qualidade do ensino/atendimento estava sendo comprometida por conta de irregularidades pedagógicas e estruturais daquelas instituições, bem como o descumprimento dos pressupostos legais no que tange aos direitos sociais e individuais ao ensino de qualidade em qualquer etapa da vida. Justifica-se, portanto, as causas e provas práticas e teóricas percorridas a seguir e que ratificam a veracidade do problema levantado e a relevância desta investigação a respeito da temática abordada.

Às crianças deve ser dada a possibilidade de incrementar seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e, sobretudo, seus aspectos sociais, um dos principais elementos quando da construção de sua “pessoalidade” (PERRENOUD, 2000). Desse modo, a capacidade de expressão e de argumentação, muito exigidas nos dias de hoje, precisa ser abordada cada vez mais desde os primeiros anos de vida.

Em uma sumária contextualização quantitativa da Educação Infantil em Humaitá-AM, podemos observar uma população residente de 0 a 6 anos quantificada em 6.533 habitantes, tendo, no ano de 2018, a efetivação de 1.741 matrículas distribuídas em mais de 70 escolas

instaladas por todo território do município. Das que estão instaladas na área urbana, três creches atendem mais especificamente à faixa etária de 4 a 5 anos e outras quatro escolas que atendem à mesma faixa etária, mas dividem o espaço escolar com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não obstante, do total geral de crianças residentes de 0 a 6 anos, 3.622 estão no período de 0 a 3 anos de idade; dessa maneira, essa demanda pode, especificamente, acusar insuficiência ao acesso na Educação Infantil no município de Humaitá-AM (INEP, 2017; IBGE, 2010).

Podemos inferir, hipoteticamente, um contraste quantitativo de 4.792 habitantes na faixa etária de 0 a 6 anos que nunca frequentaram creches ou escolas, evidenciando certa insuficiência ao atendimento e, conseqüentemente, à qualidade do atendimento na Educação Infantil.

Diante da dimensão quantitativa expressada, podemos subentender que esta investigação proporciona contribuições que colaboram não só para a compreensão estatística, mas evidencia que o viés quantitativo pode ser o ponto de largada para as causas/efeitos da dimensão qualitativa. Por certo, a problemática levantada acarreta, similarmente, aos resultados/efeitos das políticas educacionais voltadas à avaliação dos parâmetros de qualidade da Educação Infantil.

Nesse conjunto, manifestamos a importância de termos instituições de ensino que atendam com qualidade a demanda da Educação Infantil. No entanto, na correlação com a avaliação dos parâmetros de qualidade, fica notório que a prática avaliativa das dimensões e dos indicadores de qualidade nas instituições de Educação Infantil deve constituir-se em uma atividade recorrente e relevante para o contexto educacional do município.

A inserção da criança na dimensão escolar ainda na primeira infância proporciona, dentre muitas possibilidades, a exploração à diversidade educacional e sociocultural existente no contexto coletivo que a escola oferece, sendo o clive avaliativo fundamental para a implementação e/ou a manutenção de estruturas escolares que atendam às peculiaridades das crianças de 0 a 5 anos.

Então, compreendendo que a Educação Infantil acontece na fase que pode ser considerada como um dos períodos de maior aptidão para a assimilação de conhecimentos, fica evidente que o não cumprimento dos pressupostos legais existentes nas políticas educacionais de avaliação podem privar a criança do atendimento escolar que contemple suas particularidades quando do acesso e do atendimento ofertado pelas escolas.

O descumprimento dos pressupostos legais voltados à avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade estruturais das instituições de Educação Infantil pode refletir riscos

nos aspectos psicossociais das crianças. Logo, pode impossibilitá-las, em muitos casos, de desenvolver aporte cognitivo satisfatório para a realização de suas ostentações acadêmicas nas etapas de ensino subsequentes, bem como sua firmação como membro de família que futuramente promoverá aspirações profissionais que perpassam, desde cedo, pela preparação própria da educação formal para o mercado de trabalho.

A promoção do ensino de qualidade torna-se imperiosa e fundamental para a constituição de novos conhecimentos que a escola proporciona na primeira infância. Do mesmo modo, eleva a possibilidade de sucesso acadêmico do indivíduo, pois a convivência com a diversidade própria do contexto escolar possibilitará ancoragens que mais tarde confirmarão novos saberes e agregarão possibilidades da formação de cidadãos críticos, reflexivos e com autonomia para resolver suas situações problemas.

Dessa forma, fica clara a relevância desta pesquisa em proporcionar a coleta e a sistematização de dados no contexto da prática de políticas educacionais voltadas à avaliação da aplicabilidade dos parâmetros nacionais para a Educação Infantil. Com isso, ponderamos a elucidação das influências e dos fatores que decorrem dos ciclos contextuais em que acontecem o processo de formulação das políticas públicas.

A importância das políticas educacionais voltadas a “[...] aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro” (BRASIL, 2006a, p. 8) de qualidade em escolas de Educação Infantil conflui com as pressuposições legais de atender o direito humano ao acesso à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Com isso, confirma a legitimidade prática dos pressupostos legais e estruturais no contexto das políticas educacionais voltadas à avaliação da qualidade do atendimento de escolas de Educação Infantil, contribuindo, conseqüentemente, para a formação de cidadãos autônomos, críticos e ativos na sociedade na qual estão inseridos.

Respeitando o tempo de evolução do processo formal de educação, a qualidade do ensino na Educação Infantil deve recorrer regularmente à avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade na perspectiva de contribuir para uma base de ensino sólida que atenuará, em muito, as dificuldades apresentadas pelos alunos nas etapas de ensino subsequentes à Educação Infantil. Do mesmo modo, contribuirá significativamente para o desenvolvimento educacional, político, econômico e social do município de Humaitá-AM.

Assim, o procedimento avaliativo dos IQUEI faz-se necessário ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os receptores das políticas educacionais de avaliação também devem fazer parte do processo avaliativo das instituições em que estão inseridos para legitimarem-se cada vez mais como sujeitos e não objetos do processo.

Contudo, entendemos que os aspectos levantados nesta investigação implicam não só os agentes diretos da educação escolar, mas também os representantes da sociedade, nos poderes dos gestores da educação, alertando-os sobre a responsabilidade contextual revelada no momento que todos passam a ser os formuladores e/ou receptores das políticas educacionais.

Com efeito, além da *Introdução* e das *Considerações finais*, este trabalho está organizado em outros quatro momentos. O Capítulo 2, *O Contexto legal e político da infância no Brasil*, traz argumentações históricas sobre a Educação Infantil acerca dos pressupostos legais promulgados pelos governos ao longo do tempo e o quanto estes colaboraram para suprir a demanda de direitos previstos para as crianças desde os primeiros anos de vida.

O Capítulo 3, *As políticas da Educação Infantil no Brasil*, aborda as referências que foram o ponto de partida para a relação discursiva do pesquisador com o sujeito/objeto de pesquisa refletido na temática proposta, contextualizando as políticas educacionais voltadas à avaliação da Educação Infantil a partir da publicação da Constituição Federal de 1988 e da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No Capítulo 4, *Delineamentos metodológicos da pesquisa*, justificamos a abordagem teórica-metodológica utilizada no decorrer da investigação. Ao visarmos um produto com rigor científico, buscamos correlacionar as abordagens e os procedimentos às contribuições dos autores elencados, bem como destacar os motivos e as justificativas que nos levaram à realização desta proposta investigativa. Igualmente, discorreremos acerca dos elementos que antecedem a disposição teórico-metodológica da pesquisa propriamente dita. Enfatizamos, também, os fatores que nos levaram à escolha da temática abordada.

No Capítulo 5, *Análise dos indicadores da qualidade como política de avaliação da Educação Infantil*, apresentamos os resultados dos estudos descritivos subsidiados pelos procedimentos e técnicas anunciadas no capítulo anterior. Ressaltamos que as inferências e as interpretações que se deram neste capítulo tiveram como base “as questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de políticas” de Stephen Ball e seus colaboradores, adaptadas dos estudos de Vidovich (2002 apud MAINARDES, 2006) no que tange aos embates e aos interesses que atuam nos contextos de influência, produção de texto e contexto da prática.

2 O CONTEXTO LEGAL E POLÍTICO DA INFÂNCIA NO BRASIL

Este capítulo traz argumentações sobre a Educação Infantil acerca dos pressupostos legais promulgados pelos governos em uma menção que se inicia com a implementação de projetos voltados à saúde infantil no século XIX. Por meio das promulgações da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990), da LDBEN de 1996, e outros documentos que discorrem sobre a temática abordada, enfatizamos o quanto eles colaboram para suprir a demanda de direitos previstos para as crianças desde os primeiros anos de vida.

Ressaltamos que, antes disso, as crianças eram desafortunadas da vontade política dos governantes, em um período entre a chegada dos portugueses ao Brasil e a primeira metade do século XX, momento que não abordaremos especificamente neste estudo.

Neste capítulo, abordamos a concepção de Educação Infantil, em um olhar multifacetado, proposto por documentos legislativos (Constituição Federal Brasileira de 1988, LDBEN, ECA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI), os quais contemplam os direitos sociais da criança por um ensino de qualidade mediante a obrigatoriedade do Estado em implementar ações de políticas educacionais.

Observamos a importância de pesquisarmos o contexto político-educacional e seu envolvimento nos diversos segmentos da sociedade, além de discutir os interesses políticos dos governos/governantes no contexto das políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

Nesse sentido, constatamos que a prática da política partidária está se sobressaindo à prática das políticas públicas em valor da ação subjetiva dos governantes de defender seus interesses, transformando a escola pública em uma proposta de esperança, a qual os governos recorrem para sanar a inconsistência das políticas públicas em um ciclo que se renova a cada pleito eleitoral.

Recorremos às bibliografias ligadas à história da Educação Infantil no Brasil na perspectiva evolutiva do interesse do Estado pela infância mediante as contribuições de Kramer (2003) e Munerato (2001). Nessa perspectiva, discorremos sobre as argumentações históricas que caracterizam a evolução da criança na qualidade de sujeito de direitos políticos e protagonista do processo ensino-aprendizagem. Essa menção histórica justifica-se pela finalidade de considerar os estudos anteriores em que a Educação Infantil foi analisada, bem como pelo fato de conhecer ainda mais os precedentes políticos que influenciaram a evolução dos pressupostos legais de tempos mais remotos até os dias atuais.

As colaborações de Souza (2007) e Behrens (2011) embasam a necessidade de percebermos que a abrangência do conceito de criança exige um olhar de interpretação multifacetada que contemple as peculiaridades próprias da primeira infância, tanto na dimensão psicossocial quanto na dimensão física e cognitiva, sendo o desenvolvimento desses aspectos prescrições das leis educacionais vigentes.

Por fim, abordamos mais especificamente o caráter político que envolve as decisões que culminam ou não na implementação das políticas educacionais. Sob as contribuições de Campos (2013), Pascoal (2004), Weffort (2001) e Betito e Almeida (2006), percebemos que as discussões políticas são fundamentais para a efetivação dos direitos das crianças e a mobilização dos governantes em fazer valer a vontade moral e física que neles perfazem o percurso mediante os poderes os quais representam.

2.1 Argumentação histórica sobre a Educação Infantil no Brasil

A carência de conhecimentos acerca das peculiaridades próprias da criança/infância fez parte, continuamente, da história das deliberações políticas do Brasil, mesmo assim, demorou muito tempo para que os primeiros anos de vida da criança pudessem obter caráter de protagonista nos pressupostos legais como constam nos dias de hoje. Segundo os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*:

A qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil tem uma história, para situar o atual momento, é necessário recuperar os principais fios dessa história, dialogar com os avanços e as dificuldades anteriores, alcançando novo patamar nesse processo de múltiplas autorias. (BRASIL, 2006a, p. 13).

Contudo, no discorrer da historicidade proposta neste capítulo, recorreremos majoritariamente à obra *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, da autora Sônia Kramer, publicada no ano de 2003. O estudo citado embasa-se nos relatos históricos da chegada dos europeus no país até o início da década de 1980. A partir daí, valemo-nos, dentre outras bibliografias, das legislatórias existentes sobre a temática em foco.

Moncorvo Filho (1925 *apud* KRAMER, 2003) elaborou um histórico, há mais de nove décadas, com três períodos sobre a proteção da infância no Brasil. No primeiro momento, ele relata a infância como uma fase desafortunada, desprovida de preceitos institucionais no período de 1500 até 1874. Dessa data até 1889, intitulada, por Moncorvo Filho (*apud* KRAMER, 2003), de “segundo período”, foi contemplado por projetos particulares inacabados voltados, principalmente, à área de atendimento à saúde das crianças. Surgiu,

então, o terceiro momento do histórico. Nesse período, os progressos aumentaram no campo da infância, abrangendo as áreas de higiene infantil, médica e escolar. De acordo com Kramer (2003, p. 48): “Durante as duas primeiras décadas do século XX várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança”.

A partir de então, os brasileiros da primeira infância começaram a ter mais importância nas políticas públicas, mesmo tendo, na implementação dessas políticas de melhorias, concepções contraditórias, como, por exemplo, a falta de conhecimentos sobre as peculiaridades que constituem a subjetividade da criança, dentre elas seus sentimentos e suas emoções.

Citamos, assim, alguns projetos institucionais como a “Escola de Aprendizes Marinheiros”, fundada em 1873, para os abandonados acima de 12 anos; a “Casa dos Expostos” ou “Rodas”, de 1874, destinada a crianças abandonadas; além do Código Civil da mesma época que tratava menores desamparados como infratores ou criminosos, determinando repressões para a solução dos problemas apresentados pelas crianças.

Apesar dessas iniciativas surgirem com o interesse de auxiliar na proteção da criança brasileira, esses projetos de alguma forma indicavam conotação preconceituosa em relação à origem dos menores dessa faixa etária, discriminando-os de acordo com sua origem social, destacando, por exemplo, a diferente valorização entre as crianças “filhas de senhores” e as “filhas de escravos”.

No início da República, timidamente os governantes iniciaram uma simpatia pela primeira fase da vida humana. Entrando o século XX, surgiram as primeiras creches e jardins de infância, fruto do “Instituto de Proteção e Assistência à infância do Brasil”, fundado em 1899, o qual visava à elaboração e à execução de políticas voltadas ao atendimento de crianças.

Assim sendo, até 1930, a criação do instituto colaborou significativamente, por meio de suas ações, para a efetivação de várias outras iniciativas voltadas às crianças brasileiras. Igualmente, surgiu o Departamento da Criança no Brasil, fundado em 1919, que, em 1920, ganhou título de utilidade pública, organizando, dois anos depois, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, emergindo maiores preocupações dos governantes com o atendimento às crianças menos favorecidas.

Esse primeiro grande evento voltado especificamente para assuntos relacionados ao atendimento da criança reuniu homens da iniciativa privada e de segmentos públicos que buscavam: “Tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como,

particularmente, em suas relações com a família, a sociedade e o Estado” (KRAMER, 2003, p. 54). Por consequência, nesse momento, as esferas de governos já compactuavam de forma mais decisiva com a concepção de que a criança não precisava se transformar em um adulto para ter condições cognitivas, físicas e sociais para interagir com outros atores da sociedade. O Estado dava pistas de que a criança faria parte das políticas de acesso à educação, e que estas seriam tratadas com igualdade.

No início da década de 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, aconteceu o primeiro de vários atos voltados à efetiva institucionalização das ações relacionadas às questões educacionais das crianças no Brasil. O Ministério recém-formado constituiu, posteriormente, o Departamento Nacional da Criança, que centralizou as ações de atendimento aos menores por quase 30 anos.

Nesse período, o amparo à infância foi feito majoritariamente sobre a óptica médica, que tentava ajudar as crianças e seus pais, sendo esses últimos vistos, nesse período, como um dos principais problemas, pois muitos tinham que se ausentar para exercer suas jornadas de trabalho fora de casa.

Segundo Kramer (2003, p. 59): “A dissolução atual da família, a dissociação de seus elementos pelo enfraquecimento da autoridade paterna, pela ausência diária da mulher do recinto do lar, pela guarda dos menores em mãos mercenárias dão à família moderna uma estrutura frágil e inconsistente”.

Similarmente, nota-se, há mais de meio século, a mudança na concepção de família que já despontava como um grande problema para as ações de cunho pedagógico, sobretudo no que tange à participação familiar, em especial dos pais na divisão das responsabilidades sobre a formação das crianças.

Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. (KRAMER, 2003, p. 61).

Com efeito, a neutralidade do Estado, antes enfática, dava espaço para importantes ações de atendimento à criança brasileira. Entretanto, o poder público também convocava a iniciativa privada para dividir as despesas, mas sem dividir a gerência e o controle das ações realizadas. O auxílio recebido pelos governantes para implementar o atendimento à criança abrangia, além de leigos, profissionais de diversas áreas, como educadores e médicos, e, também, entidades religiosas que, em certos momentos da história, foram protagonistas do processo educativo no país.

A partir dos anos de 1940, o reconhecimento de que o Estado deveria ser o principal responsável pela elaboração e pela execução de políticas voltadas ao atendimento educacional das crianças, inclusive com a instalação de instituições como creches, jardins de infância, dentre outras, barrava na insuficiência financeira dos municípios que, na época, já apresentavam carência de recursos destinados para a manutenção desses estabelecimentos de ensino.

As demandas de atendimento à infância foram parcialmente supridas no período de 1950 a 1960, sobre a óptica “médico-higiênica” e “individual assistencialista”, que objetivavam o fortalecimento da família por meio de palestras e de cursos destinados aos quadros funcionais das instituições reservadas ao atendimento das crianças e de atividades de educação sanitária voltadas aos membros das famílias, tornando a criança parte isolada de todo esse processo. Segundo Kramer:

A primeira focava-se no combate à desnutrição, vacinações e estudos médicos, na segunda eram incluídas ações de fortalecimento da família e de educação sanitária. Quanto à assistência educacional, “sob a denominação de Programa de Proteção Nacional ao Pré-escolar, o Departamento Nacional da Criança pretendia criar Centros de Recreação, principalmente em áreas anexas às igrejas do país, tanto católicas quanto batistas”. (KRAMER, 2003, p. 69).

Ao final desse período, o Ministério da Saúde sofreu reformulações e admitiu muita das atribuições exercidas por outros segmentos do Governo. A partir daí, surgiram vários mecanismos destinados à elaboração e à execução de políticas voltadas à Educação Infantil no Brasil, bem como a fiscalização das ações administrativas, políticas e pedagógicas em todas as esferas de poderes e nos organogramas constituídos nas instituições de Educação Infantil, o que ganhou verdadeira notoriedade após a Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB (Lei Nº 9.394/1996) foram, do ponto de vista institucional, os principais acontecimentos que contemplaram a faixa etária de 0 a 6 anos como obrigatoriedade do Estado para as questões educacionais antes da entrada do novo século. Outra determinação de impacto, estipulada nessas leis, foi a participação da família e da sociedade na divisão das responsabilidades pela formação das crianças. Como aponta Munerato (2001, p. 34): “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins da infância e instituições equivalentes”.

Nesse sentido, na sintética menção cronológica que estamos fazendo sobre o atendimento à criança brasileira, o governo configura-se como grande administrador das

políticas educacionais, inclusive com preocupação mais acentuada sobre a oferta do ensino para criança de 0 até 6 anos, disposta constitucionalmente para acontecer em creches e pré-escolas.

Ressaltamos, no entanto, que 17 anos antes da Constituição de 1988, a Educação Infantil já havia sido mencionada na Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Além disso, algumas décadas depois, o Governo Federal, com o objetivo de ampliar a oferta de Educação Infantil e de preparar modelos para as dimensões que permeiam o processo de atendimento desse nível de ensino, publicou, no Diário Oficial da União, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que ratificou a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica.

Como resultado, a constituição desse documento mobilizou todas as dimensões operantes das funções concorrentes para a educação (administrativa, pedagógica, política), dentre as quais as realizadoras da Educação Infantil, que teriam de cumprir os objetivos e as metas estipuladas no PNE no prazo de 10 anos, o que o próprio texto do plano chama de “década da educação”.

Duas décadas depois, torna-se importante ressaltarmos que já estamos prestes a finalizar a segunda chamada de implementação e de execução das metas propostas pelo PNE. Perceberemos, na seção seguinte deste capítulo, que este pode ser um exemplo de que os pressupostos políticos se sobressaem aos pressupostos legais.

Ainda, o Governo Federal, por intermédio da Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e da Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, criou o Ensino Fundamental de 9 anos. O MEC, por intermédio da Resolução Nº 2, de 9 de outubro de 2018, definiu as diretrizes complementares para a matrícula inicial na Educação Infantil e Ensino Fundamental, ficando determinado em ser Art. 4º, inciso 1º que: “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes” (BRASIL, 2018, p. 2). Desse modo, a criança, nessas circunstâncias, não deve mais fazer parte do contexto da Educação Infantil, devendo, a partir dessa idade, cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Apesar da mudança, os estados e os municípios teriam até o ano de 2010 para se adequarem às novas leis. Com o novo documento, as etapas da primeira fase do Ensino Básico continuam intituladas de Educação Infantil, porém, nas creches, estudariam crianças de até 3 anos de idade e a pré-escola atenderia à faixa etária de 4 e 5 anos.

2.2 Conceitos, direitos e qualidade na Educação Infantil

Tendo a Educação Infantil como principal objeto de discussão deste trabalho, faz-se necessária a proposta de conceituá-la à luz das contribuições de alguns autores e documentos que a oficializa como direito social da criança enquanto cidadã brasileira e, do mesmo modo, ponderar a oferta desta como direito ao ensino de qualidade. Todavia, a concepção abrangente que envolve a Educação Infantil nos propõe sumariar as considerações apenas acerca de algumas bibliografias. De tal forma, é importante expedirmos a relatividade científica que naturalmente acompanha sua linguagem e sistemática quando da apreciação formal de um objeto de estudo, nesse caso, a Educação Infantil.

Sendo esse um olhar conjunto entre o nível de ensino e a faixa etária tida como primeira infância, as considerações realizadas a seguir também dão significados aos direitos previstos em alguns documentos que preceituam a legalidade subjacente ao contexto da Educação Infantil. As contribuições conceituais descritas a seguir foram, também, percebidas a partir da legislação educacional brasileira, subentendendo que os pressupostos políticos e legais devem caminhar juntos, inclusive para não distorcer o entendimento de que as políticas públicas educacionais são de Estado e não dos governantes.

Importante enfatizarmos que, além da científica, a relatividade cultural deve ser considerada, pois a cultura de determinado grupo social é dinamizada por seus anseios e suas tradições. Nesse sentido, a Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, diz que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena, por exemplo, decidir o que lhe convém a partir do convívio das crianças com seus familiares no cotidiano das aldeias (BRASIL, 2009). Segundo a Resolução: É garantida “[...] a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade [...]” (BRASIL, 2009, p. 3).

A liberdade dos povos indígenas sobre a submissão ou não de uma criança ao contexto da Educação Infantil formal evita o que pode ser extremamente complexo e traumático para uma criança habituada com costumes e regras cotidianas muito diferentes da nossa. As salas de aulas propostas pela educação regular muitas vezes possuem regência impositiva sobre o comportamento dos alunos, o que já contundiria uma cultura infantil com tempo e espaço muito diferentes, como se constitui a cultura dos povos indígenas.

Com esse contraste cultural, o entendimento de infância concebido dentro dos grupos de culturas indígenas, por exemplo, não se alinha ao pensamento ocidental de

criança/infância, sendo a Educação Escolar Indígena a modalidade de ensino preceituada pelas leis educacionais brasileiras.

Destarte, de acordo com a Constituição Federal de 1988, passa a ser definida e fixada a proposta de proteção integral à criança no que tange aos seus direitos sociais, e, nesse sentido, o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Isso ratifica o exposto no artigo 227 da Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 148).

Percebe-se que a abordagem realizada pela lei maior do país, ao citar necessidades básicas como alimentação, saúde e lazer, confirma a precisão de conceituar a Educação Infantil em um olhar que ultrapasse o contexto escolar, que considere a criança como sendo sujeito de suas ideias mediante a sociedade na qual está inserida, levando em conta as peculiaridades físicas, cognitivas e psicológicas dessa faixa etária.

O ECA, promulgado em 13 de julho de 1990, pela Lei Nº 8.069, em cumprimento constitucional no Art.1º, diz que: “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 2014a, p. 11) e, o art. 3º afirma:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2014a, p. 11).

Souza (2007, p. 7) alega que “[...] a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Assim, podemos inferir ao contexto da educação formal grande responsabilidade pelas contribuições acerca das representatividades que a Educação Infantil possui no período de infância da criança, visto a responsabilidade do professor de tornar a criança protagonista dos objetivos de ensino propostos em sala de aula.

O direito social da criança por uma Educação Infantil de qualidade está prescrito também na LDB (Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 29 e 30:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2010b, p. 22).

Por um lado, considerar a natureza complexa que envolve a construção da subjetividade de uma criança vai ao encontro das teorias pedagógicas mais modernas que visam o educando como um sujeito autônomo em suas criações. Por outro lado, ter a criança como um depósito passivo à autoridade exacerbada da escola e do professor como os únicos donos do saber, corrobora com as abordagens tradicionais e tecnicistas propagadas pelos “paradigmas conservadores da educação” (BEHRENS, 2011, p. 40). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o exercício da cidadania necessita estar pautado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

Por certo, fundamentado na concepção de desenvolvimento integral da criança, o RCNEI sugere, dentre outros elementos, auxiliar no combate às práticas de ensino que ignoram a dimensão das emoções e dos sentimentos que as crianças experienciam em suas interações sociais, inclusive as realizadas no contexto escolar, propondo uma educação para a cidadania.

A concepção de atendimento integral à criança no contexto da educação formal ganhou reforço depois de publicadas as DCNEI. Nesse documento, a criança é concebida da seguinte forma:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010a, p. 12).

As intenções pedagógicas devem ser comprometidas com a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, por meio da interação que o contexto escolar oferece entre a criança, seus pares, seus professores e toda a comunidade escolar na qual está inserida. Além disso, tais intenções necessitam estar voltadas à mediação de um ensino transformador e contundente ao imediatismo, proporcionando uma aprendizagem que repercutirá individual e coletivamente ao longo da vida do aluno.

É por meio da prática pedagógica mediada pelo professor no âmbito da escola que o ensino pode ser considerado como uma ação que ratifica a educação formal como um direito social e individual do ser humano. Tais direitos são anunciados nos pressupostos legais publicados por leis nacionais e internacionais que vislumbram, em sua essência, aprimorar a qualidade da educação e de vida do ser humano desde a primeira infância.

Obviamente, a aprovação desses documentos, oficiais e normativos, não surgiu de maneira impertinente. Todos são frutos de discussões fomentadas por décadas. São documentos bem definidos para assegurar o bem-estar de todos como cidadãos brasileiros na sua integralidade de direitos e de deveres. Do ponto de vista legal e científico, inegavelmente, apesar de grandes avanços, é notório que a concepção de criança que temos na atualidade é um constructo provisório, como igualmente foi em momentos anteriores ao que estamos.

As pesquisas e as leis naturalmente buscam o entendimento da realidade para aprimorar os conceitos e compreender os fenômenos que eventualmente causam desordem nos mais variáveis grupos sociais. Daí, a ratificação da provisão legal e científica construída e reconstruída na publicação de documentos oficiais e periódicos.

Como resultado, podemos subentender que, na atualidade, a concepção de criança e de infância está constituída de forma ampla sobre a pauta dos pressupostos legais e pedagógicos, visto que a criança passou a ser considerada e inserida na sociedade como pessoa cidadã de direitos preenchidos mediante as leis vigentes na sociedade a qual está inserida.

Assim, podemos perceber o ensino e a educação com várias facetas. *A priori*, conjecturamos o enfoque formal e significativo de ambas na construção de conceitos, direitos e qualidade para melhoria do processo ensino-aprendizagem. No entanto, seus significados possuem dimensões legais, históricas e políticas que ultrapassam o contexto escolar e dificultam, principalmente, os direitos coletivos e subjetivos que os alunos devem usufruir desde a primeira infância. É a partir desse momento que a educação se torna dependente da vontade política dos governos e dos governantes.

2.3 A prática da política em detrimento da prática das políticas públicas

A prática política que discorremos aqui é a prática da política partidária em prejuízo da prática das políticas públicas, no caso, as educacionais. A Filosofia perfila a origem do verdadeiro político como sendo o real zelador de sua cidade (polis), e este, o principal sujeito das deliberações que resultarão na implementação de ações que visem melhorar a qualidade de vida da sociedade na qual está inserido. Contudo, as iniciativas políticas no Brasil, em geral, são partidárias e agregam prioritariamente os interesses dos governos e não do Estado propriamente dito.

Para elucidar a distinção entre política de Estado e políticas de governo no que tange, principalmente, à questão do interesse ou não, faremos uma breve abordagem, não para conceituá-las especificamente, mas para refletirmos sobre a questão objetiva de que a vontade política prevalece sobre a vontade de implementação das políticas públicas com maior participação, resultando, como dito, em políticas dos governantes. Segundo Oliveira (2011):

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Sob a óptica das políticas que emergem em meio aos trâmites governamentais que buscam a implementação de medidas e de programas que visam responder às demandas sociais, existem as que atendem interesses peculiares dos governos e dos partidos e outras que buscam agregar a participação de todas as esferas dos governos e de representantes de outros segmentos da sociedade.

Conforme Weffort (2001, 235): “As boas leis contribuem para que se façam outras melhores, e as más levam a leis piores. Quando alguém disser dos negócios do Estado: Que me importa? — pode-se estar certo de que o Estado está perdido”. Demasiadamente, em momentos mais remotos do contexto histórico-educacional brasileiro a essência do significado de criança/infância não era considerada prioridade pelos governantes e familiares das crianças. Em determinados contextos históricos, as crianças foram tratadas como alguém que ainda cresceria e se tornaria uma pessoa adulta, e que, só a partir daí, teria condições cognitivas, físicas e sociais para interagir com o mundo.

Para a implementação de políticas públicas, faz-se necessária a vontade política dos governantes em fazer das políticas educacionais, políticas de Estado e não de governo. Pascoal (2004), ao retratar qualidade de vida e educação, menciona a importância da discussão política na efetivação dos direitos humanos. Consoante a autora:

Uma discussão política sobre o tema pode nos mostrar que a boa qualidade de vida deve ser vista como um direito de todos os cidadãos do mundo. No entanto, ainda que existam documentos protegendo esse direito fundamental do ser humano, sabe-se que essa qualidade ainda está distante de grande parcela da população. Basta lembrar as inadequações a que os sujeitos são submetidos quando se fala em saúde, educação, emprego e moradia. (PASCOAL, 2004, p. 39).

Não é exagero dizermos que a política imediatista é uma prática recorrente no Brasil. Possui em sua gênese um pano de fundo pragmático que objetiva melhorias periódicas. Assim sendo, por mais promissoras que possam se apresentar determinadas políticas públicas, quase sempre perduram até o próximo mandato eletivo e se perdem em meio a uma discussão política que majoritariamente atende às necessidades individuais e partidárias.

Ademais, percebe-se que o Brasil, na qualidade de Estado, preocupa-se muito mais em resguardar a eficiência política autoproclamada por seus representantes. Estes se apropriam das características democráticas das políticas públicas para se autovalorizarem em detrimento de uma discussão política de fato mais abrangente e participativa, que, historicamente, resultaram nos principais pressupostos legais voltados à Educação Infantil.

Inegavelmente, os trabalhadores em educação que atuam com crianças de zero a cinco anos não podem ser ignorados. Principalmente, aqueles participantes e operantes do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar propriamente dito, pois são detentores de saberes experienciais, pedagógicos e teóricos que podem contribuir substancialmente para o desenvolvimento de programas mais eficazes quando da oferta do ensino de qualidade na Educação Infantil. Para Campos (2013):

Foi a articulação dos trabalhadores em educação, reforçada por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola, definindo a educação da criança de 0 a 6 anos como parte da primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, conservou essa estrutura e introduziu a meta da formação de professores no nível superior também para creches e pré-escolas. Aos municípios foi atribuída a principal responsabilidade pelo provimento de vagas destinadas a essa etapa da educação básica. (CAMPOS, 2013, p. 31).

Sob o mesmo ponto de vista, a educação de qualidade, apesar de desejada no mundo todo, ainda não é realidade em grande parte das nações em desenvolvimento - talvez pela dificuldade que os governantes têm em cumprir, por meio de políticas públicas, o que a legislação preceitua.

Além disso, essa realidade política distorce a finalidade das políticas educacionais em contribuir para a qualidade do ensino como variável indissociável do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, diminui a contribuição da educação no papel de elevar a qualidade de vida dos brasileiros desde os primeiros anos de escolarização.

Campos (2013, p. 30) comenta que os “[...] os governos definem a qualidade dos serviços para crianças pequenas, não só pelo o que fizeram e fazem, mas também pelo que se omitem de fazer”. Com efeito, exponencialmente, as chances de melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, a qualidade de vida do ser humano, ganha dimensões de insuficiência e/ou ausência no contexto das instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil.

Outrossim, atenta, mais uma vez, contra os pressupostos legais determinantes na consolidação de direitos fundamentais do ser humano, em que o direito à educação de qualidade, nos primeiros anos de escolaridade, e a qualidade de vida sejam uma consequência de um ensino que veja a criança como sujeito desse processo. Campos (2013) afirma que

[...] o que importa é entender como os serviços para a pequena infância se inserem em uma rede mais ampla de preocupações com a educação, a saúde, a pobreza e as tentativas de conciliar trabalho e vida familiar. Atingir uma alta qualidade nos serviços de educação e cuidado para crianças pequenas requer legislação adequada, definição de metas, atenção para os recursos humanos e os meios para garantir acesso às crianças mais pobres, em um sistema que seja submetido a um contínuo monitoramento e revisão e que conte com financiamento suficiente para seus objetivos. (CAMPOS, 2013, p. 30).

Certamente, a educação implica, para o aluno, consequências que vão além dos saberes científicos e experienciais adquiridos no contexto pedagógico e institucional da escola.

Na verdade, esta recorre ao ensino e à aprendizagem para validar-se como órgão constitucional responsável para alavancar as potencialidades de seus alunos no que tange não somente à qualidade das dimensões pedagógicas e estruturais, mas também, para a partir destas, propor meios e procedimentos capazes de desenvolver as aptidões psicossociais de

seus alunos com estratégias de ensino que os possibilitem vivenciar os descobrimentos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem significativa¹ desde a primeira infância.

Assim, a constitucionalidade da escola em propor educação de qualidade precede a vontade de seus atores especificamente – daqueles que, no cotidiano escolar, se encontram no fazer, no viver e no conviver da educação. A vontade do professor, do gestor, do aluno e dos demais trabalhadores em educação se sobressairão ou não, mediante a vontade dos governos responsáveis pela implementação de políticas educacionais em sanar as dificuldades desses profissionais quando da oferta de uma educação de qualidade. Entretanto, o interesse do governante se sobressai à vontade do Estado que ele representa, inclusive mediante a fé pública.

Nesse sentido, não trataremos da dinâmica como os governos se apresentam, como, por exemplo, as esferas de governos inter federativos (Governo Federal, Estadual e Municipal) que compõem os cargos dos governos majoritários que existem no Brasil. Falaremos, no entanto, sumariamente, das implicações que a simples vontade ou não de um governo/governante pode inferir nos acontecimentos de toda uma sociedade e seus segmentos a partir de desejos e de anseios, que, em se tratando de cargos eletivos, são alimentados por um falso livre arbítrio, pois não serão eles os soberanos da coletividade que governam, mas a soberania vem daqueles que os elegeram, o que não entrará em debate neste trabalho, especificamente. Segundo Weffort (2001):

Toda ação livre tem duas causas que concorrem em sua produção: uma, moral, que é a vontade que determina o ato, e a outra, física, que é o poder que a executa. Quando me dirijo a um objeto, e preciso primeiramente que eu queira ir até ele; em segundo lugar, meus pés me transportem até ele. Quer um paralítico queira correr, quer um homem ágil não o queira, ambos continuarão no mesmo lugar. O corpo político tens os mesmos móveis. Distinguem se nele a força e a vontade; está sob o nome de poder legislativo e aquela, de poder executivo. Nada nele se faz, nem se deve fazer sem o seu concurso. (WEFFORT, 2001, p. 230).

De fato, os governantes como representantes da vontade majoritária de determinada coletividade deveriam se imbuir mais nos desejos políticos que interessam à coletividade que os escolheu para governar. Assim, legislar (pressupostos legais) e sancionar (Poder Executivo) políticas que intervêm em buscar qualidade na educação e na sociedade de modo geral devem ser seus principais ofícios, mesmo porque a vontade moral e física dos

¹ Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. A ideia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. (MOREIRA.; MASINI, 2006, p. 7).

profissionais em educação precisa ser subsidiada pela implementação dessas políticas públicas no contexto escolar.

Em contraste, o Brasil diante da desproporcionalidade entre o que é prescrito pelas leis e o cumprimento destas pelo próprio Estado, transformou a escola em uma proposta de esperança que, historicamente, os governos recorrem na tentativa de sanar a inconsistência política das políticas públicas caracterizadas pelo teor político partidário dos governos e não pela condição de Estado no qual estas deveriam ser implementadas. Na verdade, a política partidária é imperiosa e acusa o “volta-se para si” em detrimento do “voltar-se para os outros” (BETITO; ALMEIDA, 2006, p. 29), pois, a vontade moral dos pressupostos legais (leis) não ganha o percurso necessário para suas execuções e compromete profundamente a qualidade de vida e educação. Consoante os autores:

Isto leva às duas opções primordiais de relacionamento interpessoal: a estratégia da cooperação é preponderante [...], pois estas pessoas se atraem pela competência que adquiriram. No outro extremo, [...] a competição é a mantenedora da estratégia dos indivíduos menos conscientes, onde impera as ações e os interesses egoístas, presas fáceis e inconscientes da armadilha da tragédia dos bens comuns. (BETITO; ALMEIDA, 2006, p. 36).

Como resultado, as dimensões pedagógicas, administrativas e estruturais que permeiam as escolas de Educação Infantil acabam se configurando como insuficientes para atender aos pressupostos legais que garantem o atendimento íntegro das particularidades de cada criança.

Ratificando, a escola, utilizada como proposta de esperança das políticas de governo, cessará a concepção legal e científica do desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais. De tal forma, acarretará problemas que poderão refletir na formação dos alunos nas etapas de ensino subsequentes à Educação Infantil.

Na verdade, a expectativa criada sobre as escolas de Educação Infantil, não sendo isso exclusividade destas, reflete que as políticas educacionais que visam melhorar a qualidade do ensino revelam uma discrepância entre o que é previsto nas leis e o que é realizado na prática escolar.

Por consequência, a inoperância do Estado e a carência de mobilização dos profissionais que atuam na Educação Infantil propagam a prática da política em detrimento da prática das políticas públicas, ofuscando os pressupostos legais e a importância do cumprimento destes no desenvolvimento de uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida, revelando que a falta de conhecimentos acerca das peculiaridades próprias da

criança/infância sempre fez parte da história das deliberações políticas em nosso país. Dito isso, no capítulo que segue, abordamos as políticas educacionais voltadas à Educação Infantil.

3 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O capítulo anterior trouxe argumentações que contextualizam o tratamento político que foi dado à primeira infância por meio dos pressupostos legais promulgados no Brasil em períodos que antecederam o marco legal da obrigatoriedade do Estado na administração de políticas educacionais prescritas a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 (Lei Nº 9394/1996). Desde então, as políticas educacionais deveriam contemplar as crianças de zero a cinco anos com atendimento em creches e pré-escolas. Com isso, neste capítulo, trazemos as referências que são o ponto de partida para nossa relação discursiva com o sujeito/objeto (Políticas Educacionais na Educação Infantil) de pesquisa refletido na temática proposta.

Compreendendo especificamente as políticas educacionais voltadas à avaliação da Educação Infantil a partir da publicação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, enfatizamos a obrigatoriedade do Estado em cumprir os direitos coletivos e subjetivos para uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Para tal, as reflexões insurgem a necessidade de avaliar as dimensões estruturais previstas nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* tendo os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* como política de avaliação das Instituições escolares que atendem às crianças de zero a cinco anos.

3.1 As políticas educacionais na avaliação da qualidade da Educação Infantil

Com as contribuições de Hermida (2007), Brasil (2006a) e Freud (2016), buscamos descrever sobre a importância da qualidade da Educação Infantil para o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais da criança mediante o cumprimento dos pressupostos legais e estruturais que as escolas de Educação Infantil devem contemplar, principalmente na faixa etária de zero a cinco anos.

Com aporte em Abuchaim (2018), Zanetti *et al.* (2014) e Campos (2013), abordamos a avaliação da Educação Infantil, como dever do Estado, na propositura legal do atendimento escolar de qualidade ainda na primeira infância. Outrossim, recorreremos a documentos legislativos como a Constituição Federal de 1988, o ECA (1990) e a LDB (1996), os quais ratificam a necessidade recíproca entre o que é proposto e o que é realizado na prática escolar.

O ciclo de formulação das políticas educacionais abrange os contextos que desencadeiam os interesses daqueles que farão parte do processo de implementação e de execução dos parâmetros nelas redigidos. Dentro da composição dessas políticas públicas, existem especificidades constitucionais que refletem as pressuposições legais referentes à cada área de atuação governamental nos diferentes segmentos da sociedade. Nesse caso, como se trata de política educacional, existem pressupostos legais que preceituam, dentre tantas variáveis, avaliar as políticas que legitimam, no contexto da prática, a educação formal e, nela, o zelo pelo atendimento da demanda dos direitos de acesso gratuito e com qualidade às instituições de ensino, incluso escolas de Educação Infantil.

Segundo Abuchaim (2018, p. 51): “A avaliação das políticas educacionais é um dever do Estado e um valioso instrumento para monitoramento e promoção da qualidade”. A má qualidade da educação, nos primeiros anos de escolarização, pode trazer consequências negativas que, no primeiro olhar, significa insuficiência do Estado por não cumprir os direitos sociais e individuais à educação gratuita e de qualidade, prescritos, *a priori*, na Constituição Federal do Brasil de 1988 e, *a posteriori*, em pressupostos legais como a LDB (Lei Nº 9.394/1996) e ECA (Lei Nº 8.069/1990). Segundo Zanetti *et al.* (2014):

A constatação de um divórcio entre os propósitos das políticas educacionais e sua materialização nos espaços educativos tornou-se lugar comum nas pesquisas e produções acadêmicas nacionais e internacionais. Percebe-se uma contradição entre o dito (retórica dos proponentes), o escrito (legislação e outros documentos) e o feito (a efetivação nas creches/escolas). (ZANETTI *et al.*, 2014, p. 1)

Percebe-se que os contrastes entre as questões quantitativas e qualitativas resultam das contradições entre o previsto nas políticas educacionais de avaliação e o que de fato é realizado nas escolas, subentendendo-se que a qualidade do atendimento é influenciada diretamente pelas condições em que estas promovem suas dimensões e indicadores de qualidade, o que naturalmente reflete no contexto da prática da escola, onde seus usuários consolidam os parâmetros de qualidade previstos nas políticas educacionais de avaliação da Educação Infantil. Para Abuchaim (2018):

O plano Nacional de Educação-PNE, prevê que a avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (ABUCHAIM, 2018, p. 51).

Referente a essa prerrogativa, o Ministério da Educação (MEC) implementou iniciativas relativas à avaliação da Educação Infantil. Nas três últimas propostas voltadas a

esse fim, configuram-se os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI* (BRASIL, 2006a) e os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (IQUEI), publicado no ano de 2009.

Dos três documentos citados, iremos nos debruçar sobre a avaliação das dimensões estruturais previstas no IQUEI na qualidade de política educacional de avaliação da Educação Infantil. A exclusão, sumária, dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade acontece por entendermos que os pressupostos pedagógicos e estruturais são contemplados nas dimensões e nos indicadores previstos no documento eleito como a política a ser analisada nesta pesquisa, visto que, desses documentos, os IQUEI é o que possui prerrogativa para avaliar a aplicabilidade dos parâmetros de qualidade supracitados.

De um lado, os IQUEI disponibilizam orientações sobre os critérios de qualidade para as redes de ensino referentes aos pressupostos pedagógicos e estruturais correspondentes, sobre os quais discutiremos mais adiante. Por outro lado, essa política compreende um processo de autoavaliação institucional que propõe a participação de toda a comunidade escolar por meio de discussões que avaliam as dimensões e os indicadores previstos nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade*, culminando com a elaboração de um plano de ação visando sanar os problemas levantados, inclusive com data para execução das atividades e quem serão os profissionais responsáveis por cada atividade.

Outra iniciativa do MEC foram os Grupos de Trabalhos de Avaliação da Educação Infantil, que resultou no documento intitulado *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Esse documento propõe que a avaliação, nos primeiros anos de vida escolar, seja concentrada nos aspectos de “acesso, insumos e processos” (BRASIL, 2012, p. 24), o que, na prática, é contemplado pelas dimensões dos indicadores de qualidade, por isso a abordagem indireta desse documento.

Na verdade, a avaliação da Educação Infantil no Brasil vem ganhando maior importância no contexto das políticas educacionais, acusando, com isso, a necessidade de discussões que contemplem as dimensões quantitativas e qualitativas resultantes de um atendimento previsto nas políticas e em outros pressupostos legais.

As implicações que permeiam as instituições de Educação Infantil em muito refletem não só a realização de ações avaliativas, como também a importância dada a elas e sua periodicidade na análise crítica dos contextos das políticas educacionais. Dentre essas implicações, a necessidade de interpretar os interesses e as discussões em um panorama que

eleja os contextos de formulação das políticas educacionais como um ciclo que vai da elaboração das políticas pelo Estado aos receptores destas na comunidade escolar constituída nas instituições de ensino. De acordo com Campos (2013):

Levando esse panorama mais amplo em consideração, refletir sobre a qualidade da educação, [...] implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação. (CAMPOS, 2013, p. 26).

Nesse propósito, elegemos como referencial teórico metodológico o *Ciclo de políticas* por entender que essa abordagem colabora para a compreensão não linear dos dados, pois enfatiza que a formulação das políticas educacionais perfazem um movimento em que o contexto macrossocial se articula e interfere nas micropolíticas, significando que as inferências e as interpretações dessas políticas não são exclusividades daqueles que as institucionalizam, mas também daqueles que as recebem no contexto da prática escolar. Aliás, o contexto da prática possui suma importância para a coleta de informações objetivas e subjetivas de qualquer pesquisa que vislumbre uma abordagem não fragmentada do processo de formulação de políticas públicas.

A possível incompatibilidade entre oferta de vagas e a demanda da população residente de zero a seis, bem como a insuficiência ao atendimento escolar para crianças de zero a três anos no município de Humaitá-AM, foram algumas das justificativas para a realização desta pesquisa, pois a cidade demonstra uma realidade que vai de encontro aos preceitos legais que regem a avaliação das instituições de Educação Infantil no Brasil. É preciso ressaltarmos que as leis educacionais vigentes especificam a Educação Infantil como uma etapa de ensino intrínseca às obrigações peculiares que cada governante dentro das esferas Federal, Estadual e Municipal devem cumprir.

Apesar de a responsabilidade pela promoção do atendimento escolar público para crianças até cinco anos contemplar todas as esferas de poderes, no sentido de que devem realizar ações de forma mútua dentro da legislação vigente, as municipalidades, pelo fato de estarem inseridas no contexto social das famílias, é destacada para o cumprimento da oferta pública de creches, pré-escolas em suas dimensões e indicadores de qualidade necessários para atender às suas demandas no âmbito da educação formal.

Conforme Brasil (2014a, p. 35): “É dever de o Estado assegurar a criança e ao adolescente o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de

idade”. Considerando o exposto, o não cumprimento das leis que preconizam a qualidade da educação na dimensão aqui proposta configura a principal proposição para a origem do problema levantado. É extremamente relevante, portanto, que o município e todos os usuários da educação operem de forma conjunta, executando a lei e fiscalizando se ela está sendo cumprida.

De acordo com o art. 53, inciso I, do ECA: “ A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 2014a, p. 20). Do mesmo modo, o Art. 30 da LDB aponta que: “A Educação Infantil será oferecida em: creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, n.p.). Assim sendo, fica claro que a constitucionalidade preconiza a obrigação do Poder Público em planejar e executar rigorosamente os pressupostos que legitimam, por meio de políticas educacionais, o direito de a criança ter acesso à Educação Infantil e, nela, o ensino de qualidade.

A criança na primeira infância possui o direito de ter como constituinte de sua educação formal o patrocínio de instalações físicas e, a partir delas, mecanismos pedagógicos e estruturais que operem em simetria com seus níveis mentais e peculiaridades físicas e sociais trazidas da educação familiar. Sugere-se, com isso, a oferta de total condições para o pleno desenvolvimento de sua pessoalidade, visto que a faixa etária em que se encontra é propícia para suas explorações, que, mais tarde, serão suportes para a confirmação de novos conhecimentos. Para Hermida (2007),

[...] a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio. (HERMIDA, 2007, p. 227).

Quando a abordagem se volta para as questões qualitativas, percebe-se que a falta de educação formal de qualidade, na primeira etapa da vida escolar, pode trazer consequências que inibirão o desenvolvimento pleno da criança nos níveis de ensino subsequentes, podendo também interferir diretamente na formação intelectual do futuro adulto. Segundo os PNQEI, pesquisa publicada no ano de 1997,

[...] sobre investigações realizadas no Brasil e no exterior, inclusive na América Latina sobre os efeitos da Educação Infantil reforçam o fato de que

as crianças que frequentam uma Educação Infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados em testes de desenvolvimento e em seu desempenho na escola primária, sendo esses efeitos mais significativos justamente para as crianças mais pobres. (BRASIL, 2006a, p. 25-26)

Outras pesquisas voltadas à temática dão impacto extremamente favorável ao desenvolvimento intelectual das crianças de 0 a 6 anos, principalmente quando são assíduas frequentadoras da Educação Infantil, sobretudo na faixa etária dos 3 primeiros anos de vida. Para Freud (2016), aspectos extremamente significativos de nosso desenvolvimento pessoal e emocional são determinados durante os primeiros sete anos de vida. Assim sendo, práticas desapropriadas em ambientes poucos seletivos nos primeiros anos de estudos das crianças resultarão em prejuízos para o seu comportamento quando adulto.

Diante do exposto, é importante conhecer o ritmo das crianças para então oferecer os mecanismos certos que permitam a elas mobilizar as informações apresentadas dentro e fora do contexto escolar. Isso deixa ainda mais evidente a importância das escolas de Educação Infantil, visto que, nessa etapa de ensino, a faixa etária é propícia para a apropriação de novos conhecimentos.

Considerando o contexto de realização da pesquisa, temos, dentro da dimensão estrutural das escolas, mais especificamente nas ações pedagógicas, o importante papel do professor, no qual majoram as práticas educativas, principalmente as desenvolvidas na sala de aula. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade desses profissionais estarem preparados para mediar as mobilizações flagrantes do processo ensino-aprendizagem, devendo atentar, entretanto, para o especial momento psicológico que as crianças na faixa etária da Educação Infantil estão vivendo. Segundo Hermida (2007, p. 289): “Para desempenhar a contento a mediação de aprendizagens na construção de significados, o educador precisa conhecer como as crianças pensam e se apropriam dos conhecimentos para saber intervir no sentido de que elas possam avançar”.

As ações realizadas pelas crianças nos primeiros anos de vida e observadas pelo professor podem dizer muito da assimilação do conhecimento e do ritmo em que a criança se encontra. Certamente, a efetivação da aprendizagem dar-se-á a partir da abordagem mais apropriada ao contexto psicossocial do aluno. Desse modo, as concepções que levarão o professor a fazer determinada intervenção ou não terá muito a ver com a concepção que este construiu em sua formação acadêmica e profissional.

As políticas educacionais voltadas à avaliação da qualidade na Educação Infantil não podem eximir os profissionais dessa etapa de ensino em realizar formação adequada para atuar com crianças, como também proporcionar momentos de formação continuada para que

estes estejam cada vez mais preparados para mediar o desenvolvimento não só de futuros cidadãos, mas também contribuir diretamente na constituição da personalidade dessas crianças.

O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*, publicado pelo MEC (BRASIL, 2006b), preconiza as dimensões físicas que devem caracterizar as escolas de Educação Infantil. Nessa perspectiva, reafirmamos a importância de propor, nesta pesquisa, a avaliação estrutural das escolas a partir das dimensões e dos indicadores de qualidade propostos nos PNQEI mediante a proposta avaliativa dos IQUEI, por entendermos que, no contexto da educação formal, antes da realização da prática pedagógica, se faz necessário, para o seu sucesso, não só a implementação de instalações escolares, mas, igualmente, recorrentes avaliações dessas instituições de ensino por meio de mecanismos propostos pelas políticas educacionais voltadas a analisar a aplicabilidade das dimensões e dos indicadores de qualidade na Educação Infantil.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil:

O espaço físico para a criança de 0 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2006b, p. 16).

A privação de implementos pedagógicos na estrutura física das escolas estará desrespeitando, além da coletividade ocasionada pela quantidade de alunos e de funcionários, também o desenvolvimento da criança, uma vez que as práticas realizadas nas instituições de ensino tendem a chocar-se com os demais ambientes da escola, limitando a prática de atividades extraclasse e inibindo a criança de explorar a vida em sociedade.

Todavia, para a concretização de uma aprendizagem significativa, deve-se pleitear que o ambiente educativo seja seletivo em estimular a todo momento a curiosidade própria da criança, bem como proporcionar dimensões espaciais diferentes das vividas em casa e, ao mesmo tempo, desenvolver novos conhecimentos a partir dos seus conhecimentos prévios.

Para os PNQEI:

Tanto em relação ao acesso quanto em relação à qualidade do atendimento existente, a distância entre o que lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e das instituições de Educação Infantil de outro,

ainda é grande, especialmente para a faixa etária de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2006a, p. 40).

Portanto, dentro do contexto dos pressupostos legais voltados a atender a demanda do ensino de qualidade em escolas de Educação Infantil, como foi ponderado, pretendemos analisar a vigência entre os pressupostos legais para a Educação Infantil e a realidade da escola lócus da pesquisa, sobretudo as dimensões pedagógicas e estruturais previstas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade e a aplicabilidade desses Parâmetros por meio da políticas de avaliação dos IQUEI. Além disso, reiteramos a importância da avaliação interna para a melhoria do atendimento das crianças que, iniciando na Educação Infantil, têm o primeiro contato com o ensino efetivamente sistematizado.

Diante do referencial teórico preliminar que abordam/orientam a definição dos critérios de qualidade para as dimensões estruturais e a consolidação do direito à Educação Infantil, buscamos contribuir para a melhoria do contexto de políticas educacionais no que preceitua os “parâmetros nacionais” mediante a avaliação dos “indicadores de qualidade” desses parâmetros em seus pressupostos legais, pedagógicos e estruturais no âmbito de uma escola de Educação Infantil no município de Humaitá-AM.

3.2 Qualidade na e da Educação Infantil

O termo “qualidade” possui várias dimensões relativas ao contexto da educação formal. Entretanto, o estudo proposto relaciona-se à qualidade do atendimento das instituições de ensino às crianças na faixa etária da Educação Infantil, no que tange aos pressupostos legais e às demandas estruturais que as escolas de Educação Infantil devem oferecer aos cidadãos.

Em contexto geral, a qualidade da Educação Infantil possui grande complexidade quando da eleição dos critérios a serem abordados para a elaboração de um conceito de qualidade mais apropriado para atender aos pressupostos legais e, conseqüentemente, refletir no bom atendimento escolar para as crianças da primeira infância.

Na verdade, apesar da qualidade ser uma das variáveis mais enfatizadas na educação escolar, as peculiaridades que envolvem a Educação Infantil tornam-se um grande desafio para a gestão das estruturas escolares e das pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, levando-nos ao entendimento de que a qualidade no ensino escolar infantil deve ser abordada de forma multifacetada.

Segundo Bondioli (2004 *apud* CAMPOS, 2013, p. 29), a natureza participativa, auto reflexiva, contextual, plural e transformadora converge com a relatividade apresentada no

cotidiano de cada escola e sinaliza a importância de não aderirmos a um conceito único de qualidade. Inegavelmente, a construção do conceito de qualidade na educação escolar vem sendo um processo que abrange todas as etapas e todos os níveis de ensino, que tem sido elaborado desde os primórdios da Educação no Brasil.

Em tempo, lembramos que, na Educação Infantil, a preocupação inicial era canalizada para o risco no desenvolvimento afetivo da criança que poderia ser desencadeado pelo fato de as mães se utilizarem de creches para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Essa preocupação de ordem psicológica foi relativizada por tendências que primavam pelos aspectos construtivos do desenvolvimento infantil, em que vigoravam inquietações sobre os malefícios do trauma psicológico na aprendizagem futura.

Mais recentemente, podemos observar tendências educacionais que se multiplicam para atender às concepções de direito das crianças, peculiaridades da faixa etária, desenvolvimento infantil, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Isso ratifica a complexidade que envolve o contexto do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida estudantil e a relevância do processo ensino-aprendizagem acontecer com a participação de todos que se associam à comunidade escolar.

O caráter qualitativo das escolas de Educação Infantil passa pela gestão de um planejamento que, dentre outros, enfatize satisfação no atendimento escolar e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Pensamos que a partir dessas variáveis é que se pode contemplar os conceitos constituintes da boa qualidade no ensino escolar infantil.

Tendo como base Didonet (2016, p. 1, grifos nossos), faremos uma abordagem sumária sobre a diferença entre “**qualidade na educação infantil** e **qualidade da Educação Infantil**” para considerar que as preposições “na” e “da” situam dois contextos diferentes da avaliação. Ressaltamos que um dos objetos de estudo propostos neste trabalho é a qualidade da Educação Infantil; por isso, voltamo-nos à política de avaliação das dimensões e dos indicadores que viabilizam examinar os pressupostos estruturais de uma instituição de Educação Infantil quando do atendimento escolar.

“Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade” (DIDONET, 2016, p. 1). Tal qual, temos dois objetos de avaliação em que um se destina à verificação da aprendizagem dos alunos; e outro, ao atendimento das instituições de ensino. Consoante Didonet (2016):

A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu

desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural ('a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, formalizada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica'), visando a responder se e o quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. (DIDONET, 2016, p. 1).

Assim, a avaliação da Educação Infantil está voltada à instituição de ensino e à sua qualidade no atendimento, bem como aos programas e às políticas para a área, indo ao encontro da ideia principal deste trabalho em analisar uma proposta de política educacional. Igualmente, ratificamos que a qualidade vislumbrada neste estudo trará mais especificamente referências sobre a qualidade do atendimento das escolas de Educação Infantil a partir da necessidade de avaliação dos pressupostos estruturais que estas devem obedecer para buscar maior qualificação no atendimento às crianças, como propõe a meta 1.6 do Plano Nacional de Educação - PNE – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

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

Nesse ponto, o PNE aponta para a avaliação “da” Educação Infantil e não “na” Educação Infantil; assim sendo, o documento considera estratégico para o alcance da qualidade e da meta que a cada dois anos se avaliem as condições da oferta: os espaços dos estabelecimentos de Educação Infantil, os profissionais, a gestão e os meios didáticos disponíveis e em uso, como proposto nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*.

O contraste entre as prescrições legais e o que é realizado no contexto das instituições de ensino de Educação Infantil perpassam, portanto, pelo equívoco de priorizar a avaliação da aprendizagem, intrigando e bloqueando a manifestação livre e espontânea da criança. Os testes e as atribuições de “notas objetivas” estão cada vez mais trilhando em direção à Educação Infantil.

Enfim, para além da qualidade da Educação Infantil, a avaliação nessa etapa do Ensino Básico deve subsidiar o professor na reflexão sobre sua prática educativa de modo a respeitar o protagonismo que a criança deve ter sobre si mesma, evitando, dentre outros, parâmetros de nota e punições.

3.3 A proposta avaliativa dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil

Nesta subseção, temos como referencial básico as contribuições de Brasil (2009), Ação Educativa *et al.* (2007) e Ribeiro e Pimenta (2010), para apresentarmos a proposta avaliativa dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* no que tange aos objetivos, à metodologia, às dimensões e aos indicadores de qualidade nela elencados. O que buscamos é esclarecermos as demandas legais trazidas nesse documento em relação à organização das instituições de ensino no processo de avaliação dos IQUEI como política de avaliação.

O teor participativo e colaborativo que deve existir entre os profissionais de uma instituição de Educação Infantil, que optam pela autoavaliação dos indicadores de qualidade da escola onde trabalham, possui, em sua essência, a valorização de todas as dimensões que permeiam a estrutura da instituição de ensino e aumentam exponencialmente a possibilidade das atividades e dos eventos escolares contemplarem, de forma contextualizada, as peculiaridades que naturalmente existem entre alunos e professores. Ao mesmo tempo que a melhoria das dimensões física, administrativa e pedagógica constituem o plano de ação, todos se tornam responsáveis pela mediação das metas que devem ser alcançadas. Assim, a comunidade escolar participa e colabora diretamente para que igualmente todos os receptores da política de avaliação sejam contemplados com o atendimento escolar de qualidade.

No Brasil, as avaliações voltadas a mensurar a qualidade da educação majoram em abordagens sistêmicas de cunho externo. Dessa forma, são específicas para verificar a aprendizagem dos alunos, não considerando o atendimento que, *a priori*, lhes possibilitará a apropriação dos conhecimentos em que, *a posteriori*, serão avaliados. Nesse sentido, podemos mencionar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada para examinar o nível de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática em alunos com oito anos de idade.

De acordo com o MEC, devido à necessidade de adequação à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do ensino infantil, a prova ANA passará a ser aplicada no 2º ano do 1º ciclo da alfabetização, considerando, com isso, alunos com sete anos de idade.

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* foram lançados como instrumental para avaliar a aplicabilidade dos Parâmetros Nacionais de Qualidade em escolas de Educação Infantil. Caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de ensino demandadas por crianças de zero a cinco anos de idade. O IQUEI foi publicado pelo MEC em ação conjunta à Secretaria de Educação Básica (SEB), Ação Educativa, Fundação

Orsa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). De acordo com os IQUEI:

A mobilização da comunidade para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos indicadores. Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de Educação Infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira. Por isso que é tão importante que todos os segmentos da comunidade escolar sejam convidados a participar, não somente aqueles mais atuantes no dia a dia. (BRASIL, 2009, p. 19).

Constitui uma proposta institucional gerida e desenvolvida pela escola em um processo participativo com toda a comunidade escolar, incluso trabalhadores em educação, famílias dos alunos e membros da comunidade em que a escola está inserida.

Sua elaboração acontece a partir da formação de um grupo técnico formado por representantes de entidades, realização de fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área.

Sua primeira versão foi discutida em eventos regionais onde foram incorporadas novas sugestões ao documento. Em seguida, foi pré-testado em escolas de Educação Infantil em nove estados brasileiros: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná. “Esta iniciativa pretende contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p. 9).

Segundo o mesmo documento, os indicadores estão divididos em sete dimensões que contemplam os pressupostos legais de avaliar as estruturas das escolas que atendem às crianças de zero a cinco anos: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; e participação na rede de proteção social.

Essa política de avaliação propõe detectar a aplicabilidades *dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*, de modo a verificar aspectos que precisam ser melhorados a partir do diagnóstico realizado e da elaboração de um plano de ação contendo as estratégias para sanar os problemas levantados. Consoante os IQUEI:

Esta publicação, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, objetiva traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu

trabalho. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de educação infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo. (BRASIL, 2009, p. 15).

Os indicadores propostos nesse documento, quando avaliados, podem revelar situações e aspectos existentes dentro das instituições escolares, podendo qualificar, inclusive, variáveis correlacionadas à qualidade das dimensões estruturais das escolas que atendem à demanda da Educação Infantil.

A publicação dos IQUEI visa sua utilização por escolas, Secretarias de Educação e Conselhos Municipais de Educação, fomentando uma disposição de avaliação participativa, aberta e flexível à realidade local onde as instituições de ensino se encontram.

Essa concepção ampla de avaliação culmina com os critérios que envolvem as dimensões citadas anteriormente, significando aspectos fundamentais para a qualidade do atendimento das instituições de Educação Infantil.

A metodologia de aplicação dos IQUEI sugere avaliar os indicadores que compõem as sete dimensões propostas. Os indicadores são avaliados a partir de uma série de perguntas respondidas por todos que fazem parte da avaliação. Os envolvidos no processo devem atribuir uma cor para cada indicador, simbolizando o nível de aplicabilidade daquele indicador na escola.

A cor verde refere-se a uma situação estável, boa. Para uma situação que achar mediana, o avaliador sugere a cor amarela, e, por fim, a cor vermelha para avaliação negativa, ou seja, em que a aplicabilidade dos parâmetros de qualidade esteja sendo ruim. Segundo Relatório da Ação Educativa *et al.* (2007):

Recomendamos que a escola constitua uma equipe para organizar o processo, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais necessários e preparar espaços para as reuniões dos grupos, a plenária final e também as atividades relativas ao planejamento. (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2007, p. 9).

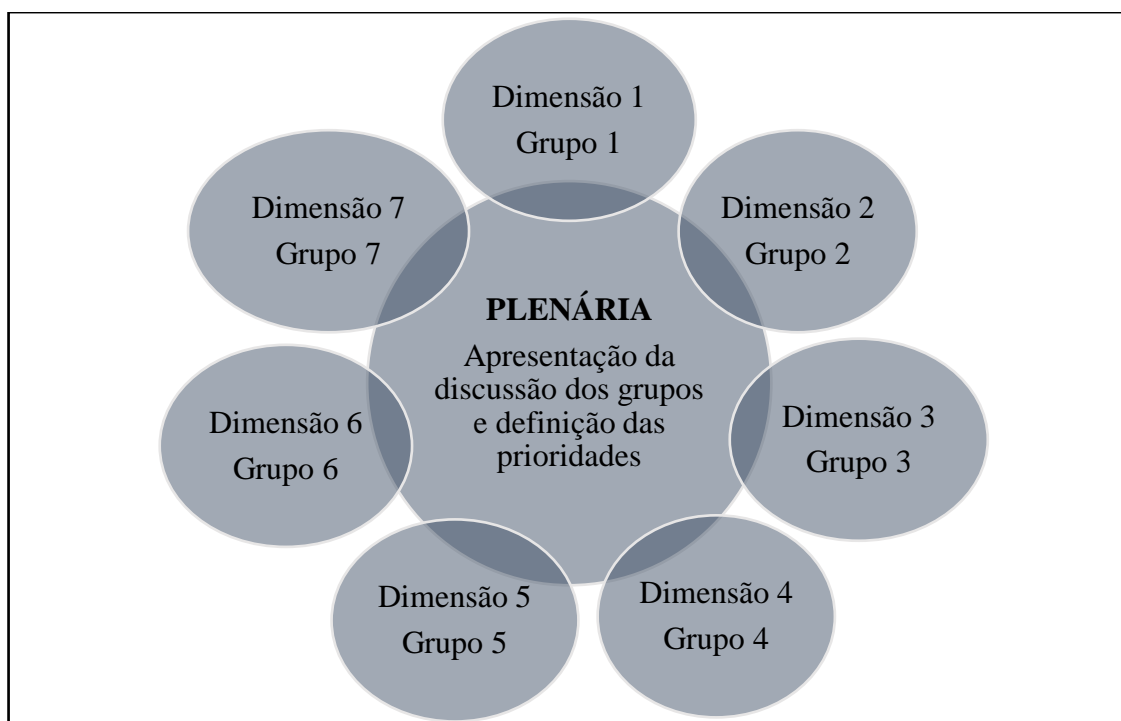
O processo deve iniciar com uma reunião prévia envolvendo os profissionais da escola, pois estes já estão mais habituados com os assuntos que serão tratados no processo de avaliação, o que facilitará a multiplicação das informações e dos esclarecimentos daqueles que não estão no cotidiano da escola.

No dia da avaliação, sugere-se, como primeira atividade, uma apresentação sobre os objetivos e os passos que serão realizados durante o processo. Nesse momento, pode-se recorrer a cartazes ou até mesmo ao uso do *PowerPoint*.

Os participantes devem compor sete grupos correspondentes às sete dimensões que serão avaliadas. Cada grupo deve ter um coordenador e um relator. O primeiro será responsável de mediar os conflitos surgidos dentro de cada grupo e verificar se todas as questões foram respondidas. O segundo deverá fazer as anotações e expor em plenária os resultados levantados por cada grupo e gerir, junto ao coordenador, possíveis ausências dos materiais necessários para a realização da avaliação.

Após as discussões em grupo de suas respectivas dimensões (Figura 1), realiza-se uma plenária com os grupos desfeitos, agora em um único ambiente. O relator de cada grupo apresenta um quadro síntese dos resultados das discussões realizadas, ficando os quadros sínteses expostos onde todos podem ter acesso. A partir daí, inicia-se uma discussão para esclarecimentos de possíveis dúvidas e a verificação de convergências e/ou divergências nos resultados trazidos por cada grupo. Havendo a possibilidade, nessa plenária, podem ocorrer mudanças nas cores atribuídas por determinado grupo.

Figura 1 - Processo de avaliação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*



Fonte: Adaptada pelo autor de Brasil (2009).

Ao final dessa etapa, a comunidade escolar terá indicadores que poderão retratar melhor a realidade em que a instituição de ensino se encontra, podendo, inclusive, verificar os pontos negativos e positivos que definirão coletivamente as ações prioritárias as quais podem demandar urgência na tomada de decisão. Ressaltamos que a atribuição das cores deve ser

uma decisão coletiva que se inicia nos grupos e que podem ser apreciadas também na plenária geral.

As cores atribuídas às perguntas devem ser ponderadas entre os participantes, para, só então, refletir a decisão de todos e a real situação da escola de Educação Infantil em relação à cada indicador. Desse modo, o grupo avalia qual cor melhor atribui a condição de determinado indicador na instituição de ensino que está sendo avaliada.

A organização das atividades escolares traz melhores resultados quando estas são definidas previamente em encontros que objetivam planejar suas ações (Figura 2). Nesse processo, é relevante saber quem serão as pessoas responsáveis por determinadas tarefas e o período em que estas devem ser realizadas.

Figura 2 - Modelo de Plano de ação

Dimensão	Indicador	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo

Fonte: Adaptada pelo autor de Brasil (2009).

Em se tratando de plano de ação, para Ribeiro e Pimenta (2010):

A presença de uma proposta de planejamento e de monitoramento que se alia à proposta de avaliação institucional reafirma o esforço da metodologia aqui analisada de dialogar com o critério de utilidade, com vistas a responder ao desafio de “melhorar a vida das pessoas e das instituições”. Além disso, aumenta o potencial de que, de posse dos resultados da autoavaliação participativa, as ações a serem definidas e implementadas coletivamente sejam “mais informadas e inteligentes”. (RIBEIRO; PIMENTA, 2010, p. 108).

Nessa perspectiva, a política de avaliação dos indicadores de qualidade podem elencar mais especificamente os problemas das instituições de ensino e, a partir destes, possibilitar a comunidade escolar de elaborar em conjunto estratégias que poderão priorizar a resolução dos problemas mais latentes no cotidiano da escola, os quais, de certa forma, concorrem da compreensão legal de ofertar Educação Infantil gratuita e de qualidade. Os IQEI recomendam que

[...] este instrumento seja utilizado a cada um ou dois anos, pois tão importante quanto a avaliação da qualidade da instituição de educação infantil pela comunidade é o processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação. (BRASIL, 2009, p. 29).

Considerando que o processo de avaliação e planejamento não podem ser estáticos, sugerem-se reuniões periódicas para avaliar a exequibilidades do plano de ação. Para isso, a escola pode eleger alguém para coordenar as ações e alertar para os prazos estipulados. A periodicidade dos encontros futuros fica a critério de cada escola, levando em conta seu cotidiano e sua disponibilidade de tempo.

Ao abordarmos as políticas educacionais voltadas à avaliação da Educação Infantil, sob o viés político-pedagógico, próprio do contexto escolar e recorrente na proposta dos IQUEI, destacamos, concomitantemente, a obrigatoriedade do Estado no cumprimento dos direitos da criança à Educação Infantil de qualidade e a importância da comunidade escolar participar diretamente na ampliação e na fiscalização dessas políticas no contexto da prática escolar e em outros contextos em que as políticas educacionais são formuladas e reformuladas.

Assim sendo, propor uma reflexão mais aprofundada sobre a necessidade de avaliar a aplicabilidade dos Parâmetros Nacionais de Educação nas instituições de ensino infantil remete-nos ao rigor metodológico que a ciência exige e que estão delineados no capítulo a seguir.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Por tratar-se de um estudo que visa a elaboração de um produto com rigor científico, buscamos correlacionar as abordagens e os procedimentos às contribuições dos autores elencados, bem como destacarmos os motivos e as justificativas que nos levaram à elaboração desta proposta investigativa. Igualmente, ponderamos acerca dos elementos que antecedem a disposição teórico-metodológica da pesquisa propriamente dita. Com contribuições de Marconi e Lakatos (2003), procuramos, também, apresentar os fatores que nos levaram à escolha da temática proposta.

4.1 Tema e delimitação do tema

No contexto da educação escolar o processo ensino-aprendizagem objetiva propor na Educação Infantil melhores condições institucionais possíveis (física, administrativa e pedagógica) para a incrementação dos aspectos do desenvolvimento humano nas crianças. Para tanto, a prática educativa deve, antes, ser contemplada com diversidade didática, interações ambientais, espaciais e interpessoais específicas para o desenvolvimento da criança desde a primeira infância.

Antever a relevância das dimensões que estruturam as instituições de ensino que ofertam a escolarização para alunos de zero a cinco anos é primordial para que as crianças nas fases subsequentes de sua vida acadêmica não sejam penalizadas pela deficiência de oportunidades em descobrir e solucionar, ainda nos primeiros anos de escola, situações problemas, as quais as habilitarão proporcionalmente a realizar equilíbrios e assimilações de novos conhecimentos que naturalmente surgem no decorrer do desenvolvimento humano.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 44), “[...] o tema é o assunto que se deseja provar ou desenvolver; é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução”. Segundo as autoras, a escolha de uma temática deve levar em consideração fatores internos e externos.

Assim sendo, com relação ao tema, este estudo propõe uma abordagem qualitativa no que tange à legalidade e à realidade das instituições de Educação Infantil sobre as políticas educacionais voltadas à avaliação da qualidade da Educação formal nos primeiros anos de escolarização.

Delimitar é um exercício de objetividade. Na pesquisa científica, trata-se de uma etapa que deve considerar ainda mais as dimensões e os fatores internos e externos, uma vez que o propósito da delimitação da temática deve considerar a disponibilidade de tempo e de espaço

de todos os envolvidos no universo da pesquisa, principalmente daqueles que estarão fazendo o papel de pesquisadores. Segundo Marconi e Lakatos (2003):

Após a escolha do assunto, o passo seguinte é a sua delimitação. É necessário evitar a eleição de temas muito amplos que ou são como objeto de pesquisa aprofundada ou conduzem a divagações, discussões intermináveis, repetições de lugares comuns ou “descobertas” já superadas. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 45).

Conforme as autoras, para a delimitação do tema, faz-se necessário destacar o objeto/sujeito de pesquisa, apresentado neste ponto como Políticas Educacionais na Educação Infantil. Para as pesquisadoras:

O sujeito é a realidade a respeito da qual se deseja saber alguma coisa. É o universo de referência. Pode ser constituída de objetos, fatos, fenômenos ou pessoas a cujo respeito faz-se o estudo com dois objetivos principais: ou de melhor apreendê-los ou com a intenção de agir sobre eles. O objeto de um assunto é o tema propriamente dito. Corresponde àquilo que se deseja saber ou realizar a respeito do sujeito. É o conteúdo que se focaliza, em torno do qual gira toda a discussão ou indagação. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 45).

Ao delimitarmos esta pesquisa à política de avaliação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil: pressupostos legais e estruturais de uma escola pública de Humaitá-AM, este estudo procurou, dentre outros, apontar a importância de a criança cursar a Educação Infantil de maneira sistemática, composta por ações com intencionalidades pedagógicas e diversificadas.

Todavia, sendo uma das etapas da educação formal, o ensino escolar na infância não terá efeito legal e pedagógico se não estiver contemplado por um ambiente que propicie a todos do quadro funcional da escola condições adequadas para a operacionalização das dimensões e dos indicadores que constituem a qualidade do atendimento que culmine, inclusive, com o ensino significativo.

Considerando os fatores internos que nos levaram a selecionar o tema proposto, mencionamos, em primeiro lugar, eu² já ter pesquisado sobre a temática em um estudo monográfico ao final de minha formação inicial. Em segundo, por ser licenciado em Pedagogia, vejo, neste trabalho, perspectivas importantes de complementação para a minha formação inicial.

Ademais, as duas experiências citadas ajudaram-me a entender a Educação Infantil como um objeto de estudo que mereça recorrentes investigações, ao mesmo tempo que, como

² Neste momento, peço licença para o uso da primeira pessoa do singular para descrever as experiências pessoais que me levaram à escolha do tema desta pesquisa.

dito, estudar e pesquisar sobre essa temática fez-me discernir que este projeto de pesquisa, da forma como delimitamos sua temática, possui grande grau de exequibilidade.

Como fatores externos, cito as disponibilidades de tempo para realizar as etapas da pesquisa, de estudos globais e locais que agregaram referenciais teóricos específicos sobre a temática que puderam embasar minhas inferências e interpretações acerca da relação discursiva que tive com os autores que anteciparam esta pesquisa. Outrossim, a possibilidade de consultar *in loco* doutores que fazem parte do programa de Pós-Graduação ao qual este projeto de pesquisa foi submetido, bem como ser orientado por um profissional de igual formação.

4.2 Amostra

De acordo com a Coordenação de Educação Infantil da SEMED/Humaitá-AM, das 12 escolas situadas no perímetro urbano do município, 07 instituições atendem à demanda de alunos na faixa etária desta etapa de ensino. Das escolas que estão instaladas na sede da cidade, 04 atendem especificamente a faixa etária que compreende a Educação Infantil e, outras 03 escolas atendem a mesma faixa etária, mas, dividem o espaço escolar com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola participante desta investigação foi elencada dentre as sete instituições de ensino que atendem a Educação Infantil no perímetro urbano do município de Humaitá-AM. Somada à escolha intencional e não probabilística, os critérios de escolha também contemplaram: compor a rede municipal de ensino e ter anuência da gestão da escola e da SEMED para fazer parte da pesquisa; disponibilidade da escola e profissionais participantes durante o período de exequibilidade da pesquisa; o participante ter vínculo empregatício com a SEMED mediante concurso público, com fins de manter a assiduidade dos participantes durante o período em que estiverem colaborando com a pesquisa.

Para entender o comportamento dos receptores da política de avaliação dos IQUEI no contexto da prática da escola pesquisada o recorte amostral foi de 12 profissionais inerentes ao corpo funcional da mesma instituição de ensino, sendo: 12 graduados e 09 pós-graduação (especialistas), compreendendo às áreas funcionais de gestão escolar, coordenação e docência.

4.3 Metodologia

Pensando na dimensão *stricto sensu* desta pesquisa, optamos, quando de seu delineamento, em tratar o objeto de estudo a partir do *Ciclo de políticas* proposto por Ball e

Bowe, conforme estudos de Mainardes (2006, 2007), Mainardes e Marcondes (2009) Zanetti *et al.* (2014), Lima e Gandin (2012) e Lopes e Macedo (2011).

Buscamos maior profundidade do contexto da prática no qual a instituição de ensino pesquisada e os participantes da pesquisa se encontram. Nesse sentido, enfatizamos os embates e as disputas que permearam os contextos macro e micropolíticos de formulação dos IQUEI como ação da política educacional de avaliação da Educação Infantil em caráter institucional. Contudo, consideramos os contextos do processo de formulação de políticas educacionais elaborados por Ball e colaboradores conforme as contribuições dos autores anteriormente citados.

A proposta metodológica desta pesquisa aborda pressupostos teóricos considerando as contribuições de diversos estudiosos, ao passo que os caminhos sugeridos para a realização desta investigação contemplaram elementos necessários quando da realização de uma pesquisa de cunho científico. Segundo Gerhardt e Silveira (2009):

Methodos significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12)

Para elucidar os caminhos que realizamos no decorrer desta investigação, elencamos, a seguir, os elementos que fizeram parte do direcionamento deste trabalho. Marconi e Lakatos (2003), diferenciando método de métodos, explicam que o método de abordagem de uma pesquisa se caracteriza, de certa forma, pelo grau de distanciamento que possui em relação ao objeto de estudo na realidade na qual está inserido.

A princípio, o método de abordagem de uma pesquisa direciona um olhar decrescente que configura buscar os objetivos da pesquisa partindo de uma dimensão mais extensa do problema levantado para as particularidades vividas, observadas e/ou levantadas no campo de pesquisa.

Esse movimento decrescente possibilita uma “[...] ligação entre Estado e processo micropolíticos ou macro e microanálise” (MAINARDES, 2006), sendo o “Método do Ciclo de políticas” um referencial teórico que incorpora ambas as dimensões (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

De fato, o sentido restrito circunstanciado pela perspectiva teórico-metodológica de um produto de projeção *stricto sensu* (dissertação) certamente não vislumbra abordagens muito abrangentes do objeto de estudo. Entretanto, não podemos desconsiderar, neste caso, a

conjuntura de acontecimentos que precederam o contexto da prática da política educacional que estudamos.

Do mesmo modo, procuramos responder às questões norteadoras de maneira a sustentá-las ou não, contemplando, neste estudo, as principais características das pesquisas que apresentam a busca de seus dados a partir da natureza qualitativa, como se apresenta nesta investigação, compondo, com isso, os nexos para os procedimentos que foram utilizados.

Com efeito, utilizamos, neste estudo, argumentos do Ciclo de políticas na análise do processo de formulação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* como política educacional de avaliação dos *Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil* nos contextos macro e micropolíticos que decorrem as influências e a elaboração do texto da política estudada, bem como a tradução desta pelos participantes da pesquisa no contexto da instituição de ensino eleita como local de análise.

Ao optarmos pelo método do Ciclo de políticas, surgiu a necessidade de esclarecermos sobre os métodos procedimentais utilizados para tratar dos contextos na análise dos indicadores de qualidade da instituição de ensino lócus da pesquisa. Ressaltamos que o processo analítico considerou as dimensões macro e micropolíticas que compõem o processo de formulação das políticas educacionais, configurando, com isso, um movimento que perpassa pela “[...] política proposta (intenção do governo), a políticas de fato (texto legislativos/lei) e as políticas de uso (prática institucional)” (MAINARDES, 2006, p. 49), retomando os primórdios do pensamento de Ball e Bowe, quando da elaboração do Ciclo de políticas. De acordo com Marconi e Lakatos (2003),

[...] os métodos de procedimento seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 106).

Os delineamentos que faremos a partir de agora se voltam, no campo de pesquisa, aos procedimentos e às técnicas que retratam em muito a qualidade dos resultados que obtivemos ao final da investigação. Com isso, ratificamos que o Ciclo de políticas é um referencial teórico-analítico, dinâmico e flexível, que contempla os contextos das políticas educacionais de maneira não linear, trazendo reflexos, inclusive, dos receptores dessas políticas, como profissionais em educação que participaram da pesquisa (gestores, pedagogos e professores) e que estão diretamente inseridos no contexto da prática da escola.

Nesse propósito, no que se refere à natureza dos dados, optamos pela abordagem qualitativa (GIL, 2010). A opção por essa abordagem aconteceu por sua afinidade com a

pesquisa de campo, a qual realizamos, e com a flexibilidade que ela proporciona quando da escolha e utilização dos instrumentos de coleta de dados, alinhando-se ao caráter analítico do Ciclo de políticas.

Em pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender o fenômeno de acordo com o ponto de vista dos participantes da situação estudada. Para Godoy (1995):

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p. 21).

A partir daí, os estudos descritivos propostos colaboraram para situar as inferências/interpretações das análises, das descrições e das compreensões dos fatos e das variáveis levantadas pelo referencial teórico e participantes envolvidos na pesquisa.

Analisar a política educacional de avaliação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil em seus pressupostos legais e estruturais, como dito, é o principal objetivo desta investigação. Para a materialização deste objetivo, abordamos a articulação macro e micropolítica dos contextos propostos no *Ciclo de políticas* de Stephen Ball e Richard Bowe na análise da política educacional de avaliação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Segundo Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Considerando o método de análise de políticas educacionais elaborado por Ball e seus colaboradores, “[...] a política torna-se uma categoria percebida como texto, discurso e ações produzidas nos contextos da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, que se inter-relacionam como em um ciclo” (ZANETTI *et al.*, 2014, p. 7).

Nesse sentido, ressaltamos que, neste estudo, atentamos aos contextos de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática na tentativa de responder aos objetivos específicos da pesquisa. Para Mainardes (2007):

O contexto de influência é o território onde surgem as políticas públicas de educação e seus discursos. Nesse contexto se movimentam arenas públicas formais como comissões e grupos representativos, organizações multilaterais, comunidades científicas, movimentos sociais dentre outras redes sociais que atuam “dentro e em entorno dos partidos políticos, do governo e do legislativo”. (MAINARDES, 2007, p. 29).

As informações sobre o contexto de influência foram elencadas a partir de pesquisa bibliográfica em documentos que descrevem os embates e os interesses dos envolvidos nos argumentos macro de formulação dos “indicadores de qualidade”, bem como a realização de entrevista semiestruturada com os receptores da política educacional (gestores, pedagogos e professores) no contexto da prática escolar. O objetivo foi analisarmos as influências e os fatores que ocasionaram a implementação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil como proposta de avaliação dos PNQEI. Conforme aponta Mainardes (2006):

O contexto da produção de texto está normalmente articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p. 52).

A visibilidade da produção de textos foi analisada a partir da apreciação do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, bem como a tradução dessa política de avaliação pelos participantes da pesquisa. Para isso, utilizamos estudos descritivos subsidiados por questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

O objetivo foi analisarmos, no contexto macropolítico, as disputas e os embates dos grupos de interesses que permearam o processo de produção textual dos indicadores de qualidade da Educação Infantil. De acordo com Mainardes (2006), o contexto da prática

[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política reproduz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Para compreender o contexto da prática na análise da política educacional de avaliação da qualidade da Educação Infantil, aplicamos, no contexto da escola, lócus da pesquisa, a política de avaliação dos indicadores de qualidade, instituição de ensino situada na área urbana do município.

Para isso, procedemos com o levantamento das características do lócus e dos participantes da pesquisa (Apêndice A); entrevista semiestruturada com o gestor escolar, professores e pedagogos (Apêndice B), os quais compuseram o *corpus* de dados de 12 profissionais; e questionário de perguntas abertas e fechadas dos IQUEI (Anexo A). O

objetivo foi avaliarmos as dimensões e os indicadores de qualidade da Educação Infantil em uma escola pública do município de Humaitá-AM.

No âmbito dos contextos abordados, analisamos as relações de poder, de disputas e de negociações nas dimensões macro e micropolíticas, considerando, com isso, um movimento interpretativo não linear que vai do Estado aos receptores das políticas no cotidiano das escolas de Educação Infantil; neste caso, profissionais da instituição de Educação Infantil investigada: gestor(a), professores(as) e pedagogo(a).

Como vimos, as respostas aos objetivos específicos desta pesquisa remetem-nos à necessidade não apenas de subsídios quantitativos isoladamente, mas, ao mesmo tempo, de verificarmos o quanto a análise dos contextos de formulação de políticas educacionais pode mostrar a interferência direta e/ou indireta da qualidade do ensino das instituições e na condição de trabalho dos profissionais nelas inseridos. Isso ratifica a necessidade de um estudo de campo, o qual

[...] possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 36).

Confluindo com as autoras, esta investigação de fato contempla, no contexto da prática, a análise da política educacional de forma mais aproximada possível da realidade em que está sendo recepcionada.

A propósito: “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 189). Igualmente, o trabalho de campo desta pesquisa leva ao efeito os objetivos procedimentais que permeiam investigações que transcorrem de estudos descritivos, contemplando, do mesmo modo, os procedimentos de coleta de dados propostos pela análise a partir do Ciclo de políticas. Sobre a coleta de dados, Severino (2007) afirma que:

[...] é a fase da pesquisa em que indaga a realidade e se obtêm dados pela aplicação de técnicas. Em pesquisa de campo, é comum o uso de questionário e entrevista. A escolha do instrumento de pesquisa, porém, dependerá do tipo de informação que se deseja obter ou do tipo de objeto de estudo. (SEVERINO, 2007, p. 105).

A aproximação à realidade do local dos participantes da investigação concretizou-se por meio da interação própria do cotidiano pesquisado e o pesquisador quando da aplicação das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados; neste caso, entrevista

semiestruturada e questionário com perguntas abertas e fechadas. “Nas entrevistas semiestruturadas, o pesquisador busca conseguir, por meio da conversação, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, os aspectos considerados mais relevantes de um problema de pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 108). Para Barros e Lehfeld (2007):

O questionário é o instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não é restrito a uma quantidade de questões, porém aconselha-se que não seja muito exaustivo, para que não desanime o pesquisado. O questionário pode possuir perguntas fechadas ou abertas e ainda a combinação dos dois tipos. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 106).

Na busca dos pressupostos decorridos pelos autores, realizamos, antes de tudo, conversas informais com os participantes já citados para sabermos sobre a disponibilidade da realização da pesquisa.

Na ocasião, apresentamos informações a respeito do estudo que faríamos, inclusive, pontuamos as ações referentes aos objetivos, aos procedimentos que seriam empregados, aos aspectos éticos, ao local da pesquisa e às informações fornecidas pela escola e participantes mediante os estudos descritivos que foram realizados. Ademais, o livre arbítrio, podendo os sujeitos da pesquisa interromper a participação a qualquer momento, concretizados com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C).

Considerando Marconi e Lakatos (2003), os estudos descritivos podem ser combinados nos aspectos “documentais e contato direto”. Diante do exposto, recorreremos a fontes documentais primárias, pois, dentre outros, analisamos o contexto de produção de texto dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. “Os contatos diretos da pesquisa de campo são realizados com pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis. As duas tarefas, pesquisa bibliográfica e de campo, podem ser executadas concomitantemente” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 159).

As entrevistas e a aplicação dos questionários aconteceram com as visitas/encontros realizadas/os na instituição de ensino onde ocorreu a pesquisa. Na tentativa de agilizar e evitar ao máximo os contratempos entre os envolvidos no processo de investigação, criamos uma rede de contato para aludir as atividades que envolveriam a pesquisa.

As transcrições das entrevistas e dos formulários foram realizadas por meio do *software Google Docs* e processadas sobre digitação por voz.

Assim sendo, a seguir, trazemos as análises dos indicadores de qualidade como política de avaliação da Educação Infantil.

5 ANÁLISE DOS INDICADORES DE QUALIDADE COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A apresentação dos resultados dos estudos descritivos subsidiados pelos procedimentos e pelas técnicas metodologicamente anunciados anteriormente ratificam os embates e os interesses que atuam nos contextos de formulação de uma política pública educacional.

Considerando as dimensões macro e micropolíticas e os contextos de formulação das políticas públicas elaborados por Stephen Ball e seus colaboradores, conforme estudos de Mainardes (2006, 2007), Mainardes e Marcondes (2009) Zanetti *et al.* (2014), Lima e Gandin (2012) e Lopes e Macedo (2011), a análise e as discussões voltaram-se aos contextos de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Contudo, não abordamos, nesta pesquisa, os contextos dos resultados/efeitos e a estratégia política que também fazem parte do método de análise pensado pelos autores.

Com base em Mainardes (2006), as questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de políticas foram justapostas à análise de cada contexto tratado nesta pesquisa. Ressaltamos que os questionamentos foram adaptados de Vidovich (2002 *apud* MAINARDES, 2006) e são o ponto de partida para a compreensão dos embates realizados em cada momento que a política de avaliação dos indicadores de qualidade da Educação Infantil emergiu.

Entretanto, a relação discursiva com os autores elencados acontecerá mediante “análise de citações em nível micro e macro” (ROMANCINI, 2010, p. 20). Elegemos o conjunto de citações como referenciais teóricos que subsidiaram os conceitos aos quais recorreremos para realizar as compilações diretas e indiretas, sendo estas, ao longo de todo o texto, o nosso embasamento.

O lócus da pesquisa foi uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino situada na área urbana do município de Humaitá-AM. Teve como participantes profissionais do quadro funcional da escola (gestor escolar, pedagogo e professores) que compuseram um universo de 12 participantes que atuam na instituição de ensino pesquisada. Para a manutenção do anonimato desses profissionais, as descrições feitas por eles serão antecipadas da nomenclatura (P) seguida de uma numeração que se dará em um período de 1 a 12, por exemplo: (P1).

5.1 Características gerais do município de Humaitá-AM

O município de Humaitá está localizado ao Sul do Estado do Amazonas. Via terrestre, tem a distância de 664 quilômetros da capital - Manaus - e faz fronteira com os municípios amazonenses de Canutama, Manicoré e Tapauá. Sua sede está delimitada a 200 quilômetros da cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia via terrestre pela BR 319.

Com extensão territorial de 33.111,143 km², possui população estimada em 55.080 habitantes (IBGE, 2018) distribuídos em 13 bairros que somam em torno de 164 ruas. Tem na atividade primária o principal meio para produção da renda familiar. Não possui transporte coletivo público, mas conta com serviços de utilidade pública de associações de taxis e moto taxis, transporte fluvial e terrestre. Com Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 9.430,87, oferece para a população estação portuária, aeroporto (atualmente sem concessão de voos para empresas aéreas), rodoviária e é provida com serviços de internet, energia elétrica (termelétrica), telefonia fixa e móvel.

O percentual de esgotamento sanitário adequado é de 14,9 %, tendo apenas 3,8 % das vias públicas urbanizadas. Na Rede Pública de Educação, teve, no ano de 2017, média de 4,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – 4,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 4,1 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Há duas unidades de Ensino Superior vinculadas às universidades federal e estadual. Magistrados representantes do Poder Judiciário quase sempre residem na sede da cidade (juiz e promotor). Com 150 anos de existência, completados em 2019, ostenta uma população que participa efetivamente da escolha de seus representantes políticos dos poderes Executivo e Legislativo, principalmente em âmbito local, em que, há três anos, elegeram 15 vereadores e o prefeito para o exercício do mandato referente ao quadriênio 2017/2020.

Considerando o peso das funções populacionais da sede do município, da arrecadação de impostos, as funções urbanas citadas nesse perfil, somadas à influência que a cidade tem sobre outros municípios, “[...] Humaitá aparece numa condição hierarquicamente superior, como um dos doze centros sub-regionais” (TORRES, 2007, p. 66).

Constituímos esse breve perfil para demonstrar que, de modo geral, a cidade de Humaitá/AM pode ser considerada como um município com potencial para realizar suas ações políticas, sociais e educacionais com bastante autonomia. Com isso, sobressai-se diante de muitos dos outros municípios do estado do Amazonas. Esse cenário ganha ainda mais importância diante das municipalidades próximas de suas delimitações geográficas,

ratificando seu destaque na região do Vale do Rio Madeira e grande autonomia para gerir as ações de suas políticas públicas, incluso, as políticas públicas voltadas à educação escolar.

5.2 Os indicadores de qualidade como política proposta: o contexto de influências

As influências que perpassam as arenas de formulação das políticas públicas educacionais são preponderantes para a produção do texto oficial homologado constitucionalmente pelo Poder Executivo (Federal, Estadual e Municipal). Por conseguinte, o texto aprovado é destinado à população em geral, com ênfase no segmento para o qual foi proposto, neste caso, a educação e, dentro dela, as escolas que ofertam a Educação Infantil.

Nesse trajeto, configuram-se os contextos de influência, de produção de texto e da prática, que constituem três das cinco arenas do processo de formulação de uma política pública, compondo o *Ciclo de políticas*.

Anunciado como o referencial de análise desta pesquisa: “O ciclo de políticas pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 61), compreendendo nesta seção o contexto de influência.

Mainardes (2006) disserta que o referencial teórico-metodológico organizado por Ball e colaboradores analisa políticas e programas educacionais remetendo-se às arenas públicas onde acontecem os embates, os interesses e as interpretações de maneira a influenciar na produção do texto oficial destinado aos receptores da política para os quais a política pública é especificamente projetada. Segundo o autor:

O contexto de influência é o território onde surgem as políticas públicas de educação e seus discursos. Nesse contexto se movimentam arenas públicas formais como comissões e grupos representativos, organizações multilaterais, comunidades científicas, movimentos sociais dentre outras redes sociais que atuam “dentro e em entorno dos partidos políticos, do governo e do legislativo”. (MAINARDES, 2007, p. 29).

Diante do exposto, não se tem a pretensão de aprofundamento exaustivo sobre os embates e os interesses que compõem o contexto de influência na formulação de uma política pública educacional.

Neste momento, enfatizamos a sobreposição das microinfluências mediante a interpretação/tradução dos IQUEI como política de avaliação na instituição de ensino lócus da pesquisa. Ratificamos, com isso, a propriedade político-pedagógica que a proposta autoavaliativa dos IQUEI possui em relação à avaliação da aplicabilidade dos parâmetros nacionais em educação nas escolas de ensino infantil.

O cotidiano das instituições de ensino e as intervenções externas que acontecem por conta do organograma administrativo local da educação fazem da esfera municipal uma arena micropolítica onde acontece a reformulação das ideias propostas nos contextos de influência e de produção de texto.

Como descrito por Mainardes (2006), as deliberações que acontecem no contexto macropolítico são reinterpretadas e reorganizadas em um “micro-processo político”, que se traduz no campo das instituições de ensino por professores e demais representantes do segmento educacional que atuam dentro e fora da escola.

Dessa forma, subentendemos que, se a dimensão político-pedagógica é característica da educação escolar, torna-se imperativo que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem sejam os interlocutores entre os interesses governamentais levantados fora de suas realidades e seus próprios interesses.

Com ênfase, é normal que a disparidade socioeducacional e psicossocial existente entre os atores e seus respectivos contextos (macro/micropolítico) resulte na assimetria entre o previsto na ação do governo e a prática escolar propriamente dita. Segundo estudos de Mainardes (2006),

[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

A política pública pode ser considerada como um grupo de ações projetadas e programadas que vai muito além do empenho governamental. Possui variáveis que abrangem não apenas os interesses dos governos/governantes, mas, sim, o coletivo, seus interesses, possibilitando interpretações e concepções diversas nos contextos onde as políticas são formuladas e traduzidas. A propósito, a política pública, na qualidade de iniciativa que busca sanar/atenuar as injustiças sociais, propõe:

Colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro. Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2007, p. 13).

Os indicadores de qualidade são uma iniciativa do MEC, de caráter orientador, que se constitui como uma das ações para avaliar a aplicabilidade de pressupostos legais como as DCNEI e os PNQEI, em escolas que atendem crianças de zero a cinco anos de idade.

O contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). As descrições dos embates e dos interesses que envolvem os profissionais da escola pesquisada traduzem, de forma micropolítica, a reinterpretção dos indicadores de qualidade como instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil.

5.2.1 A sobreposição da microinfluência e a ausência da política proposta

A sobreposição micropolítica que ressaltamos neste momento fundamenta-se no *corpus* de dados advindos das entrevistas e verbalizam que as influências locais se sobressaíram diante da dimensão macropolítica em que os indicadores de qualidade se constituíram como uma ação de política pública para avaliar a dimensão estrutural da instituição de Educação Infantil pesquisada.

Os indicadores de qualidade da Educação Infantil, como ação de uma política proposta, refere-se “[...] à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas **onde as políticas emergem**” (MAINARDES, 2006, p. 49, grifo nosso).

Entretanto, emergir é a contraposição dos receptores da política representados pelos profissionais da escola sobre os indicadores de qualidade como instrumento de avaliação da instituição de ensino em foco. Para melhor entendimento, passamos à apreciação das descrições relatadas pelos profissionais da instituição de ensino conforme os questionamentos utilizados para a aplicação da abordagem do Ciclo de políticas.

O contraponto sobre o grifo anterior é que as informações advindas das entrevistas verificam não só o desatendimento da escola referente aos IQUEI como proposta de avaliação institucional, mas a inexistência cronológica de qualquer outra proposta de avaliação das dimensões e indicadores de qualidade da Educação Infantil, depositadas a partir das respostas dos participantes da pesquisa ao questionário aplicado (Anexo A).

Sobre conhecer os indicadores de qualidade como proposta avaliativa da Educação Infantil (Questão 5/Apêndice B), os relatos advindos das entrevistas enfatizam o

desconhecimento dos profissionais da escola sobre essa proposta de avaliação. Aliás, foram unânimes e deliberados ao afirmarem, sobretudo, o desconhecimento prático da proposta avaliativa dos IQUEI.

Dez dos 12 participantes verbalizaram as palavras “Não”, “Não conheço” e “Também não conheço”. A fala curta e fática passou garantia de que estavam muito centrados nas afirmações que realizaram: “Conhecer até conhecemos, mas funcionar mesmo nessa escola, não funciona” (P1). “Não. Não conheço essa questão na prática. Um pouco da teoria pelo que estudei na faculdade. Eu acho que a gente deveria aderir” (P7).

Ao falar sobre a existência de atividades que avaliam o atendimento que a escola oferece aos alunos e aos professores durante o ano letivo (Questão 12/Apêndice B), os dados advindos das entrevistas evidenciam pouca gestão do tempo, uma vez que os profissionais não se reúnem para avaliar a estrutura da escola, sendo os encontros com os professores destinados especificamente para tratar do aprendizado do aluno e da prática docente.

Além disso, as pautas das reuniões com os professores destinam-se majoritariamente em avaliar o desempenho dos docentes e dos alunos, a adesão de material para realizar as atividades pedagógicas, planejamento e festas alusivas a datas comemorativas e outros eventos que a escola realiza durante o ano letivo.

Na verdade, a escola não realiza uma atividade específica de avaliação sobre o atendimento que ela faz com os alunos e professores. As atividades que acontecem quase sempre são reuniões para tratar de planejamento, frequência escolar, reunião com pais e aprendizagem dos alunos. (P2).

Em consonância, o P1 relata que não realizam atividades dessa natureza porque aos profissionais não é dado tempo para discutirem sobre essa temática. Segundo ele, não é posta a oportunidade para avaliarem de fato o que está sendo feito na escola como um todo, inclusive se a escola oferece estrutura que atenda às necessidades dos professores e dos alunos. O mesmo profissional também ressalta a importância da SEMED perante a escola para o consentimento de espaço e tempo para dialogarem sobre o atendimento que a escola está oferecendo a todos.

Geralmente, a escola faz projetos envolvendo todos os professores, alunos, pedagoga e gestora. Esse atendimento, para dizer a verdade, não faz parte do nosso planejamento. A escola deixa um pouco a desejar com esses momentos que poderíamos avaliar a estrutura que a escola tem para atender também às crianças. Isso também não acontece da forma que deveria acontecer. (P10).

Para além disso, as informações advindas das entrevistas ainda acusam ausência de qualquer tipo de ações/atividades voltadas à avaliação das dimensões e dos indicadores que

possam mensurar a qualidade do atendimento da escola pesquisada, enfatizando, ao contrário, e não sendo uma regra, avaliações específicas sobre a aprendizagem dos alunos.

Apesar desta seção enfatizar o contexto micropolítico, resumimos relatos da Dra. Vera Masagão Ribeiro, quando Coordenadora de programas da Ação Educativa, uma das instituições envolvidas na elaboração dos IQUEI e que alude o interesse de organizações não governamentais na elaboração desse documento.

As descrições relatadas aqui foram compiladas de uma entrevista cedida pela Dra. Vera Masagão Ribeiro e publicada na rede mundial de computadores no ano de 2008. Neste ponto, objetivamos apenas mencionar a participação e, conseqüentemente, a influência de várias instituições no processo de formulação dos IQUEI, dando indícios de discussões para uma futura pesquisa.

Ressaltamos que não aprofundar as influências nacionais e a relação destas com o contexto micropolítico em que a escola pesquisada está inserida não exime em nada a importância da dimensão macropolítica na formulação das políticas educacionais. Ao contrário, procuramos, com isso, perceber o envolvimento de outras instituições que direta e/ou indiretamente influenciaram na constituição das dimensões e dos indicadores de qualidade da Educação Infantil, como vemos no relato a seguir:

A ideia de elaborar os Indicadores da qualidade da educação surgiu em 2003 de uma provocação da UNICEF junto com a Ação Educativa de colocar indicadores que servissem a população para que ela se mobilizasse pela melhoria da qualidade da educação. Ação Educativa reuniu uma série de outras organizações e pessoas envolvidas na escola pública para pensar de que forma a gente podia criar um conjunto de indicadores que de fato dialogasse com as questões de quem está vivendo o dia a dia das escolas. A ideia foi para instrumentalizar a partir das próprias necessidades dessas pessoas, a partir dos problemas que elas estavam vivenciando, das dificuldades que ela observava e construir um sistema de indicadores que de fato servisse a organização para interferir na melhoria dessa escola. (RIBEIRO, 2008, n.p.).

Reafirmando, os IQUEI foram publicados no ano de 2009 pelo MEC em ação conjunta à SEB, à Ação Educativa, à Fundação Orsa, à UNDIME e ao UNICEF. Nesse sentido, podemos perceber que, em contexto macropolítico, aconteceu o envolvimento de algumas organizações na concepção do texto oficial dos IQUEI, inclusive organizações não governamentais. Isso vem sendo uma prática recorrente nos contextos de formulação das políticas educacionais no Brasil, principalmente no âmbito das políticas de avaliação da educação.

No lócus da pesquisa, mesmo a avaliação institucional não acontecendo cronologicamente, percebemos que a efetiva prática de majorar a avaliação da aprendizagem das crianças e o desempenho do professor em sala de aula configura-se, mesmo de forma micropolítica, ações avaliativas propostas pelas organizações não governamentais que opinam na agenda da educação brasileira pela avaliação externa.

Os dados advindos das entrevistas contam da prioridade da escola pesquisada em avaliar a aprendizagem/o desenvolvimento do aluno e o empenho dos docentes. Tal fato causa disputa direta ou indireta entre os profissionais da escola e desta com outras instituições que ofertam o ensino infantil, apropriando-se do modelo de avaliação externa. Referimo-nos a um modelo de avaliação realizado nas etapas do ensino básico subsequentes à Educação Infantil, como a prova ANA, aplicada em turmas de alfabetização (2º/3º anos do 1º ciclo), e a Prova Brasil, que avalia alunos do segundo ciclo (5º ano) e Ensino Fundamental 2 (9º ano).

São avaliações que enfatizam a produtividade como parâmetro de qualidade. Ao mesmo tempo, inspecionam equivocadamente a aprendizagem dos alunos, subentendendo que as notas/médias podem mensurar a subjetividade humana e institucional que caracteriza o contexto da prática que peculiarmente cada instituição de ensino possui.

Sobre os motivos da não adesão da escola pela proposta avaliativa dos Indicadores de Qualidade (Questão 9/Apêndice B), a maioria das falas dos profissionais adverte a falta de conhecimento sobre os IQUEI como um dos principais motivos da não adesão da avaliação institucional pela escola.

Do mesmo modo, falta de apoio e de interesse da SEMED local e a influência da política partidária foram variáveis contempladas pelas opiniões dos participantes da pesquisa como outros motivos inerentes à ausência da proposta autoavaliativa na escola.

Na verdade, quase nunca vieram fazer algum tipo de avaliação. Acho que se tem resistência, essa não é por parte da escola. A gente está sempre pronta para ajudar no que a SEMED pedir. (P4).

O motivo é falta de conhecimento sobre esse tipo de avaliação, ou talvez a SEMED não optou por fazer essas avaliações, fazendo só as outras da Prova Brasil que não se aplicam aqui na escola. (P5).

Na verdade, existe a apreensão por parte dos profissionais por uma iniciativa dos gestores da educação municipal para que exista a adesão e a aplicação por uma proposta de avaliação que não vise majoritariamente a aprendizagem dos alunos e o empenho dos professores. As opiniões dos profissionais alinham-se em cobrar não somente da SEMED, mas deles próprios na qualidade de sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem.

O P7 relata que a falta de interesse ou conhecimento sobre a proposta de avaliação institucional seguramente é um dos motivos para não existir a avaliação institucional na escola. O mesmo profissional comenta que a cobrança não pode ser atribuída somente à Secretaria de Educação, mas também a todos os profissionais que atuam na instituição de ensino. Segundo o P12:

Acredito que o motivo é realmente a falta de conhecimento das informações referentes aos indicadores de qualidade, para depois fazer algum curso ou formação para os professores. Se não conhecer esse documento, dificilmente vai passar para a escola e professores. Acredito que seja isso. (P12).

A escola apresenta-se com pouco grau de autonomia nas decisões que deveriam gerenciar as formas de avaliação tanto de seus estudantes quanto do atendimento realizado para toda a comunidade escolar. Além disso, não possui de maneira efetiva uma proposta de dimensão sistêmica formulada pelos gestores da educação municipal, ficando, como dito, ao mérito das equipes administrativa, pedagógica e docente da instituição.

É assim, a gente espera vir de cima, que é de cima que começa a implementação de tudo isso. Então, há essa resistência que faz com que as pessoas não ligam. É como se estivesse funcionando tudo perfeito, entre aspas, mas não acontece. Isso não existe. (P1)

A respeito da recepção de incentivos/suportes dos órgãos gestores da educação para adesão dos IQUEI ou outro tipo de avaliação (Questão 10/Apêndice B), o P1 fala que o suporte é dado apenas com relação à formação de professores, inclusive nos últimos dois anos. “Fora isso, nada mais. Aliás, muito pelo contrário, a gente faz vários pedidos para fazermos um trabalho de qualidade, mas, a gente não consegue. É difícil. É muito difícil, é complicado. Essa é a grande verdade”. Aliás, a escola não pleiteia recursos além dos que recebe por intermédio da APMC.

Com decreto de regulamentação datado há mais de uma década e meia, a instituição ainda não possui subsídios proporcionais à demanda de alunos que atende, o que de certa forma pode interferir no processo de adesão de projetos voltados à avaliação institucional, como observam dois profissionais que atuam na escola:

Nenhum apoio. Até porque a escola é de Educação Infantil, mas, no censo escolar não está cadastrada como tal. Daí já podemos verificar a carência de verba que poderia ser usada para compra de brinquedos pedagógicos e manutenção da estrutura da escola. (P2).

Não lembro. Os incentivos sempre são direcionados para avaliar a aprendizagem dos alunos. Não lembro de a escola receber algum tipo de

documento ou orientação para implantação de alguma avaliação voltada para verificar a estrutura da escola como um todo. (P5).

Considerando as questões norteadoras para aplicação da abordagem do Ciclo de políticas mediante as informações advindas das entrevistas, suscitamos a importância de refletir sobre o contexto de influência na análise dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil como política de avaliação institucional da escola pesquisada.

Quais são as influências e tendências presentes na política investigada?

Percebemos a influência direta da gestão educacional municipal na agenda de avaliação da escola. Entretanto, observamos que, por conta do exacerbado desinteresse político da gestão executiva em avaliar a instituição de ensino infantil, a política de avaliação dos indicadores de qualidade, assim como nenhuma outra proposta, foi realizada na escola lócus da pesquisa. Tal constatação acusa a sobreposição das influências locais sobre os objetivos propostos no campo macropolítico, tendendo à manutenção da ausência de políticas avaliativas destinada a qualificar a estrutura da escola e o atendimento aos alunos, profissionais e toda comunidade escolar.

Por que a política emergiu agora?

Averiguamos que, em todo o tempo de existência da escola pesquisada a proposta de avaliação dos indicadores de qualidade não consta no cronograma de atividades da instituição. A avaliação da qualidade do atendimento aos alunos e aos professores revela-se como uma política submergida e envolta por desconhecimento da gestão educacional local e profissionais participantes da pesquisa, sobretudo a respeito dos indicadores de qualidade como proposta de avaliação da Educação Infantil.

Há influências nacionais e locais?

A dimensão macropolítica revela que, em contexto nacional, algumas organizações não governamentais e profissionais da educação realizaram deliberações e possibilitaram conjuntamente a representação de seus interesses no texto que compõe os IQEI.

Nesse contexto, as macroinfluências emergem na prática avaliativa que a escola *in loco* realiza. Dessa feita, as avaliações externas podem ser o ponto de partida de uma prática cada vez mais frequente nas instituições de ensino e que atribui direta e indiretamente a meritocracia para as escolas e seus profissionais.

Essa prática faz da rede pública de ensino um *reality show* daquilo que Ball (2010) chama de *performatividade*. Desse modo, no lugar de avaliações colaborativas iniciadas pela própria comunidade escolar, onde estão os verdadeiros sujeitos do processo ensino-aprendizagem, essa mesma comunidade é submetida a técnicas que julgam e comparam o desempenho dos alunos e/ou professores.

Guardadas as proporções de cada etapa do ensino básico, esse é o ponto em que se averigua, no âmbito da escola pesquisada, resquícios da influência macropolítica, dado o modelo de avaliação externa que se realiza nas outras etapas do ensino básico e que contagia e influencia a prática avaliativa realizada na escola participante da investigação.

A propósito, a ausência da avaliação institucional e a ênfase em avaliar a aprendizagem do aluno confirmam a deficiência de autonomia e de caráter político-pedagógico que infere na dimensão local no qual a escola está inserida. Em outras palavras, as influências locais são evidenciadas a partir dos depoimentos realizados por profissionais que atuam na escola investigada. São relatos advindos das entrevistas que apontam divergências entre a prática político-educacional dos gestores da educação e a prática político-pedagógica que existe no contexto experiencial daquela instituição de ensino.

Fica notória a preocupação dos profissionais com o desinteresse e/ou a falta de conhecimento dos gestores da educação sobre os Indicadores de Qualidade e pela ausência de iniciativas e incentivos que vislumbrem avaliar a qualidade da Educação Infantil. Verificamos que preceder a avaliação da estrutura escolar à aprendizagem do aluno e a prática educativa do professor não tem sido um exercício minimamente frequente no contexto da escola investigada.

Como as influências se relacionam?

Na esfera local, citamos a Secretaria de Educação e a escola lócus da pesquisa representada pelos profissionais participantes da investigação. Advertimos que, mesmo sendo um instrumento de avaliação gerido pela escola de forma coletiva e participativa com a comunidade escolar, torna imperativo que a adesão da escola pelo processo de avaliação dos IQUEI passe pela adesão precedente da Secretaria de Educação do Município, o que não acontece. Por isso, talvez, esta possa ser a justificativa dos relatos que indicam o descontentamento dos profissionais da escola com a gestão da educação municipal, conforme os depoimentos advindos da entrevista.

Nessa esfera, as microinfluências revelam-se a partir de contraposições entre a gestão educacional municipal e os profissionais da escola, verbalizadas nas entrevistas realizadas.

Verificamos um relacionamento conflituoso entre a instituição e a Secretaria de Educação, sobretudo na abordagem dos IQUEI como proposta de avaliação institucional. Outrossim, a ausência de distintas propostas avaliativas que busquem melhorar a aplicabilidade dos parâmetros nacionais de qualidade da educação naquela instituição de ensino.

Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo?

Os profissionais da escola não possuem discurso afirmativo sobre qualquer tipo de avaliação que priorize a qualidade do atendimento escolar mediante alunos, professores e a gestão da instituição de ensino.

Dessa forma, os IQUEI, assim como qualquer outra iniciativa que avalie a qualidade da Educação Infantil (dimensões e indicadores de qualidade), não configuram como constituintes da prática de avaliação da escola desde que foi inaugurada. De modo geral, observamos que os Indicadores de qualidade não permeiam a prática político-pedagógica da instituição de ensino investigada.

Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?

Como em qualquer organograma institucional, existem aqueles delegados à gestão de determinado segmento da sociedade; neste caso, educacional. Com isso, gestores da educação local são os responsáveis por defender os interesses da educação mediante os pressupostos legais que preceituam a operacionalização das redes de ensino e, por consequência, as instituições de ensino que as compõem. Todavia, os relatos revelam interesses políticos que não se alinham à política de avaliação da escola como interesse da escola e da comunidade na qual as crianças estudam.

O interesse político-pedagógico da instituição pesquisada não é contemplado por ações que possam avaliar a qualidade do atendimento que oferece para comunidade escolar como um todo, indicando, com isso, pouca representatividade da gestão educacional local nas ações voltadas à avaliação da estrutura escolar.

5.3 Produção textual dos indicadores da qualidade como política de fato

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* ponderam a qualidade embasada nos pressupostos legais que preceituam os direitos das crianças à educação pública, gratuita e de qualidade desde os primeiros anos de vida. Além disso, as dimensões e os indicadores de

qualidade descrito ao longo do texto oficial vislumbram uma dimensão avaliativa que precede a avaliação da aprendizagem especificamente, o que é próprio da Educação Infantil.

A qualidade da aprendizagem perpassa, assim, pela qualidade estrutural da escola na ocorrência de alunos e de professores serem subsidiados, dentre outros, por recursos pedagógicos e financeiros, horas de trabalho/planejamento, ambientes apropriados para o ensino-aprendizagem, espaços de lazer condizentes com o momento psicossocial das crianças, além de contemplar a intencionalidade pedagógica que todo processo de aprendizagem na educação formal exige.

Lopes e Macedo (2011, p. 159) esclarecem que Ball e Bowe denominam de contexto de produção de texto não só documentos oficiais e legais, mas também outros materiais produzidos a partir desses textos, desde que visem sua maior divulgação e aplicação. Quando nos referimos à produção textual dos IQUEI, assim como outras publicações, logo entendemos que, por ser um texto produzido com a anuência de um órgão oficial do Governo Federal, o MEC, a escola poderia não ter muita importância na execução daquilo que está estabelecido no documento.

Entretanto, advertimos que profissionais em educação e especialistas com formação específicas participaram dos debates que resultaram no texto que, inclusive, quando chega à escola, recebe novas interpretações de outros profissionais em educação. Sobre isso, Stephen Ball descreve que

[...] não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Mesmo um texto de política pública educacional sendo elaborado em uma arena macropolítica, ela não se estabelece de maneira linear. Desse modo, o protagonismo do texto elaborado não recorre somente à esfera governamental, mas sobre todas as outras esferas de recepção do texto elaborado; neste caso, uma escola de ensino infantil.

5.3.1 O contexto de produção de texto: atuações e expectativas

A visibilidade da produção de texto foi considerada a partir da apreciação do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, mediante as questões norteadoras

para aplicação da abordagem do *Ciclo de políticas* e dos relatos de Ribeiro (2008), profissional participante da arena macropolítica na formulação dos Indicadores.

Buscamos, com isso, aludir a representação das organizações que atuaram na elaboração dos IQUEI. Somado a isso, o *corpus* de dados, subsidiado pelo estudo descritivo, está fundamentado nos relatos advindos das entrevistas, as quais demonstram as expectativas dos profissionais sobre as possibilidades da avaliação institucional na escola e os benefícios que a qualidade na Educação Infantil pode proporcionar para as crianças.

A análise do texto considera o contexto em que os IQUEI emergiram. Elucidamos, de certa forma, a construção, os interesses representados, as principais ideias, os discursos que predominam, as intenções e os propósitos, além da destinação como ação de política educacional. Para isso, recorreremos, como anunciado, às questões que nortearão a análise que se segue.

Quando iniciou a construção do texto e quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política?

A ideia de elaborar os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* surgiu no ano de 2008, cujo texto foi publicado pelo MEC no ano subsequente. A coordenação da elaboração, como já mencionamos, esteve a cargo da Ação Educativa, da UNICEF, da Fundação Orsa, da UNDIME e da Coordenadoria-Geral da Educação Infantil (COEDI), vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC.

Conforme Ribeiro e Pimenta (2010, p. 100), o desenvolvimento do processo contou com a participação de um Grupo de Trabalho, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Esta foi discutida e alterada em oito Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré-testada em instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, de nove unidades federadas: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto?

A articulação conjunta entre as diversas organizações governamentais, privadas e profissionais em educação, ratifica que a produção de texto dos IQUEI buscou, na medida do possível, mais simetria entre os interesses descritos no texto. Verificamos que o discurso democrático que perpassa por todo o documento oferece parâmetros para que a avaliação

institucional tenha grandes chances de ser considerada legítima não só pelos profissionais destinatários, mas também pelos gestores das Redes Municipais de Ensino.

O consenso na elaboração do texto configura-se com a participação não só das organizações governamentais e não governamentais, mas também com a representação de profissionais das escolas de Educação Infantil, especialistas sobre a temática e usuários da educação pública e privada em geral.

Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto?

De modo geral, o discurso democrático predomina por todo o texto e perfaz as principais ideias descritas nas 64 páginas que compõem o documento. Dentre outras, podemos elencar a autoavaliação institucional, igualdade, formação profissional, respeito à diversidade escolar e gestão democrática e participativa.

Averiguamos que o discurso e as ideias principais externadas na produção de texto dos IQUEI confrontam a performatividade que acompanha as avaliações voltadas especificamente à aprendizagem, como acontece nas avaliações de larga escala e que, de certa forma, se estende às práticas de avaliação na Educação Infantil. As principais ideias representadas no texto dos IQUEI revelam conceitos que buscam o envolvimento e o respeito pelas peculiaridades da instituição, profissionais, alunos e toda a comunidade escolar.

Que intenções, valores e propósitos eles representam?

A autoavaliação institucional proposta nos IQUEI recorre a uma resposta de quem vive o cotidiano da escola intensamente e nos espaços que a constitui. Não majora sua metodologia avaliativa na prática educativa realizada dentro da sala de aula e não considera parâmetros externos aplicados e analisados por profissionais alheios ao contexto psicossocial dos alunos e dos profissionais da escola.

Ao contrário, proporciona aos sujeitos da avaliação que elenquem suas prioridades a partir de suas próprias deliberações e com maior propriedade de considerar suas vulnerabilidades sociais, o que é muito questionado nas avaliações destinadas para mediar especificamente a aprendizagem.

Trata-se de uma avaliação cujos parâmetros são da própria escola. Não é para comparar uma escola para outra. É para a escola se comparar a si mesma. Percebendo seus progressos a gente indica, por exemplo, que a mesma escola aplique o instrumento a cada 2 anos, pois, acho que é suficiente para ela de fato conseguir perceber como ao longo do tempo ela vai superando alguns problemas e criando novas exigências, novos vermelhos que surgem. (RIBEIRO, 2008, n.p.).

Ademais, a avaliação no formato que é proposto no texto indica que os problemas poderão ser resolvidos de maneira mais objetiva e prática. As escolas poderão acertar mais contra as desigualdades, uma vez que a extensão de toda uma Rede Municipal de Ensino propicia maiores ocorrências desse tipo. A descentralização oportunizada pela proposta da autoavaliação institucional dos IQUEI alivia a sobrecarga que geralmente as Secretarias de Educação possuem quando buscam tratar os problemas das instituições de ensino de maneira ampla e homogênea.

Na verdade, as diversidades entre as escolas poderão ser muito mais respeitadas. A avaliação é realizada considerando o contexto da prática de cada instituição e respeitando o perfil do quadro profissional, inclusive, convocando-os para debaterem junto às necessidades do aluno, familiares e a comunidade onde a escola está inserida. Com isso, as diferenças entre as escolas poderão ter mais atenção por parte da gestão educacional e as prioridades poderão ser tratadas de acordo com a necessidade de cada instituição de ensino.

É importante que as comunidades escolares, os professores, os pais e os funcionários se vejam como atores, como pessoas que são capazes de levar propostas para o gestor público, para a Secretaria de Educação, para um representante do Ministério da Educação, de qual e, de fato, a partir da visão de quem está fazendo a educação lá na base são as prioridades em termos de políticas educacionais. (RIBEIRO, 2008, n.p.).

Qualquer que seja, a adesão da avaliação institucional só poderá ter êxito de fato se tiver o envolvimento de toda a comunidade escolar. O propósito da gestão democrática nessa proposta de avaliação, além de passar pela efetiva participação dos pais e dos profissionais, também requer maior comprometimento da gestão da escola, da Secretaria de Educação, da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) e conselhos escolares, visando com isso, o zelo por deliberações que não fujam da dimensão político-pedagógica que deve nortear as decisões da escola na qualidade de instituição que legitima a educação formal.

Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?

O texto é destinado para as redes de ensino que ofertam Educação Infantil em todo o Brasil. Conforme Ribeiro e Pimenta (2010), o objetivo desses instrumentos é que o uso da avaliação institucional seja um meio de mobilizar profissionais da educação, alunos, familiares e demais interessados para a melhoria da qualidade na educação.

Após a adesão, a Secretaria de Educação possibilita o consentimento voluntário da escola e/ou realiza encontros para mediar as informações referentes à proposta de avaliação

prevista no texto para que os destinatários do documento conheçam as diretrizes e a importância do processo.

Para isso, recomenda-se, antes de tudo, acesso ao texto por meio da rede mundial de computadores e designação de uma coordenação para apresentar todo o material para as escolas de Educação Infantil do município. Após, pensar e realizar a avaliação institucional a partir da proposta do texto, configurando uma atividade de formação profissional que pode ser ministrada por membros da própria Secretaria do município ou por profissionais de outras cidades e escolas que obtiveram sucesso com essa iniciativa.

Como exposto anteriormente, as tensões externadas pelos profissionais da escola pesquisada foram despontadas pela ausência de ações políticas voltadas à avaliação institucional. Com ênfase nas microinfluências, os participantes da pesquisa retrataram, por um lado, grande desconhecimento da escola e da SEMED sobre a política de avaliação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Por outro lado, diante da possibilidade legal de se tornarem destinatários do texto elaborado, os profissionais verbalizaram sobre os benefícios que o estudo do documento e a adesão da proposta poderia proporcionar para a escola e para as crianças.

Em relação aos benefícios que a avaliação institucional poderia levar para a escola (Questão 13/Apêndice B), dentre outras, as opiniões elencadas sinalizaram para a melhoria nos espaços e nos ambientes da escola, o que culminaria com melhor rendimento do professor e, conseqüentemente, com aprendizagem significativa para o aluno.

Nesse sentido, o P12 comentou que a aprendizagem não acontece apenas com o professor e o aluno dentro da sala de aula, mas acontece dentro de um contexto que envolve escola e família. Por isso, na opinião do mesmo profissional, a avaliação dos indicadores tem de acontecer de fato para que a qualidade da educação que todos almejam aconteça verdadeiramente.

Igualmente, o P9 opina que os benefícios aconteceriam em todas as situações da escola, pois teriam de ouvir também a opinião dos professores, o que seria de grande importância, uma vez que, segundo ele, os docentes quase não falam, não participam, apenas acatam aquilo que é proposto na escola.

Inclusive, em se tratando dos profissionais destinatários das políticas públicas, poucos são ouvidos quando da elaboração de um projeto de política educacional. Entretanto, vale ressaltarmos que, mesmo sendo convocado a participar, o exercício de discursar/deliberar ainda se configura como um empecilho para muitos trabalhadores em educação, mesmo sendo

esta, uma personalidade fundamental na carreira docente, para o crescimento da categoria como um todo e um exercício recorrente na avaliação institucional.

Os profissionais também mencionaram a formação continuada, o aumento da frequência escolar dos alunos, o acesso e maior participação da comunidade nas decisões da escola como sendo outros benefícios que podem ganhar força com a adesão da avaliação participativa.

Trabalhar o psicológico, aprendizado, a coordenação motora, o psíquico da criança, vale muito a pena. Então, avaliar a estruturada escolar para melhorar o desenvolvimento dessas iniciativas, com certeza melhorariam muito o desempenho do funcionário, dos professores e também a vida dos alunos na escola. (P11).

Na opinião do P3, o fato de uma escola ser avaliada pelos professores que trabalham nela seria bem melhor. Segundo ele, os resultados seriam mais verdadeiros e os benefícios seriam maiores e melhores para crianças e profissionais. Quaisquer que sejam as decisões mais elaboradas sobre o que está dando certo ou errado no contexto da escola, a participação dos profissionais que quase não são chamados para deliberarem sobre as decisões que a instituição toma são, de fato, variáveis importantes em todo o contexto que envolve o processo ensino-aprendizagem. Ademais, o desenvolvimento amplo da criança nos seus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e social constitui-se um pressuposto legal e o principal objetivo da educação escolar na primeira etapa do ensino básico.

Referente aos benefícios que a adesão da proposta autoavaliativa dos indicadores de qualidade pode proporcionar para as crianças (Questão 14/ Apêndice B), as informações advindas das entrevistas, ao mesmo tempo que suscitam a possibilidade de a avaliação institucional ser responsabilidade de todos da comunidade escolar, também despertaram, nos profissionais, a importância que a estrutura da escola tem para lograr uma Educação Infantil de qualidade.

De muito, possibilitar escola e professores intervirem positivamente no crescimento/desenvolvimento da criança, não só como estudante, mas como um ser humano capaz de se desenvolver melhor quando exposto em ambientes pedagogicamente estimuladores, sobretudo no período etário em que acontece a Educação Infantil.

A criança pode se tornar uma pessoa que saiba se defender, ser crítica, consciente daquilo que está fazendo. Porque a educação infantil é onde inicia-se tudo. Então, se a criança tem uma educação infantil de qualidade, essa criança será capaz de ser um jovem e um homem mais crítico, mais consciente, sabedor dos seus direitos e deveres. Então, são esses os benefícios que trazem para a criança a educação de qualidade. (P1).

O incremento da personalidade de uma criança de fato perpassa pelas experiências que vive e convive com seus pares. Do mesmo modo, a percepção de seus direitos e de seus deveres também deve ser desenvolvida com pessoas e ambientes propícios para contextualizar seus ensaios e erros no período e no ritmo etário pelo qual está passando. Certamente, os descobrimentos que a Educação Infantil de qualidade pode proporcionar para seus alunos no âmbito de uma escola ajudará suas crianças não só nas etapas de ensino subsequentes, mas, igualmente, a significar e ressignificar seus conhecimentos ao longo de toda sua vida.

Na opinião do P8, a escola não trabalha só o ler e escrever. Também ensina as crianças a se comportarem como seres humanos que são.

Se conseguirmos avaliar a escola constantemente, provavelmente faremos bons trabalhos, porque, assim como os professores, os alunos vivem em um ambiente escolar que elas conhecem muito bem. (P8).

As crianças passam um bom tempo na escola e aprendem de tudo, desde estudar, brincar e até mesmo comer. Acho que se a criança tem uma boa escola e bons professores ela vai ter benefícios que vão lhe ajudar a crescer em tudo na vida. (P5).

Uma educação infantil de qualidade pode fazer da escola um ambiente agregador em todas as situações. O importante é que essa qualidade ajude as crianças no seu desenvolvimento como um todo, estejam elas dentro ou fora da sala de aula. (P2).

O discurso de possibilidades evidenciado nas informações advindas das entrevistas com os profissionais da escola ratifica a sobreposição micropolítica e as microinfluências mediante a publicação de um texto oficial que acabou de completar dez anos. Se determinado segmento da sociedade está desprovido de políticas públicas que busquem atenuar a vulnerabilidade social de seus cidadãos, o que levaria uma esfera governamental a não traduzir, na sua realidade educacional, uma política que contemplates democracia, autonomia, igualdade e justiça social? Talvez Stephen Ball tenha razão:

Para o autor, as políticas colocam para os sujeitos problemas que precisam de respostas criativas. Elas normalmente não dizem o que é preciso fazer; apenas estabelecem metas, preveem efeitos particulares e criam circunstâncias em que o espectro de soluções possíveis é restrito. Nesse quadro, não surpreende que um conjunto de “praticantes” recalcitrantes, conservadores, resistentes às mudanças, apareça por mágica. (BARRETO, 2009, p. 505).

A política pública de fato é constituída a partir da produção do texto, da sua publicação, da sua apresentação e da sua aplicação aos seus destinatários. São ideias normativas que devem nortear as escolas; neste caso, instituições de Educação Infantil.

Entendemos que, pelo próprio ciclo que a formulação de uma política pública educacional percorre, os interesses e os embates se tornam, naturalmente, um viés negativo que perpassa para os contextos posteriores.

As verbalizações realizadas pelos participantes da pesquisa demonstram ausência de uma política educacional de avaliação fundamental para o cumprimento dos pressupostos legais e estruturais que uma instituição de ensino pública destinada à primeira infância deveria ter. Em primeiro lugar, porque, na etapa inicial do ensino básico, avaliar a criança de maneira específica ainda está longe de ser um consenso, mesmo entre os órgãos gestores da educação nacional. Em segundo, porque o período etário em que a criança está na Educação Infantil requer um cuidar e educar com percepção pedagógica que enxergue muito além das atividades flagrantes como ler e escrever.

Em outras palavras, independentemente da esfera governamental, a gestão educacional precisa estruturar a escola para acolher seres humanos que estão em uma faixa etária em que os descobrimentos protagonizam suas mobilizações cognitivas, físicas, psicológicas e sociais. Demasiadamente, essas crianças realizarão, dentre outras dimensões psicossociais, suas primeiras experiências longe de casa e de seus familiares. Para elas, a escola apresenta-se como um universo de descobertas e de situações problemas que darão significados e ressignificados aos conhecimentos levados de casa para a escola.

Logo, a atuação de políticas educacionais que avaliem as estruturas da escola precisa ser recorrente na agenda político-pedagógica da instituição de ensino. Para que variáveis como as citadas sejam contempladas pela estrutura escolar, faz-se necessário, *a priori*, que a Rede Municipal de Educação faça a adesão e a apresentação de propostas avaliativas como a dos Indicadores de qualidade de maneira gradual e com a participação de toda a comunidade escolar. Para Barreto (2009):

O caráter regressivo das políticas inclina-se a acentuar-se ainda mais na dinâmica interna das próprias redes escolares, em que, por exemplo, cabe aos professores menos preparados e experientes ocupar-se dos alunos com maiores dificuldades, em escolas superlotadas que impossibilitam a ordenação de tempos e espaços mais adequada para o atendimento das diferenciadas demandas dos alunos das camadas majoritárias. (BARRETO, 2009, p. 504).

A regressão posta pela autora está muito arraigada à intencionalidade política que a maioria das Secretarias de Educação possuem. Do mesmo modo, a produção de texto dos Indicadores de qualidade remete à intencionalidade de uma política educacional que

interpretada por seus verdadeiros destinatários pode ressignificar a intencionalidade política da Secretaria de Educação.

Atrelando isso ao contexto social em que a escola pesquisada está inserida (profissionais, pais, conselhos escolares e até mesmo a carência história de políticas avaliativas), o controle social característico das políticas públicas, quando ditadas pelo viés do poder, não surtirá grande efeito, pois o contexto ao qual nos referimos é um contexto ideal para que a produção de texto dos IQUEI se configurem por meio da tradução/interpretação de seus destinatários como uma política educacional de fato, precisando, certamente, sair do campo das expectativas e ser aplicada no contexto da prática.

5.4 O contexto da prática na análise dos indicadores de qualidade: a política de uso

Ao procurar compreender o contexto da prática na análise da política educacional de avaliação da qualidade da Educação Infantil, realizamos, no contexto escolar, a política de avaliação dos IQUEI em uma escola pública situada na área urbana do município de Humaitá-AM. Para isso, os estudos descritivos derivaram da aplicação de formulários de perguntas abertas e fechadas aos profissionais que compuseram o recorte amostral sobre o quadro de profissionais que atuam na escola.

Com isso, decorrem os relatos e o resultado da avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade da Educação Infantil na instituição de ensino pesquisada. O referencial teórico-metodológico de análise, como já dito, é o Ciclo de políticas, elaborado por Ball, como delineado na metodologia deste estudo.

A análise de políticas educacionais a partir do Ciclo de políticas possibilita que ela seja realizada considerando as ações, as interpretações e as traduções daqueles que vivem a realidade das instituições de ensino receptoras da política elaborada, sendo os profissionais que atuam na escola não só os principais destinatários do texto produzido e publicado, mas também os responsáveis de realizarem as interpretações e traduzirem os objetivos propostos no texto para a realidade da escola onde trabalham.

O Ciclo de políticas é um referencial teórico-metodológico utilizado para analisar as políticas educacionais, considerando que estas são formuladas e reformuladas em campos de negociação de interesses que compreendem, dentre outros, o contexto da prática; neste caso, a realidade da escola participante da pesquisa. Desse modo, o Estado não é pensado como protagonista na formulação das políticas e sua implementação não acontece em um exercício hierárquico de cima para baixo.

Como descrito por Mainardes (2006), o pesquisador precisa recorrer a algumas questões norteadoras para aplicação da análise do Ciclo de políticas de Ball no contexto da prática. Diante disso, elencamos as seguintes questões adaptadas dos estudos de Vidovich (2002 *apud* MAINARDES, 2006): Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Há evidências de resistência individual ou coletiva? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão ou suporte? Lima e Gandin (2012) apontam:

O importante nesse contexto é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas. Bowe, Ball e Gold (1992) mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não seja ingênua. Portanto, segundo esses pesquisadores, os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que seus textos terão em âmbito microssocial, pois partes dos textos podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente ou não) ou selecionadas. (LIMA; GANDIN, 2012, p. 5).

De fato, ao discorrermos sobre a realidade da avaliação institucional, no caráter proposto pelos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, percebemos a importância de a política educacional ser apresentada e interpretada por seus destinatários. As descrições realizadas pelos profissionais da escola em questão, mostram o quanto de fato podem ser deliberados os efeitos causados pelas influências e pelas pressões feitas na própria dimensão microssocial, ratificando a abordagem não linear proposta pelo Ciclo de políticas.

5.4.1 A avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil em uma escola pública de Humaitá-AM

A instituição de ensino investigada é mantida com recursos advindos da Secretaria de Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE e pela Associação de Pais, Mestres e Comunitários -APMC, da referida escola. Conforme o PPP, a instituição de ensino atende uma demanda de 280 alunos na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses (pré-escola) disposta nos períodos matutino e vespertino. No quadro funcional da instituição de ensino majora a formação em nível superior. Dos 24 profissionais que atuam na escola, 12 (doze) são docentes e outra metade compõem o quadro administrativo, incluso gestão e supervisão escolar.

A escola possui estrutura física de alvenaria. Contém, além de outros diversos cômodos, 06 salas de aulas que somam 12 turmas nos períodos matutino e vespertino. Todo o

perímetro da escola é murado. A área externa possui uma pracinha logo na entrada do portão principal. Na área externa, possui um pátio coberto, banheiros, mobília e espaço para as refeições.

Dos docentes, 03 (três) são graduados em Normal Superior, 08 (oito) em pedagogia e 01 (um) em Pro Rural. Desses, 03 (três) são especialistas em Psicologia Escolar, 06 em educação Infantil. No quadro administrativo possui a secretária, 02 (dois) vigias; 01 (um) porteiro, 01 (uma) merendeira; 01 (uma) monitora, 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais.

Além desses, o Gestor(a) Escolar, profissional licenciado(a) em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar, Educação Infantil e Mídia na Educação e o Coordenador(a) Escolar, profissional licenciado(a) em Normal Superior e Especialista em Educação Infantil. A demanda estudantil da escola possui diversidade socioeconômica.

Conforme dados do PPP da escola (2019, p.23), em sua maioria, os alunos são de classes populares, onde a minoria dependente de renda aproximada em um salário mínimo ou benefícios do Governo Federal como Bolsa Família. Já a maioria, pertence aos grupos familiares que trabalham por conta própria, não tendo com isso, renda mensal fixa. Em triagem aos endereços declarados pelos pais ou responsáveis nota-se que os estudantes provêm praticamente de toda região urbana da cidade de Humaitá-AM.

Figura 3 - Características da escola pesquisada

Rede de Ensino	Demanda atendida	Número de alunos	Equipe Pedagógica/Equipe Administrativa 24 profissionais*		
Municipal	Pré-Escola (4 anos-5anos e 11 meses)	280 alunos	Professores 12	Formação	Ensino Superior 14
			Gestor(a) 01		Pós-Graduação (Especialistas) 11
			Supervisor(a) 01		
* 01 secretária; 02 vigias; 01 porteiro; 01 merendeira; 01 monitora; 04 auxiliares de serviços gerais.					

Fonte: Elaborado pelo próprio autor para fins de pesquisa

A autoavaliação institucional requer o envolvimento de todos que configuram o quadro funcional da escola e das instituições inerentes a ela; neste caso, APMC e conselhos escolar e fiscal. Como anunciado anteriormente e descrito na metodologia da pesquisa, este estudo não contempla a abrangência de toda a comunidade escolar, delimitando o número de participantes do estudo descritivo ao recorte amostral de 12 profissionais das equipes gestora, pedagógica e docente da instituição em foco.

Com isso, objetivamos avaliar as dimensões e os indicadores de qualidade previstos na proposta avaliativa dos IQUEI: 1. Planejamento institucional; 2. Multiplicidade de experiências e linguagens; 3. Interações; 4. Promoção da saúde; 5. Espaços, materiais e mobiliários; 6. Formação e condições de trabalho de professores(as) e demais profissionais; 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Os dados apresentados delineiam, portanto, o caráter investigativo proposto para descrever as circunstâncias dos profissionais quando destinatários da sugestão avaliativa exibida ao caráter da pesquisa, não como proposta oficial da SEMED para a Rede de Ensino Municipal e/ou para a escola investigada.

A avaliação aconteceu com a participação de profissionais que atuam na escola em período de três encontros. No primeiro momento, houve a apresentação da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com todos os participantes da investigação, bem como a aplicação do questionário que colaborou para a caracterização da escola pesquisada. No segundo encontro, os profissionais assinaram o TCLE e receberam as orientações sobre a metodologia de avaliação dos indicadores de qualidade. Por fim, realizaram a avaliação e entregaram os formulários contendo as cores aludidas a cada indicador e a explicativa por escrito da cor atribuída para cada dimensão.

Ressaltamos que a avaliação não envolveu toda a comunidade escolar como propõe o texto publicado pelo MEC. Os dados levantados elegem os relatos dos profissionais da gestão, da equipe pedagógica e do corpo docente da escola. Esses profissionais, tendo melhor conhecimento acadêmico e do contexto escolar, são, como propõe Brasil (2009), os responsáveis pela mediação da avaliação institucional. Assim, usamos uma avaliação intercedida a partir do olhar de gestores e de docentes da escola, não envolvendo pais e profissionais da equipe de apoio.

Advertimos que, se admitida pela Rede Municipal de Ensino e pela escola destacada, a avaliação formal descrita no texto dos IQUEI prevê aproximadamente seis horas de atividades que contemplam ações como: a apresentação da proposta para a comunidade, divisão dos grupos, discussão das dimensões nos grupos, plenária para apresentação das discussões sobre o consenso das cores atribuídas, definições dos problemas/prioridades e elaboração do plano de ação, podendo o último ser realizado em outro dia.

As cores atribuídas pelos profissionais refletem que as ações e/ou situações a respeito das dimensões avaliadas podem estar bem encaminhadas e/ou consolidadas na escola, atribuindo, nesta situação, a cor verde.

A dimensão que teve atribuída a cor amarela reflete que os profissionais entendem que as atitudes e as situações avaliadas acontecem na escola, mas não estão consolidadas, indicando que estas merecem atenção. A cor vermelha foi atribuída nas situações em que os profissionais avaliam como ações e atitudes inexistentes na escola, indicando gravidade e providências imediatas.

Para melhor entendimento dos resultados, respectivamente, apresentamos um quadro de síntese constando a avaliação específica dos profissionais sobre cada dimensão e os indicadores que as constitui. A qualidade da Educação Infantil abordada por Didonet (2016) adverte sobre uma qualidade que deve ser avaliada considerando a complexidade própria que a diversidade do contexto escolar infantil proporciona. Uma qualidade resultante de avaliações que frente às peculiaridades do período etário, físico, cognitivo e psicológico das crianças busca estruturar-se como instituição para melhor atender à comunidade escolar.

Referimo-nos à aplicabilidade do atendimento institucional dado aos atores/receptores das políticas de avaliação. Avaliar a qualidade de uma escola de Educação Infantil provoca uma abrangência multidimensional de indicadores que vão muito além daqueles que verificam a aprendizagem do aluno e as práticas educativas que o professor realiza.

Na Educação Infantil, avaliar a crianças de maneira somativa não condiz com a atualidade dos pressupostos legais que regem a educação brasileira, reafirmando, a propósito, a ênfase avaliativa que deve ser dada para as dimensões estruturais das instituições de ensino que atendem à primeira etapa do ensino básico.

5.4.2 Dimensões e indicadores de qualidade: pressupostos legais e estruturais

Para elucidar a situação pedagógica, estrutural e administrativa da instituição de ensino pesquisada, apontamos que esta é uma das sete escolas pertencentes à rede pública municipal de ensino situada no perímetro urbano do município de Humaitá-AM. As informações mencionadas foram subsidiadas a partir da distinção da escola apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP), no roteiro de dados para caracterização do lócus da pesquisa (respondido pela gestão da escola), nas informações cedidas pela Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do município, no preenchimento dos formulários de avaliação pelos profissionais e nas explicativas destes sobre as cores que atribuíram às dimensões e aos indicadores avaliados, socializados nos anexos e nos apêndices.

As informações abordam vários indicadores que podem influenciar no processo ensino-aprendizagem e que tenham importância em relação à operacionalização das práticas

pedagógicas que permeiam o cotidiano da escola mediante o atendimento institucional aos profissionais, às crianças e à comunidade escolar.

Trata-se não só dos ensaios voltados à aprendizagem dos conteúdos intrínsecos e propostos no currículo da escola, mas também de outros componentes que estabelecem a constitucionalidade que deve adotar uma escola que propõe acesso e atendimento de qualidade para a Educação Infantil. As descrições emergem dos profissionais da escola e legítimos destinatários dos indicadores de qualidade como ação de política educacional destinada à avaliação institucional das dimensões que estruturam o contexto da prática da instituição de ensino.

Para usufruto dos leitores sobre as informações levantadas, podemos inferir possibilidades de que a política de avaliação institucional, ao caráter da proposta dos indicadores de qualidade, propicia que o contexto da prática da escola pesquisada possa ser a realidade de outras instituições da Rede Municipal de Educação que ofertam a Educação Infantil. Dito isso, a seguir, tratamos de cada uma das sete dimensões e indicadores de qualidade previstos na proposta avaliativa dos IQUEI.

5.4.2.1 DIMENSÃO 1 - PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Neste ponto, tratamos de uma dimensão que precede todas as outras. Se a avaliação é institucional, subentende-se que a referência avaliativa deve ser fundamentada em documentos homologados pelo clivo dos representantes da comunidade escolar, sobretudo dos profissionais que atuam na escola. Com atribuição unânime na cor verde, a avaliação dos profissionais da escola sobre essa dimensão revela que os indicadores estão bem encaminhados e que algumas ressalvas precisam ser consideradas (Figura 4).

Figura 4 - Avaliação da Dimensão 1 – Planejamento institucional

Indicadores	Avaliação por profissional (P)												Resultado				
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12					
1.1. Proposta pedagógica consolidada.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	11	1	0
1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação.	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	2	9	1	
1.3. Registro da prática educativa.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0	
Cor atribuída à Dimensão 1: VERDE	➤ As ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho.																

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Segundo os sujeitos P1, P3 e P12:

Vivemos em um momento que o PPP não é mais um documento desconhecido, mas está defasado, precisando se alinhar às últimas atualizações da BNCC, que traz novos parâmetros para a educação infantil. (P1).

Temos uma proposta conhecida por todos. Porém, não é periodicamente atualizada, muitos menos discutida com os professores. (P3).

Utilizamos uma proposta antiga, mas o planejamento na prática está bom, porque há um planejamento pensando-se sempre no desenvolvimento da criança baseado nos resultados dos registros de cada um. (P12).

Os relatos advindos das entrevistas revelam que, mesmo o planejamento não acontecendo da maneira que a proposta do município sugere, existe grande esforço dos profissionais para que os objetivos sejam os melhores possíveis.

Os profissionais acreditam que o planejamento institucional é fundamental para o rendimento e o desempenho do professor e do aluno; entretanto, o mesmo vem acontecendo a partir de uma proposta desatualizada e em uma dinâmica em que os professores o realizam de maneira pouco participativa.

Ressaltamos que, de fato, a escola possui uma proposta na qual os docentes seguem, porém não está atualizada. As professoras planejam suas aulas, buscam sempre o melhor para que a criança se desenvolva, colocando-as em constante avaliação por intermédio das brincadeiras, partilha do lanche, entre outras atividades que acontecem no cotidiano da escola.

O PPP da escola é justificado pela autonomia e pela abrangência de todos os segmentos da comunidade escolar, fato essencial para o processo ensino-aprendizagem, tornando-se um parâmetro de partilha com a sociedade que busca encontrar respostas para as questões que envolvem a escola e todos os seus atores.

O documento coloca como objetivo do estabelecimento de ensino o compromisso pela formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, por meio da interação da escola com a comunidade na qual está inserida e da realização de um ensino transformador e contundente ao imediatismo, proporcionando uma aprendizagem que repercutirá em toda a vida individual e coletiva do aluno. De acordo com os IQUEI:

Para elaborar a proposta pedagógica, a equipe de uma instituição de educação infantil deve se atualizar sobre as orientações legais vigentes e sobre os conhecimentos já acumulados a respeito da educação infantil. Livros, revistas, materiais acessíveis pela internet, entre outros recursos, são importantes subsídios para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2009, p. 17).

O planejamento da instituição é realizado de forma contínua, assim como em todas as escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Ao professor é estabelecido o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), tempo que corresponde aproximadamente a quatro horas por período trabalhado destinado ao planejamento e a outras atividades alusivas ao incremento da prática pedagógica. Entretanto, como descrito pelos profissionais, precisa de mais periodicidade para discutir a atualização e maior consideração ao que nele está prescrito.

5.4.2.2 DIMENSÃO 2 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

Sendo a primeira infância um universo de descobrimentos, significados e ressignificados, torna-se muito relevante que sua rotina seja contemplada por situações problemas que possam interagir ao máximo com seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais. As crianças precisam ser estimuladas pedagogicamente a partir de suas experiências primeiras e, com isso, realizar novas descobertas e atribuir conhecimentos mais elaborados, sobretudo se a criança demanda de uma instituição que oferta a educação formal.

Com avaliação positiva unânime (Figura 5), os 12 profissionais realizaram atribuições na cor verde, avaliando que a escola possui a intencionalidade pedagógica e administrativa necessária para bons encaminhamentos na consolidação das experiências realizadas entre os atores do processo ensino-aprendizagem; embora a carência de materiais esteja em pelo menos um dos relatos descritos a seguir.

Figura 5 - Avaliação da Dimensão 2 - Multiplicidade de experiências e linguagens

Indicadores	Avaliação por profissional (P)												Resultado			
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12				
● 2.1. Crianças construindo sua autonomia.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	10	2	0
2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	11	0	1
● 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
● 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
● 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
● 2.6 Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
Cor atribuída à Dimensão 2: VERDE	➤ As ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho.															

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Sobre as professoras, elas têm desenvolvido um trabalho que visa espaços e materiais com a intenção de integrar e interagir a criança e seu desenvolvimento e aprendizagem. Porém, no que se refere à exploração de material mais elaborado ou espaços externos (Jardins, praças e etc.,) exige uma colaboração da gestão e de recursos financeiros. (P1).

As crianças são respeitadas em suas experiências cotidianas. A música na escola é bastante valorizada. Através dela, as crianças conhecem o próprio corpo, criam laços de respeito ao próximo, se comunicam melhor, já que a música também é uma linguagem. (P9).

A maioria dos profissionais, professores procuram incentivar a busca de autonomia das crianças dentro das possibilidades que temos. Incentivamos a fazer suas escolhas, suas atividades, tomar suas próprias decisões participando dos mais variados momentos que a escola oferece. (P10).

Na prática docente, procuramos estimular a criança a buscar e interagir com sua própria autonomia através da leitura oral e escrita, enfatizando desenhos, histórias e contos. (P11).

Os IQUEI (BRASIL, 2009, p. 40) argumentam que uma instituição de educação infantil deve se organizar para beneficiar e valorizar a autonomia de seus alunos. Para isso, a escolha dos materiais pedagógicos deve contemplar o livre arbítrio da criança diante de suas situações problemas.

A autonomia deve ser estimulada por meio das interações das crianças com os colegas e com os demais participantes da escola. Observamos que a formação acadêmica adequada, oferecida, inclusive, por políticas governamentais, podem estar fazendo a diferença na relação entre as diversidades que naturalmente existem e devem ser respeitadas.

O ambiente voltado à operacionalização do processo ensino-aprendizagem recebe boa avaliação dos profissionais; entretanto, ainda indicam insuficiência na oferta de espaços, ambientes e recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de novas experiências e linguagens que devem ser trabalhadas no contexto do ensino infantil.

Confrontando a realidade da escola com o que os pressupostos legais estabelecem, verificamos diversas necessidades envolvendo as dimensões pedagógicas e estruturais que naturalmente caracterizam as implicações que as dimensões quantitativas podem proporcionar às dimensões qualitativas, sendo a segunda reflexo da primeira. Para Bock, Furtado e Teixeira (2001):

A aprendizagem é, portanto, um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola, o lugar privilegiado para essa estimulação. A Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção da humanidade. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 162).

A constituição de uma rotina pedagógica é fundamental para a apropriação de conhecimentos e de valores, sobretudo para as crianças que estão iniciando a vida escolar e têm a escola como principal meio para conviver e socializar práticas pedagógicas, as quais podem contribuir na formação do adulto que essa criança será no futuro. Contudo, para a concretização de uma aprendizagem significativa, faz-se necessário que o ambiente educativo seja seletivo ao ponto de estimular a todo momento a curiosidade própria da criança, bem como proporcionar dimensões espaciais diferentes da que traz de casa.

5.4.2.3 DIMENSÃO 3 – INTERAÇÕES

A avaliação dos indicadores que compõem a dimensão das interações foi retratada pelos participantes da pesquisa como consolidada na instituição de ensino pesquisada, visto que todos os participantes atribuíram cor verde a todos os indicadores dessa dimensão (Figura 6).

Figura 6 - Avaliação da Dimensão 3 – Interação

Indicadores	Avaliação por profissional (P)												Resultado				
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12					
3.1. Respeito à dignidade das crianças.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
3.2. Respeito ao ritmo das crianças.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
3.5. Interação entre crianças e crianças.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	11	0	1
Cor atribuída à Dimensão 3: VERDE	➤ As ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho.																

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

De acordo com os dados advindos das entrevistas, todos procuram trabalhar em conjunto para que a interação da criança e com a criança seja estimulada cotidianamente. Na visão do P10, o cotidiano escolar respeita o aprendizado das crianças, bem como seus ritmos e suas identidades. A escola em conjunto trabalha para que a interação entre as crianças e demais pessoas crie um ambiente amigável e acolhedor para todos.

A cada dia a criança se supera. Ela tem seu tempo, não, seu tempo não é igual ao da outra criança. Por isso, ela possui suas escolhas e gostam de interagir de forma harmônica. Por sua vez, as professoras estão em constante observação para a resolução de conflitos. (P9).

Existe uma interação. Existe também intervenção para preservar a integridade e o ritmo de cada criança, respeitando e valorizando a identidade de cada uma delas. (P12).

Além disso, aludiram que respeitar o limite de cada aluno e entender que a interação é a principal arma para desenvolver o respeito pela diversidade física, psicológica e social da criança e dos profissionais da escola é fundamental para que a interação aconteça de fato nas experiências que as crianças realizam na escola.

Atualmente, a escola tem realizado promoção das interações entre as crianças e principalmente o sentimento de respeito e amizade entre elas, pois, no contexto de sociedade em que vivemos, torna-se uma função indispensável da escola ensinar a eles a importância da convivência em uma sociedade. (P1).

A rotina escolar de uma instituição de ensino infantil deve ignorar abordagens rígidas. Muitas vezes, ao desconsiderar o ambiente pedagógico da escola, ao qual o professor deve ser fiel, o entendimento de uma criança a uma agressão aos seus direitos e a sua dignidade, não na conotação que existe na lei, mas na subjetividade da criança, pode fazer com que ela se sinta arredia nas futuras oportunidades de interação e desenvolvimento.

As interações entre crianças devem ser observadas pelas professoras, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram. Os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas. (BRASIL, 2009, p. 45).

Uma instituição de Educação Infantil não pode ignorar a diversidade que reside e que é emanada por seus principais sujeitos. A escola é uma espécie de ambiente onde a criança pode estar indo para realizar seu estágio de residência em convívio – de relacionamento com espaços, pessoas e regras, que muito dizem das experiências que irá viver quando adulta. A escola é um lugar onde a criança terá cotidianamente contato com pessoas adultas que formalmente lhe atribuirão valores os quais a sociedade cobrará em todas as etapas de vida dentro e fora da escola.

5.4.2.4 DIMENSÃO 4 - PROMOÇÃO DA SAÚDE

Promover a saúde dentro do contexto da prática de uma escola de Educação Infantil pode ser considerado um dos aspectos mais importantes para que a criança tenha a manutenção de aptidões necessárias para a aprendizagem.

Dentre outros, episódios de desconforto físico ou psicológico ou até mesmo desequilíbrio de propriedades nutricionais no organismo da criança podem desencadear *déficit* de atenção e comprometer a sua aprendizagem significativa.

Além disso, o ambiente escolar deve trabalhar para prevenir os corriqueiros acidentes que acontecem entre os pequenos. A rotina da escola precisa, também, se adequar para que a alimentação, os cuidados com a higiene aconteçam de forma confortável e em espaços apropriados. Temos um cardápio nutricional muito bom e adequado. As nossas crianças com relação à limpeza da escola procuram sempre deixar tudo limpo e organizado, apesar das dificuldades e da falta de materiais de limpeza. Algumas vezes, trabalha-se com o mínimo que temos, mas deixamos limpo. (P10).

O cardápio é repetitivo e muitas crianças estragam as comidas. O ambiente é inadequado e o tipo e o lixo é recolhido somente no final do expediente e não imediatamente depois de alguém utilizar. A estrutura do prédio é inadequada, e assim, existe um grande risco de ocorrer acidentes. (P11).

Em relação à limpeza do ambiente, os profissionais que atuam nessa área realizam o seu trabalho com responsabilidade. Quanto à saúde e alimentação, tendo o posto de saúde ao lado da escola os agentes se fazem presentes constantemente e a merenda escolar é de ótima qualidade. (P2).

Falando do ambiente e limpeza os profissionais que atuam nessa área realizam o trabalho com responsabilidade. Saúde e alimentação, como o posto de saúde é do lado sempre os agentes de saúde se fazem presentes. A merenda é ótima. (P8).

Para eficácia da promoção da saúde da criança deveria haver uma parceria com posto de saúde do bairro. Assim desenvolveríamos ações com uma visão integral de promoção à saúde e prevenção de outras coisas. (P1).

As justificativas dos profissionais da escola indicam que a promoção da saúde na instituição está sendo bem consolidada, mas com ressalvas. Dos 12 participantes, dez atribuíram a essa dimensão a cor verde, e apenas dois atribuíram a cor vermelha, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Avaliação da Dimensão 4 – Promoção da Saúde

Indicadores	Avaliação por profissional (P)												Resultado						
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12							
● 4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças.	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	9	2	1
● 4.2. Limpeza, salubridade e conforto.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	10	0	1
● 4.3. Segurança.	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	1	6	5
Cor atribuída à Dimensão 4: VERDE	➤ As ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho.																		

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Os dados advindos dos formulários de avaliação indicam que os profissionais da alimentação se comportam com esmero na confecção da merenda, limpeza dos utensílios e dos ambientes. Apesar da menção positiva sobre o trabalho em equipe, observamos insatisfação relativa à segurança da escola como um todo. Consoante os IQUEI:

A responsabilidade da instituição de educação infantil nesses aspectos é muito grande. É desejável que a equipe conte com uma competente orientação sobre as condutas adequadas para cada grupo de idade. E que tenha também um bom contato com os serviços de saúde mais próximos, além de manter abertos os canais de comunicação com as famílias para melhor atuar em relação a problemas de saúde que possam ocorrer com as crianças e para se informar sobre as necessidades individuais que elas apresentam. (BRASIL, 2009, p. 48).

No geral, enfatizou-se o empenho e a responsabilidade dos profissionais que atuam na limpeza da escola e na confecção das refeições, estas periodizadas em uma refeição (lanche) por turno de aula. Apesar de externarem preocupação com a segurança da escola/das crianças, a parceria entre a escola e uma Unidade Básica de Saúde (UBS), instalada no bairro, foi positivamente comentada, bem como o trabalho em conjunto e a qualidade das refeições.

5.4.2.5 DIMENSÃO 5 - ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

A disponibilidade de materiais pedagógicos aumenta muito a possibilidade de a professora propor práticas educativas diversificadas. Contudo, não basta ter apenas em quantidade, mas que estas sejam as ferramentas das crianças para resoluções de situações problemas dentro e fora da sala de aula. Uma escola de Educação Infantil contemplada por espaços e materiais apropriados proporciona, para as crianças, estímulos que podem incrementar cada vez mais seus conhecimentos de casa, da escola e suas aptidões psicomotoras.

Por sua vez, a prática da educação escolar, no viés da formalidade, deve ser precedida por uma estrutura institucional que considere as dimensões administrativa e pedagógica. São estruturas que devem subsidiar a prática docente e outras ações que, investidas no processo ensino-aprendizagem, propõem, ao professor e às crianças, a reciprocidade do dever de um (Estado) e o direito do outro (criança). Os direitos e os deveres complementam-se quando o professor precisa desses recursos e espaços para potencializar o planejamento e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno.

A dimensão *Espaços, materiais e mobiliários* foi a que teve seus indicadores mais mal avaliados pelos profissionais da escola (Figura 8).

Figura 8 - Avaliação da dimensão 5 – Espaços, materiais e mobiliários

Indicadores	Avaliação por profissional (P)												Resultado					
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12						
● 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças.	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	3	6	3
● 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças.	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	0	5	7
● 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	0	5	7
Cor atribuída à Dimensão 5: VERMELHO	➤ Atitudes ou ações quase inexistentes na instituição de ensino. A situação é grave e merece providências imediatas.																	

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Nenhum deles obteve a atribuição na cor verde. Do quantitativo de comentários, cinco foram mensurados na cor amarela e sete, na cor vermelha, significando, de acordo com Brasil (2009), que os profissionais avaliam as ações e as atitudes referentes a essa dimensão com indicativos que variam de mediano a providências imediatas. São ações e atitudes consideradas inexistentes e com caráter de gravidade.

Infelizmente, a infraestrutura da escola deixa a desejar. Sabemos que o espaço e imobiliário são partes importantes do contexto educacional. As professoras fazem o que está ao seu alcance, porém, estas coisas vêm de cima, não dependem delas e, com certeza, impossibilita de fazermos um bom trabalho. (P1).

Os materiais que são utilizados são os pais que trazem e as professoras compram. A escola não tem mobília e o espaço externo para as crianças brincarem não é apropriado. As crianças ficam a maior parte do tempo em sala de aula. (P9).

Sobre o espaço, os materiais e mobiliários, não possuímos. Espaço inadequado, os materiais temos os fornecidos pelos pais e alunos e o mobiliário adequados, não possuímos. (P10).

Na verdade, não há nem espaço mobiliário e estrutura para as crianças. Nem as com deficiência. Não há materiais variados e suficientes. Os professores não têm uma sala para descanso e nem para receber os familiares. Em síntese, A estrutura da instituição é inadequada para realização de eventos extraclasse que envolvam a família. (P12).

As descrições foram versadas pela falta de apoio do órgão responsável pela educação municipal e consistem em comentários específicos sobre a insuficiência de materiais pedagógicos e a estrutura da escola; inclusive com destaque no PPP da instituição de ensino e ratificado nos comentários dos profissionais. Segundo o PPP da instituição:

Os recursos materiais utilizados na parte de manutenção da escola e na parte pedagógica são fornecidos pela secretaria Municipal de educação,

provenientes do depósito central, ficando disponíveis nas escolas de acordo com suas necessidades. **Esses materiais são precários.** Por outro lado, a escola conta com a comunidade escolar que tem contribuído em relação ao material escolar. (PPP, 2019, p. 20, grifo nosso).

De acordo com a LDBEN, o Estado tem o dever de proporcionar aos alunos todas as condições mínimas necessárias para a promoção da educação, considerando a coletividade e a diversidade física, social e cultural de toda a comunidade escolar, sobretudo os alunos (BRASIL, 1996). Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) preconizam as dimensões físicas que devem caracterizar as escolas de Educação Infantil.

Antes da efetivação de qualquer prática pedagógica, faz-se necessário, para o seu sucesso, que esta seja realizada dentro de um ambiente, que não necessariamente precisa ser a sala de aula, mesmo porque as dimensões instrutivas perpassam a aplicação de conteúdo. Com isso, a privação de implementos na estrutura física em escolas de Educação Infantil pode comprometer não apenas a assimilação de conhecimentos propostos pelos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento físico, social e cultural, uma vez que as atividades realizadas na escola não se restringem à sala de aula.

O uso de estruturas físicas impróprias por crianças de 0 a 5 anos pode privar esses alunos do desenvolvimento pleno de personalidades como as capacidades de expressão e de argumentação, uma vez que a insuficiência de espaços resulta na realização de atividades apenas em um determinado ambiente, geralmente a sala de aula.

Dentro das competências dos sistemas de ensino compostos no âmbito das esferas de governo, cabe à municipalidade articular-se para proporcionar uma Educação Infantil de qualidade de modo a garantir, dentre outros, o fornecimento anual e a reposição de materiais pedagógicos, livros e brinquedos para as instituições atendentes de crianças na primeira etapa da Educação Básica.

O contexto da prática da escola disponibiliza, em parte, os recursos espaciais e materiais. Os bens móveis da instituição apresentam insuficiência. É notória a necessidade do uso de materiais de mídia, circuitos psicomotores, livros, materiais pedagógicos específicos para as disciplinas, *Datashow*, jogos educativos (muitos confeccionados pelos professores/doados pelos pais). A estrutura da própria escola colabora, desse modo, para que as ações e as atividades das equipes gestora e pedagógica não supram as necessidades das práticas educativas dentro e fora da sala de aula/escola.

5.4.2.6 DIMENSÃO 6 - FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES(AS) E DEMAIS PROFISSIONAIS

A valorização de profissional em educação não majora apenas sobre políticas salariais, mas exige também a implementação de políticas voltadas a sua formação inicial e continuada. O interstício entre as duas formações representa o período em que o profissional atuará no contexto escolar. Ao mesmo tempo e, em complemento, os profissionais que atuam em uma escola precisam de estruturas que viabilizem ao máximo a execução de seus planejamentos e suas práticas profissionais, cada um dentro de sua área de atuação.

Os profissionais da escola pesquisada referenciaram que a formação e a condição de trabalho em que estão atuando não possuem ações consolidadas. Apesar de metade (seis) dos comentários atribuídos na cor verde, em razão da oferta da SEMED de cursos de curta duração no início de cada ano letivo, todos eles fazem menção à insuficiência das condições de trabalho, inclusive salas lotadas e a carência de recursos pedagógicos, conforme mostra a Figura 9.

Figura 9 - Avaliação da Dimensão 6 - Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais

Indicadores	Avaliação por profissional (P)												Resultado				
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12					
6.1. Formação inicial das professoras.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	12	0	0
6.2. Formação continuada.	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	4	1	7
6.3. Condições de trabalho adequadas.	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	3	7	5	
Cor atribuída à Dimensão 6: VERMELHO	➤ Atitudes ou ações quase inexistentes na instituição de ensino. A situação é grave e merece providências imediatas.																

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Ademais, o P2 descreve que, relativo à formação continuada, no início do ano, a SEMED auxilia com cursos. As condições de trabalho não são favoráveis, sendo necessárias melhorias. P2 elogia a realidade de todos os professores possuírem formação em nível superior, mas ressalta que a escola especificamente não promove ações de formação continuada e que as salas possuem mais alunos do que deveriam. A outra metade (seis) dos comentários receberam uma atribuição amarela e cinco vermelhas, contribuindo para que esta dimensão se configure como inadequada para o contexto da prática de uma instituição que atende à Educação Infantil. Para P1 e P9:

No início do ano letivo, temos uma semana de formação criativa e interessante. No entanto, quando precisamos de condições adequadas no ambiente de trabalho, não temos apoio da escola. Não temos sala de professores, pois ela é usada pelo vigia. Não temos banheiro com privacidade, os planejamentos e avaliações são feitos fora da escola, sem apoio pedagógico. Salas superlotadas. Uma professora para até 28 alunos de 5 anos; assim, acontecem vários problemas ao professor, inclusive, os de saúde. (P1).

É nítida que a formação continuada é feita de qualquer forma, não tem organização. As professoras não possuem nem sala específica para planejar. As salas de aulas são superlotadas e não tem ajudante; assim, a lei não é cumprida. A única formação para professores acontece no início do ano letivo oferecida pela SEMED com apoio dos pedagogos. (P9).

A escola pesquisada possui quadro docente com formação condizente com os pressupostos legais, configurando, entre eles, formação superior (licenciatura) e pós-graduação *latu sensu* (especialização).

Além disso, a escola conta com a participação itinerante de profissionais como assistente social, psicólogo e nutricionista, inerentes a uma equipe multiprofissional que auxilia a escola no trabalho de atender ao máximo as demandas do cotidiano de uma escola de Educação Infantil. De acordo com os IQUEI:

Esse trabalho, que carrega consigo tanta responsabilidade, precisa ser valorizado na instituição e na comunidade. Na instituição é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças até seis anos de idade. Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição. (BRASIL, 2009, p. 54).

Proporcionar aos professores e aos demais profissionais formação continuada prepara cada vez mais a instituição de ensino para se relacionar com a comunidade escolar, incluindo colegas de trabalho, pais e alunos. A valorização externada nos comentários dos profissionais reveste-se não só em valorização salarial, mas, do mesmo modo, de qualificação institucional.

Aliás, a avaliação institucional perpassa por deliberações que precisam acontecer sob o clive de conhecimentos e conceitos que se atualizam em uma velocidade que só o incremento contínuo do conhecimento daqueles que atuam na escola poderá acompanhar. Sem isso, a interpretação ou a tradução das políticas educacionais, de qualquer natureza, terão, no contexto da prática, suas traduções equivocadas.

5.4.2.7 DIMENSÃO 7 - COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

O grau de dependência que uma criança possui de seus familiares pode ser o principal argumento para a obrigatoriedade da participação efetiva dos familiares nas atividades da escola onde o filho estuda. Com certeza, a faixa etária de um aluno da Educação Infantil requer mais cuidado quando do cumprimento de seus direitos coletivos e subjetivos, inclusive daqueles que compreendem possíveis vulnerabilidades sociais.

Para isso, a escola precisa do auxílio dos segmentos de proteção social que amparam, também, a manutenção da assistência familiar ao filho, devendo ser acionado, por exemplo, em casos de evasão escolar, agressão física e verbal, abuso sexual, dentre outros.

Na verdade, esse tipo de cooperação culmina quando o interesse pelo cuidar e educar é recíproco entre Estado e família. O empenho entre família, escola e órgãos que zelam pela proteção da criança sela uma colaboração que aumenta as possibilidades de acontecer um atendimento de qualidade para todos da comunidade escolar.

Na avaliação dos profissionais da escola, a dimensão supracitada teve seus indicadores avaliados de forma positiva. Dos 12 comentários, dez atribuíram a cor verde e dois, a cor vermelha (Figura 10), significando ressalvas realizadas pelos participantes da pesquisa. Rememora-se que conforme discorrido na metodologia de avaliação dos IQEI, a soma das cores atribuídas aos indicadores é que indicará o resultado da avaliação de cada dimensão. Neste caso, onde P1 atribuiu a cor vermelha para dois dos três indicadores, o mesmo acontecendo com o P12. Entretanto, todos os outros participantes atribuíram em sua maioria a cor verde, indicando, para a dimensão sete, consolidação dos indicadores em questão.

Figura 10 - Avaliação da Dimensão 7 - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Indicadores	Avaliação por profissional (P)												Resultado					
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12						
7.1. Respeito e acolhimento.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	10	1	1
7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	10	0	2
7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	10	0	2
Cor atribuída à Dimensão 7: VERDE	➤ As ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho.																	

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Os comentários demonstram que a escola se mobiliza para receber a comunidade escolar, pelo menos nas atividades oficiais que promovem, como reunião com os pais, agendadas pelos menos quatro vezes ao ano e outros encontros para tratar de assuntos recorrentes no cotidiano da escola, como indisciplina, aniversários da escola e da cidade.

A família é muito bem acolhida e respeitada pela escola, mas muitos pais não participam da vida escolar de seus filhos. (P10).

As famílias são respeitadas, mas não são participativas nas reuniões. Aparecem com grande número na festa da família, são bem acolhidas e vão apreciar os trabalhos produzidos pelos filhos. Os próprios filhos pedem para que os pais participem. (P9).

Percebemos que a maioria das famílias são leigas nesta dimensão, e, também, alguns funcionários. Precisamos de profissionais de proteção social atuando diretamente nas escolas. (P6).

Mesmo não predominando, as advertências realizadas a seguir contrapõem as transcrições anteriores. Nestas, os profissionais (P1/P12) mencionam o descaso de alguns pais, que segundo eles, não entendem a importância de seus filhos usufruírem ao máximo o texto de estudo na Educação Infantil.

A relação professores, escola e família ainda é muito fraca, pois entendem a escola como um depósito de crianças, sobrecarregando-as com responsabilidades e deveres de casa. No entanto, a gestão também deixa a desejar em alguns pontos e responsabilidades, como, por exemplo, não ir atrás das crianças que faltam demais. Bem como daqueles pais que não levam a educação infantil a sério. Todas essas questões enfraquecem a parceria família e escola. (P1).

As reuniões são feitas em horários em que a maioria dos pais trabalham e, com isso, muitos não comparecem. Não há critério de matrícula discutidos com a comunidade e nem definido a quantia total de alunos que as salas podem ter. As salas são superlotadas. A família só tem conhecimento do que a criança faz e aprendeu através do relatório. A instituição tem uma preocupação com a frequência do aluno e, em caso de doença ou deficiência comunica as famílias. (P12).

Nesse sentido, segundo os IQUEI:

Os responsáveis por garantir os direitos das crianças não são somente a instituição de educação infantil e a família, razão pela qual é muito importante que as instituições de educação infantil participem da chamada Rede de Proteção aos Direitos das Crianças. Trata-se de se articular aos demais serviços públicos, de saúde, de defesa dos direitos, etc., com a finalidade de contribuir para que a sociedade brasileira consiga fazer com que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA. (BRASIL, 2009, p. 57).

Em linhas gerais, os profissionais exaltam o esforço do corpo funcional da escola para que a família participe da melhor maneira possível das atividades e das ações que a escola realiza, buscando, a todo momento, a parceria dos familiares. Entretanto, os sujeitos comentam da falta de interesse e de conhecimento dos pais sobre a importância de participar da vida escolar das crianças. Igualmente, os profissionais advertem sobre a participação mais efetiva dos órgãos de proteção social no cotidiano da escola.

A escola atende apenas a “crianças pequenas”³ da Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino. As reuniões ordinárias com os pais e professores, agendadas quatro vezes ao ano são as atividades alusivas das ações que a escola compartilha com a comunidade.

Além disso, acontecem também encontros extraordinários para tratar de assuntos de alguns eventos comemorativos e apresentações da escola em datas com maior destaque, como aniversário da cidade de Humaitá-AM e Independência do Brasil.

Se a gestão democrática pode ser a gênese da participação da sociedade nas decisões da escola, a gestão na instituição de ensino pesquisada não é eletiva. Em toda a Rede de Ensino do Município, os gestores escolares são admitidos para o cargo a partir de portarias expedidas pelo Poder Executivo do município. A representação de uma gerência escolar democrática pode ser representada de maneira muito discreta nas reuniões para deliberar sobre os recursos da APMC, a qual exige a participação de membros externos nos conselhos dessa associação, não deixando de ser mais um momento de cooperação entre escola e comunidade escolar.

5.4.3 A avaliação de uma política em desuso

Ensaio e erros resumem a experiência de tentar realizar junto aos profissionais da escola participante a avaliação institucional mediante a proposta autoavaliativa dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Contrariando os primórdios do “Ciclo de políticas” de Ball e Bowe, em que o contexto da prática referenciaria a política de uso; neste caso, o contexto da prática acusou a existência de uma política de avaliação da educação infantil que destoava da avaliação institucional.

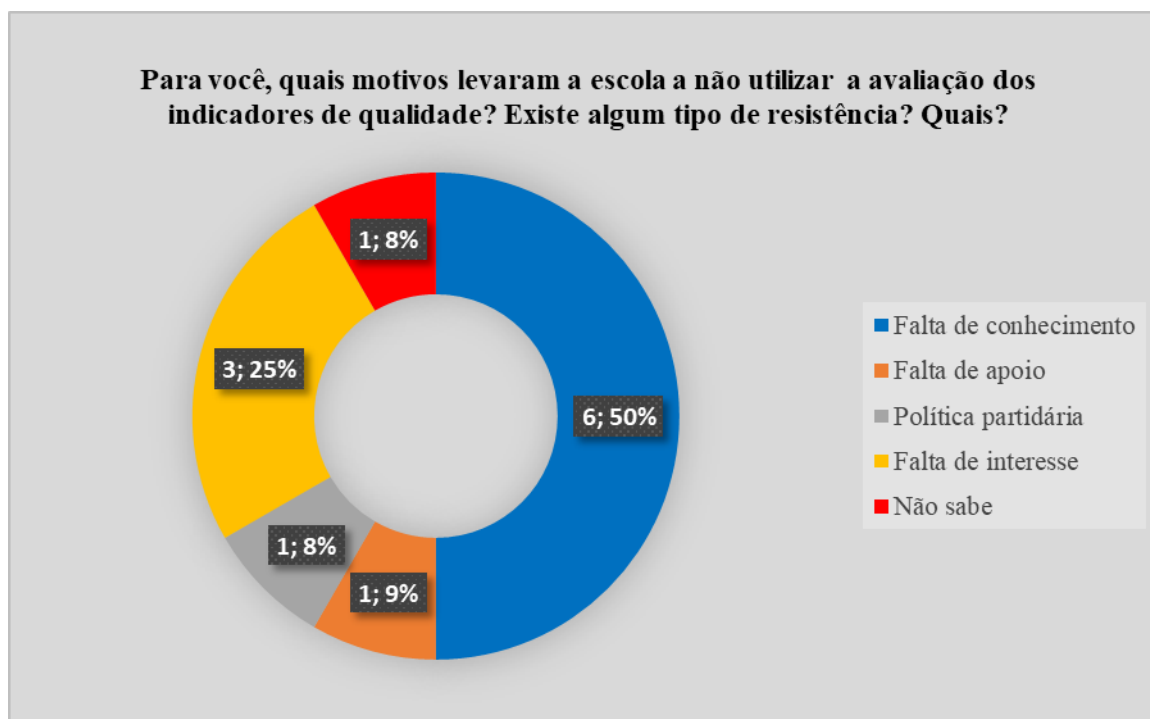
³ Bebês: de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: de 4 anos a 5 anos e 11 meses, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017.

Na escola participante, majora, especificamente, a avaliação da verificação da aprendizagem, não sendo feita pela escola e pela Rede Municipal de Ensino a adesão da avaliação do atendimento institucional feito aos profissionais, alunos e comunidade escolar.

Porventura, como evidenciamos ao longo deste estudo, a escola pesquisada não faz uso da proposta autoavaliativa dos IQUEI. Aliás, o primeiro contato dos profissionais da instituição de ensino com o texto dos Indicadores de qualidade aconteceu por meio de suas participações nesta pesquisa.

Do mesmo modo, o PPP da instituição não aborda a avaliação institucional e os profissionais externaram não conhecer a proposta de autoavaliação institucional dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Não obstante, mencionaram os motivos que segundo eles, foram determinantes para que a escola não fizesse a adesão da proposta de avaliação dos IQUEI. A Figura 11 mostra o número exato e a proporção percentual advindas da entrevista considerando a pergunta mencionada no gráfico e respondida pelos 12 participantes da pesquisa.

Figura 11 - Motivos da não adesão da escola pelos IQUEI*



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

Considerando as questões norteadoras para aplicação da abordagem do Ciclo de políticas de Ball e colaboradores, conforme estudos de Vidovich (2002 *apud* MAINARDES, 2006), e as descrições supracitadas a partir dos comentários dos profissionais que atuam na

escola, apresentamos um desfecho com tradução equivocada sobre as ações do Governo quando da implementação de políticas voltadas à avaliação institucional de escolas de Educação Infantil.

Com isso, as questões que nortearam a análise sobre a recepção dos Indicadores de qualidade avaliam que a proposta dos IQUEI não teve divulgação e aplicação na escola pesquisada. O mesmo podendo ser inferido às demais escolas de ensino infantil da Rede Municipal de Educação.

Dessa feita, não obtemos, dos profissionais, descrições específicas sobre a recepção e a implementação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, ressaltadas, como dito, a convivência primária destes durante o período de pesquisa na escola, as quais já foram socializadas anteriormente.

Há evidências de resistência individual ou coletiva?

Existem claras evidências de resistência individual e coletiva em relação à avaliação do atendimento que a escola pesquisada oferece para a comunidade escolar. Os profissionais avaliam que o desuso da política de avaliação dos IQUEI converge com o desconhecimento ou falta de interesse político da Rede Municipal de Ensino, bem como de alguns profissionais que atuam na escola, mesmo estes sendo os eventuais receptores das políticas educacionais de avaliação.

Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir, de expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão ou suporte?

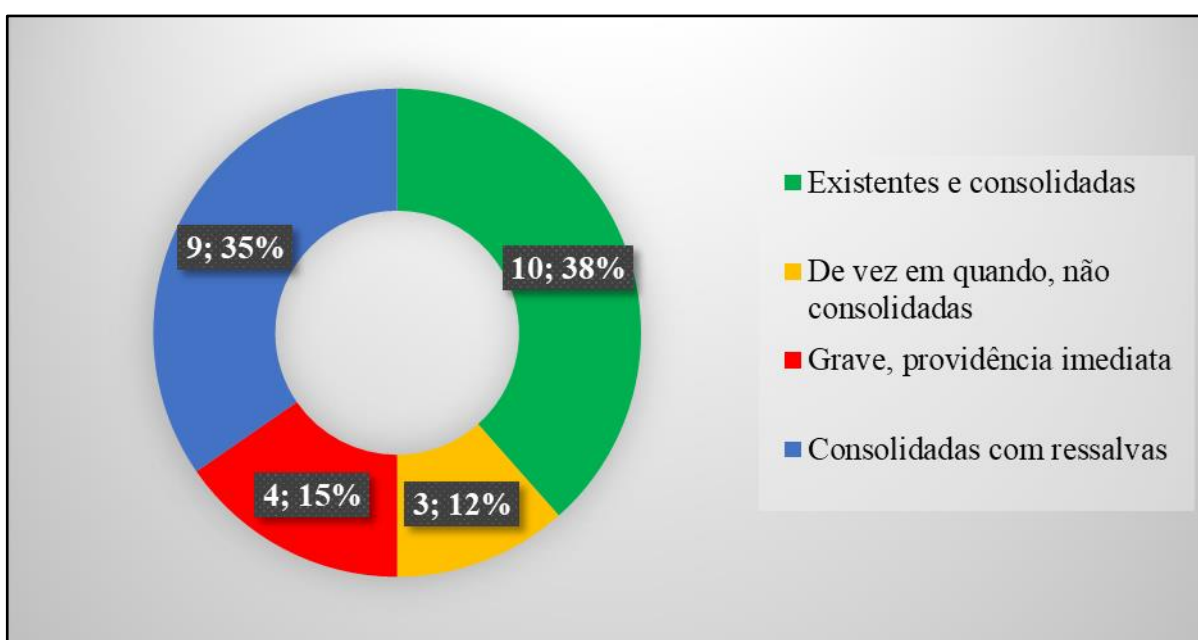
As dimensões administrativa e pedagógica da escola não possuem autonomia suficiente para propor e deliberar sobre as dificuldades encontradas, por exemplo, durante a avaliação realizada na pesquisa.

De fato, o contexto da prática da escola evidencia que os profissionais são pressionados, mesmo diante de suas insatisfações, a praticarem uma avaliação que, conforme Didonet (2016), enfatiza a qualidade na Educação Infantil em detrimento da qualidade da Educação Infantil. Em outras palavras, prima pela avaliação que prioriza as dimensões subjetivas da criança em um período etário em que esta possui extrema dificuldade de externar, por meio de atividades flagrantes, como ler e escrever suas abstrações a respeito da situação problema ao qual é submetida.

Na verdade, deveriam propor avaliações que contemplassem dimensões/indicadores estruturais necessários para a escola atender, de maneira satisfatória, o caráter político-pedagógico que fundamenta as ações receptoras/tradutoras, mas não só de políticas educacionais.

Por sua vez, considerando o contexto da prática na análise dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, a Figura 13 adverte que as 26 ações e atividades que compõem os indicadores de qualidade estão em sua maioria em contratempo aos pressupostos legais e estruturais que preceituam os parâmetros de qualidade para o Educação Infantil.

Figura 12 - Avaliação das atividades realizadas na escola



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Diante do exposto, ao ilustrarmos o cenário avaliativo levantado pelos profissionais da escola, delineamos substancialmente as prioridades (destacadas nas cores amarela e vermelha) que deveriam compor o plano de ação caso a escola aderisse à avaliação institucional mediante a política de avaliação dos IQEI, conforme mostra a Figura 12.

Figura 13 - Cenário avaliativo das atividades realizadas na escola

INDICADORES		AVALIAÇÃO/PROFISSIONAIS													
1	1.1 Proposta pedagógica consolidada														
2	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação														
3	1.3 Registro da prática educativa														
4	2.1. Crianças construindo sua autonomia														
5	2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social														
6	2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo														
7	2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais														
8	2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita														
9	2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação														
10	3.1. Respeito à dignidade das crianças														
11	3.2. Respeito ao ritmo das crianças														
12	3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças														
13	3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças														
14	3.5. Interação entre crianças e crianças														
15	4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças														
16	4.2. Limpeza, salubridade e conforto														
17	4.3. Segurança														
18	5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças														
19	5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças														
20	5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos														
21	6.1. Formação inicial das professoras														
22	6.2. Formação continuada														
23	6.3. Condições de trabalho adequadas														
24	7.1. Respeito e acolhimento														
25	7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças														
26	7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças														

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

A realidade política do Brasil não permite efetiva gestão democrática. Esse fato inibe significativamente a autonomia dos gestores educacionais e colabora para a distorção da prática das políticas educacionais de avaliação no âmbito das instituições de Educação Infantil. Por sua vez, as políticas públicas são interpretadas de forma não condizente com o que prescrevem os pressupostos legais.

O contexto da instituição de ensino pesquisada, ao qual se destina ao atendimento da Educação Infantil, como ponderamos, apresenta dicotomia entre as leis vigentes e a realidade da escola; sobretudo quando se trata da proposição de pressupostos estruturais imprescindíveis para crianças que estão iniciando na carreira escolar e principiam, na pré-escola, convivências que potencializam o desenvolvimento dos conhecimentos prévios trazidos pelas crianças do contexto familiar e social.

Ratificamos, porém, a importância da avaliação institucional sob a análise dos receptores das políticas educacionais no contexto da prática escolar. O escopo deste capítulo elucidou o quanto a autoavaliação valoriza o viés político-pedagógico que envolve as instituições de ensino e, colaborativamente, seus profissionais e toda a comunidade escolar.

Além disso, discorrer sobre a política de avaliação dos IQUEI como política proposta e política de fato, remeteu-nos, como já disposto, a um elenco de resultados e reflexões que nos levaram às considerações expostas a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo manifestou que, historicamente, as particularidades da infância não eram contempladas por políticas públicas devido à falta de informações mais específicas sobre as características próprias da criança. Além disso, advertiu que, no Brasil, a política partidária se sobressai diante das políticas educacionais, distorcendo o percurso de suas aplicações, de sua qualidade, distanciando a prática escolar das previsões legais atinentes ao direito de acesso com qualidade à Educação Infantil.

Sobre o viés político-pedagógico, advertiu-se que a política de avaliação da Educação Infantil deve atribuir colaborativamente aos profissionais destinatários das políticas educacionais características democráticas. Ou seja, que os problemas, as resoluções e as prioridades levantadas sejam deliberadas em forma de colegiado e em conjunto à comunidade escolar em geral.

Demonstrou-se que a dimensão política da avaliação retrata as deliberações entre os membros da escola e que a melhoria do atendimento, ensino e aprendizagem deve ser homologada pela intenção pedagógica externada em decisão participativa de toda a comunidade escolar.

Em resposta à problemática levantada e a outras questões que nortearam a pesquisa, o *Ciclo de políticas*, na análise dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, como ação de política educacional, revelou implicações nas dimensões legais e estruturais advindas das interpretações/traduições realizadas nos contextos de influência, produção de texto e contexto da prática em que a proposta dos IQUEI analisada foi formulada e reformulada por seus receptores.

Nesse sentido, evidenciou-se que a estrutura da escola pesquisada acusa insuficiência de recursos nas dimensões físicas, pedagógicas e administrativas, não atendendo aos pressupostos legais em relação à adequação dos recursos existentes para suprir as particularidades das crianças no período etário propício para a Educação Infantil. Ficou notório o desatendimento da instituição de ensino por uma proposta de avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade mediante adesão aos IQUEI e/ou de outro instrumento que avalie a aplicabilidade dos pressupostos estruturais previstos nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*.

Argumentamos que a análise teórico-metodológica das políticas educacionais referenciadas pelo *Ciclo de políticas* de Stephen Ball e seus colaboradores não avalia apenas a

dimensão linear, *estadocêntrico* e hierárquica que protagoniza o Estado e descreve as políticas educacionais como produto estático e politicamente estruturado pela conjuntura do governo.

Ao contrário, justificou-se que as ressignificações/interpretações traduzem a reformulação da política educacional por seus destinatários no contexto da prática escolar, ratificando o processo dinâmico e cíclico de formulação das políticas públicas argumentado por Ball.

Para materializar o objetivo geral desta pesquisa os estudos descritivos transcorreram que as influências e os fatores que ocasionaram a aplicação dos IQUEI como proposta de autoavaliação institucional, contaram com o envolvimento de instituições não governamentais na elaboração do texto oficial dos IQUEI e as influências dessa prática macropolítica na agenda da avaliação da educação brasileira na dimensão micropolítica.

De tal modo, evidenciou-se o concorde da escola pesquisada em priorizar a avaliação da aprendizagem dos alunos e o desempenho do professor em detrimento da avaliação do atendimento institucional à comunidade escolar como um todo. Igualmente, o desatendimento da referida instituição de ensino pela avaliação dos IQUEI e a ausência de outra proposta avaliativa que contemplasse as dimensões e os indicadores de qualidade desde a inauguração daquela instituição de ensino.

O contexto de produção de texto na análise dos indicadores de qualidade da Educação Infantil como política de fato, evidenciou a construção, os interesses, as principais ideias, o discurso predominante no texto e sua distinção como ação de política educacional. Ratificou o consenso na publicação do texto, demonstrando que, além das instituições públicas e privadas, a elaboração do texto também contou com a participação de profissionais de escolas de Educação Infantil pública e privada e a presença de especialistas na temática.

O texto proposto pelos IQUEI perpassa por um discurso democrático ratificado pela proposição de conceitos que confrontam a performatividade muito latente na prática avaliativa das escolas em geral e, que, também, influencia a avaliação no âmbito da Educação Infantil.

Elencamos a autoavaliação institucional, a igualdade, a formação profissional, o respeito à diversidade escolar e à gestão democrática e participativa como as principais ideias do documento, que podem ser reformuladas pelos profissionais destinatários da política em pauta no contexto da prática na própria instituição de ensino.

O contexto da prática na avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade em uma escola pública do município em Humaitá-AM, assinalou, a partir dos estudos descritivos, um contexto institucional com desfecho de tradução equivocada sobre as ações do Governo (dimensão macropolítico) quando da divulgação/aplicação de políticas voltadas à avaliação

institucional e, conseqüentemente, a propositura de melhorar a qualidade do atendimento perante toda a comunidade escolar.

Constatou-se dicotomia entre as leis vigentes e a realidade da escola no que se refere à proposição de pressupostos estruturais necessários para crianças que, principiando suas convivências na primeira etapa do ensino básico, precisam de ambientes que estimulem seus aspectos do desenvolvimento físico, psicossociais, cognitivos e psicomotores.

Em resumo, a instituição de ensino pesquisada não concretiza gestão democrática e tem no percurso da autonomia escolar dificuldades propostas pela prática de avaliações que, ao mesmo tempo, dão mérito para as escolas e profissionais por sua performatividade e atenuam o peso da responsabilidade do Estado como sujeito constitucional no zelo pelo direito individual e coletivo à Educação Infantil gratuita e de qualidade .

Ao rigor científico e distante de esgotar a temática aqui abordada, vislumbramos que este estudo contenha contribuições para aqueles que traduzem e interpretam as políticas educacionais de avaliação da Educação Infantil nos contextos e nos processos em que estas são formuladas e reformuladas.

Esperamos, também, que as implicações levantadas possam incentivar gestores da educação e destinatários das políticas educacionais a eleger o caráter político-pedagógico em detrimento do interesse político-partidário, e, com isso, deliberarem a favor da adesão de políticas de avaliação como a dos IQUEI.

Por fim, que a construção das políticas de avaliação da Educação Infantil possam perfazer em suas respectivas arenas e contextos um ciclo de políticas que corresponda não só aos interesses da política proposta pelo Governo, mas, que, diante da aplicação e adesão de seus receptores, estas possam ser interpretadas/traduzidas como parte de um pressuposto de fato legal e de uso recorrente na avaliação institucional das escolas que atendem a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261453por.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.
- AÇÃO EDUCATIVA *et al.* (coords.). **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. Ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2 p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 493-507, 2009.
- BARROS, Aidil J. S.; LEHFELD, Neide A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BETITO, Robert; ALMEIDA, Tabajara L. Qualidade de vida e educação: uma avaliação qualitativa por meio da criticalidade auto-organizada. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 3, p. 24-40, abr./jun. 2006.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata**. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf?sequence=27. Acesso em: 5 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.
- BRASIL. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 1-2, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento: o Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 8 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso: 12 mar. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade da prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148 p. 22-43 jan./abr. 2013.

DIDONET, Vital. **A Avaliação na e da educação infantil**. 2016. Disponível em: www.mpsp.mp.br. Acesso em: 7 set. 2018.

- FREUD, Sigmund. **Obras completas**: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UAB/UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HERMIDA, Jorge. Fernando. (org.) **Educação Infantil**: políticas e fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em: 4 set. 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Humaitá**. 2018. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em: 4 set. 2018.
- INEP. **Censo Escolar 2017**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas: Convention Center 2, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUNERATO, Rita Virgínia Sales. **Educação Infantil**: políticas públicas na década de 80. Bauru: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PASCOAL, Miriam. Qualidade de vida e educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 17, p. 37-45, nov. 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Rio de Janeiro: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Vanda Mendes; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 15, p. 93-112, jul. 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Entrevista publicada pelo canal Entrevista Indique**. [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (4:58 min). Disponível em: <https://youtu.be/cUubCdBJPgY>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROMANCINI, Richard. O que é uma citação? A análise de citações na ciência. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 23, p. 20-35, jul./dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Iraildes Caldas. **Humaitá**: ecos de um povo. Manaus: EDUA/INPA, 2007.

WEFFORT, Francisco C. (Coord.) **Os clássicos da política**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1.

ZANETTI, Alexandra *et al.* Educação Infantil em quatro municípios: um olhar a partir da abordagem do ciclo de políticas. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 4., 2014, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]**. Goiânia: UFG, 2014. Disponível em: <https://grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/RE08.PDF>. Acesso em: 10 set. 2018.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para caracterização do lócus e participantes da pesquisa	115
Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	119
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121

Apêndice A – Roteiro para caracterização do lócus e participantes da pesquisa

1. Bloco I

- a. Identificação ___ Nome da instituição escolar: ___ Decreto/Portaria de criação: ___ Endereço: ___ Contato: Telefone fixo: ___ Celular da escola: ___
- b. Modalidade de atendimento: () Educação Infantil () Educação Infantil e Ens. Fundamental
- Educação Infantil: () 0 a 2 anos; () 3 anos () acima de 4 anos (PNQEI)
 - () Bebês – 0 a 1a 6m; () Crianças bem pequenas – 1a 7m a 3a 7m; () Crianças pequenas – 4 a 5a 11m;

2. Bloco II – Administração

- a. Gestor (a) - 1
Idade/Sexo/Tempo de serviço/Vínculo/ Tempo no cargo: ___ () Portaria () Eleição / comunidade escolar () Graduação: ___ Qual?; () Pós-Graduação _____
- b. Pedagogo (a) Supervisor () sim () não; () Graduação; Qual?; Idade/Sexo/Tempo de serviço/Vínculo/ Tempo no cargo/ Graduação: ___ Qual?; () Pós-Graduação?
- c. Psicóloga Escolar: () sim () não; () Graduação; Qual?; Idade/Sexo/Tempo de serviço/Vínculo/ Tempo no cargo/ Graduação: ___ Qual?; () Pós-Graduação?
- d. Bibliotecário () sim () não; () Graduação; Qual?; Idade/Sexo/Tempo de serviço/Vínculo/ Tempo no cargo/ Graduação: ___ Qual?; () Pós-Graduação?
- e. Psicopedagoga () sim () não; () Graduação; Qual?; Idade/Sexo/Tempo de serviço/Vínculo/ Tempo no cargo/ Graduação: ___ Qual?; () Pós-Graduação?
- f. Assistente Social () sim () não; () Graduação; Qual?; Idade/Sexo/Tempo de serviço/Vínculo/ Tempo no cargo/ Graduação: ___ Qual?; () Pós-Graduação?
- g. Nutricionista () sim () não; () Graduação; Qual?; Idade/Sexo/Tempo de serviço/Vínculo/ Tempo no cargo/ Graduação: ___ Qual?; () Pós-Graduação?

3. Equipe docente

- a. Nº de Professores regentes de classe ___ () Nº Matutino () Nº Vespertino
Quantidade/formação: () Pedagogia () Normal Superior () Outros
Qual/Quais? ___ Nº de Professores de Educação Física ___ () Nº Matutino () Nº Vespertino
Formação inicial: _____ Pós-Graduação () sim () não Qual? _____
- b. Nº de Professores de Língua Inglesa _____ () Nº Matutino () Nº Vespertino
Formação inicial: _____ Pós-Graduação () sim () não Qual? _____

5. Equipe de apoio – 3

- a. Secretário (a) sim formação: fundamental médio Médio/técnico
Graduação, Qual?____ Pós-Graduação, Qual? _____
- b. Aux. de Secretaria sim formação: fundamental médio Médio/técnico
Graduação, Qual?____ Pós-Graduação, Qual? _____
- c. Serviços gerais sim Quantos? formação: fundamental médio
Médio/técnico Graduação, Qual?____ Pós-Graduação, Qual?____
- d. Merendeira sim Quantos? formação: fundamental médio
Médio/técnico Graduação, Qual?____ Pós-Graduação, Qual? _____
- e. Jardineiro sim Quantos? formação: fundamental médio
Médio/técnico Graduação, Qual?____ Pós-Graduação, Qual? _____
- f. Aux. de manutenção sim Quantos? formação: fundamental médio
 Médio/técnico Graduação, Qual?____ Pós-Graduação, Qual? _____
- g. Vigilante sim Quantos? formação: fundamental médio
Médio/técnico Graduação, Qual?____ Pós-Graduação, Qual? _____

6. Gestão Escolar 4

- a. A gestão é eletiva? sim não Mandato?; A gestão é nomeada? sim não; Existe
conselhos de professores? sim não; Existe APMC? sim não; Conselhos da
APMC: sim não.
- b. O planejamento é participativo? sim não
- c. Existe participação da família no planejamento escolar? sim não

7. Demanda atendida

- Grupo faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) - N° de turmas
 - Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) - N° de turmas
 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) / N° de turmas
 - Períodos: Matutino Vespertino
- a. N° total de turmas _____ Número total de alunos: _____ N° masc. _____ N° fem. _____

8. Bloco III – Aspectos Físicos

- Tipo de prédio alvenaria madeira outros; Número de salas de aulas? _____
- Biblioteca? sim não; Sala de professores? sim não; Sala para gestão? sim
não; Sala para Pedagogo? sim não ; Sala para a secretaria? sim não; Pátio
coberto? sim não; Área verde? sim não; Banheiro? sim não; possui
chuveiros nos banheiros? sim não; Para estudantes sim não ; Para professores
sim não; Para funcionário administrativos sim não; Para o público sim não

Quadra coberta () sim () não; Sala de informática () sim () não; Sala de brinquedos () sim () não; Enfermaria () sim () não; Refeitório () sim () não; Cozinha () sim () não; Despensa () sim () não; Salas de profissionais de apoio () sim () não; Piscina () sim () não; Parque de diversão () sim () não; Acessibilidade (PNE) () sim () não; Muro () sim () não; espaço para higiene bucal () sim () não; Banheiros são adaptados para Educação infantil? () sim () não.

9. Bloco IV – Aspectos logísticos

Possui cadeiras adaptadas? () sim () não; Possui Bebedouro nas salas? () sim () não - Possui copos descartáveis? () sim () não; Possui Bebedouro na biblioteca? () sim () não; copos descartáveis? () sim () não; Possui Bebedouro no pátio? () sim () não; copos descartáveis? () sim () não; Lousas () sim () não; Brinquedos () sim () não; Computadores () sim () não; Livros de literatura infantil () sim () não; Televisão () sim () não; Telefone () sim () não; Caixa som () sim () não; Microfone () sim () não; Caixa de som () sim () não; Teatro de fantoches () sim () não - Gibis () sim () não;

Disponibilidade de móveis para os diversos ambientes da escola

Sala de professores? () sim () não; Sala da direção? () sim () não; Sala do pedagogo () sim () não; Refeitório? () sim () não; Lixeiras? () sim () não; papel higiênico? () sim () não; Mural? () sim () não

9.1 Disponibilidade de utensílios de cozinha

- a. Pratos e talheres para todos os alunos? () sim () não; Ventiladores? () sim () não
- b. Ar condicionado? () sim () não

9.2 Disponibilidade de materiais esportivos

- a. Bolas para as modalidades? () futsal () vôlei () basquete; Tabela/basquete? () sim () não; traves? () sim () não; redes? () sim () não; Quadra poliesportiva () sim () não

10. Bloco V – material Pedagógico/ didáticos/ “insumos”

- a. Pincel para lousa? () sim () não; Cartolina () sim () não; Tintas () sim () não; Giz de cera () sim () não; Cola () sim () não - Tesoura sem ponta () sim () não
- b. Lápis () sim () não - Caderno () sim () não - Jogos didáticos () sim () não

11. Bloco VI – Clima escolar – Relações interpessoais

- a. Gestão da indisciplina? () sim () não; Gestão da relação de gênero? () sim () não; Gestão da relação étnica? () sim () não; Gestão das boas maneiras? () sim () não; Gestão da relação de classe? () sim () não; Boa relação professores/alunos? () sim () não

não; Boa relação alunos/alunos? () sim () não; Boa relação família/escola? () sim () não; Boa relação escola/sociedade? () sim () não;

12. Bloco VII - Projeto Político Pedagógico – PPP/Currículo

a. Áreas curriculares; Formas de avaliação; Gestão democrática? () sim () não

13. Bloco VIII – Sala de aula

a. Planejamento do professor () sim () não; Tempo semanal disponível? Motivação dos alunos () sim () não; Organização dos espaços por áreas () sim () não; Possui espaço trabalhos com pinturas? () sim () não; Possui espaço para trabalhos com leituras? () sim () não; Possui espaço para trabalhos com teatro? () sim () não; Realiza-se a avaliação do dia? () sim () não; Gestão da rotina? () sim () não; Como?; Coordenação do lanche? () sim () não; Recreação () sim () não; Higiene () sim () não; Gestão da entrada/acolhida () sim () não; Gestão da Saída/dispersão () sim () não

Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada

PEDAGOGA () PROFESSORA () GESTORA ()

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer por disponibilizar um pouco de seu tempo para responder a esta entrevista que tem por objetivo principal coletar informações para o projeto de pesquisa intitulado “A política de avaliação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil: pressupostos legais e estruturais de uma escola pública de Humaitá-AM”, que visa analisar a política de avaliação dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” nesta escola pública do município. A entrevista, com sua permissão, será gravada para garantir a fidedignidade do processo. Desde já agradecemos sua imensa colaboração para esta pesquisa.

1. Há quanto tempo você trabalha na educação no Município de Humaitá-AM? ____; Há quanto tempo está nesta função e nesta escola? ____; Qual é sua idade? _____.
2. Na sua opinião, a escola onde trabalha procura fazer uma educação de qualidade? Por favor, justifique sua resposta.
3. O que você conhece por políticas de avaliação da qualidade da Educação Infantil?
4. A escola em que trabalha realiza/passa por algum processo de avaliação? Qual? Pode explicar rapidamente como é feita essa avaliação?
5. Você conhece a política de avaliação dos “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil? Se sim, poderia dizer como funciona?
6. Como a avaliação dos indicadores foi recebida pelos profissionais da escola? Foi implementada ou não? Explique.
7. Você poderia descrever como a escola deve organizar um processo de avaliação baseado nos indicadores de qualidades?
8. Os profissionais da escola buscaram implementar a avaliação dos indicadores? Tiveram sucesso? Relate a experiência.
9. Para você, quais motivos levaram a escola a implementar/ou não a avaliação dos indicadores de qualidade? Existe algum tipo de resistência? Quais?
10. A escola onde trabalha já recebeu algum tipo de suporte/incentivo dos órgãos gestores da educação municipal para implementar a avaliação dos indicadores? Que tipo de incentivo/suporte foi dado?

11. Você acha que a avaliação das escolas de Educação Infantil pode mudar a realidade educacional do município de Humaitá-AM? Por favor, justifique sua resposta.
12. Durante o ano letivo, quais as atividades que a escola realiza para avaliar o atendimento que oferece aos seus alunos e profissionais?
13. Na sua opinião, quais os benefícios que a avaliação dos indicadores de qualidade pode trazer para a escola onde trabalha?
14. Por fim, pedimos que fale sobre os benefícios que a Educação Infantil de qualidade pode trazer para uma criança?
15. Entre os profissionais da escola e SEMED, você percebe preocupação em fazer avaliações dos indicadores de qualidade? Qual dessas duas esferas mostra maior preocupação para avaliar? Explique.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “A política de avaliação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil: pressupostos legais e estruturais de uma escola pública de Humaitá-AM”, sob a responsabilidade do pesquisador Romilson Brito de Azevedo, endereço: [REDACTED], telefone [REDACTED].

Este projeto está sob orientação do Professor Doutor Valmir Flores Pinto, [REDACTED], [REDACTED], telefone [REDACTED] e e-mail: [REDACTED].

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a política educacional de avaliação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil em seus pressupostos legais e estruturais. Os objetivos específicos são: a) analisar as influências e os fatores que ocasionaram a implementação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil como proposta de avaliação dos “parâmetros nacionais de qualidade”; b) analisar no contexto macropolítico as disputas e os embates dos grupos de interesses que permeiam o processo de produção textual dos indicadores de qualidade da Educação Infantil; c) avaliar as dimensões e os indicadores de qualidade da Educação Infantil em uma escola pública do município de Humaitá-AM.

Para a realização da pesquisa, você responderá a um questionário que busca levantar dados para fazermos o perfil dos profissionais que atuam na escola. Da mesma forma, participará de entrevistas gravadas para formação de um banco de dados que subsidiará os estudos descritivos propostos pela pesquisa.

Respondendo ao questionário e participando da entrevista, você estará colaborando para que possamos pesquisar melhor o processo de avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade da instituição de ensino onde trabalha, bem como colaborar para que os resultados sejam inferidos aos demais profissionais e escolas do município que ofertam a Educação Infantil.

Esta pesquisa não oferecerá riscos em potenciais aos seus participantes. Entretanto, ressaltamos que, assim como em qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, existe a possibilidade de os sujeitos desta investigação serem submetidos a riscos que poderão causar danos de dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

Os danos mencionados poderão ter gênese quando da subtração do tempo e colaboração dos participantes ao corresponderem às técnicas de coleta de dados. A possibilidade de danos como os mencionados podem acontecer devido à possibilidade de constrangimento e desconforto aos sujeitos da pesquisa ao descrever suas respostas no questionário e durante a gravação das entrevistas realizadas. Igualmente, os participantes da pesquisa poderão anteceder ou proceder de medo pela quebra do anonimato e até mesmo cansaço pelo momento disponível que terão para responder aos instrumentos de coleta de dados.

O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na investigação terá direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, conforme o previsto no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Os benefícios relacionados com a sua participação não serão outros, senão, os ligados à investigação proposta a partir dos objetivos acima citados, não havendo qualquer pagamento em dinheiro aos participantes do estudo. Você estará contribuindo, também, para conhecermos como está sendo realizado o processo de avaliação das estruturas da

escola onde trabalha, bem como esclarecer aos profissionais os mecanismos do processo de avaliação dos indicadores de qualidade da Educação Infantil.

As técnicas e os métodos utilizados durante a investigação propõem grau de risco mínimo aos participantes da pesquisa. Da mesma forma, os estudos descritivos com participação direta e indireta dos participantes eleva a possibilidade de gerar conhecimentos que poderão afetar o bem-estar desses sujeitos e da coletividade ao qual fazem parte. Enfim, pensamos que o 'risco mínimo' pelos quais os sujeitos da pesquisa eventualmente serão expostos se justificará pela relevância deste estudo e importância dos benefícios esperados para toda comunidade escolar.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e estará assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os registros ou os resultados dos procedimentos relacionados aos estudos serão mostrados apenas a representantes da Universidade Federal do Amazonas, bem como a autoridades nacionais ou internacionais, com o objetivo de garantir as informações da pesquisa ou para fins normativos. Sua identidade permanecerá sempre em confidencialidade.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço declarado ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis. CEP: 69.057-070- Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação/livre e esclarecido:

Eu, _____, declaro que entendi a natureza da pesquisa, objetivos, eventuais riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, concordo em participar. Fui informado(a) sobre o porquê precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ter ganhos financeiros e que possuo livre arbítrio para sair ou não da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pelo pesquisador e orientador do projeto, ficando uma via com cada um de nós.

Humaitá-AM, _____ de abril de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do orientador do projeto

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Formulários de avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade	125
Anexo B – Parecer do Projeto de pesquisa.....	136
Anexo C - Autorização para realização da pesquisa	137

Anexo A – Formulários de avaliação das dimensões e dos indicadores de qualidade

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

DIMENSÃO: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

1

- INDICADOR 1.1. Proposta pedagógica consolidada**
- 1.1.1. A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos?
 - 1.1.2. A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças?
 - 1.1.3. A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências?
- INDICADOR 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação**
- 1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente?
 - 1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?
 - 1.2.3. As professoras auxiliam as crianças na transição de uma atividade a outra de modo que isso se dê de forma tranquila?
 - 1.2.4. A equipe da instituição conta com apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição?
 - 1.2.5. Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões?
- INDICADOR 1.3. Registro da prática educativa**
- 1.3.1. Cada professora faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo?
 - 1.3.2. A instituição possui documentação organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

2

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

DIMENSÃO: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

- INDICADOR 2.1. Crianças construindo sua autonomia**
 - 2.1.1. As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)?
 - 2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?
 - 2.1.3. As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?
- INDICADOR 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social**
 - 2.2.1. As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais?
 - 2.2.2. As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?
 - 2.2.3. A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?
 - 2.2.4. As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?
 - 2.2.5. As professoras criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas?
- INDICADOR 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo**

- 2.3.1. As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo?
- 2.3.2. As professoras atendem de imediato as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento?

INDICADOR 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais

- 2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?
- 2.4.2. As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?
- 2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?
- 2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas (Saiba Mais 4)?
- 2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?
- 2.4.6. As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano?

INDICADOR 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita

- 2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?
- 2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?
- 2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?
- 2.5.4. As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?
- 2.5.5. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever?

INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

- 2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?
- 2.6.2. A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças?
- 2.6.3. As professoras utilizam situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, etc.)?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

DIMENSÃO INTERAÇÕES

3

INDICADOR 3.1. Respeito à dignidade das crianças

- 3.1.1. A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.) ?
- 3.1.2. Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?

INDICADOR 3.2. Respeito ao ritmo das crianças

- 3.2.1. As professoras organizam as atividades de modo que crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera?
- 3.2.2. As crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam?

INDICADOR 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

- 3.3.1. As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes?
 - 3.3.2. A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição?
 - 3.3.3. As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos?
 - 3.3.4. As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado – AEE quando necessitam?
- INDICADOR 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças**
- 3.4.1. As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?
 - 3.4.2. As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas?
 - 3.4.3. As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição?
 - 3.4.4. As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?
- INDICADOR 3.5. Interação entre crianças e crianças**
- 3.5.1. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?
 - 3.5.2. As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?
 - 3.5.3. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO: INTERAÇÕES

4

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

DIMENSÃO: PROMOÇÃO DA SAÚDE

- INDICADOR 4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças**
 - 4.1.1. A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais?
- INDICADOR 4.2. Limpeza, salubridade e conforto**
 - 4.2.1. As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?
 - 4.2.2. O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos?
 - 4.2.3. São tomados os cuidados necessários com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários (lixeiras com pedal e tampa, retirada das fraldas sujas do ambiente imediatamente após as trocas, higiene das mãos)?
- INDICADOR 4.3. Segurança**
 - 4.3.1. As tomadas elétricas estão colocadas no alto das paredes e possuem tampas protetoras seguras?
 - 4.3.2. O botijão de gás atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido?
 - 4.3.3. Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças?
 - 4.3.4. A instituição protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura das crianças e evitar acidentes?
 - 4.3.5. A instituição tem procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO PROMOÇÃO DA SAÚDE

5

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

DIMENSÃO: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

- INDICADOR 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças**
 - 5.1.1. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?
 - 5.1.2. As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?
 - 5.1.3. Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004?
 - 5.1.4. Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças?
 - 5.1.5. A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?
 - 5.1.6. Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência?
- INDICADOR 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças**
 - 5.2.1. Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?
 - 5.2.2. Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?
 - 5.2.3. Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?
 - 5.2.4. Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar?
 - 5.2.5. Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)?
 - 5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?

- 5.2.7. Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência?
- INDICADOR 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos**
 - 5.3.1. Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)?
 - 5.3.2. Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário?
 - 5.3.3. Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

6

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

DIMENSÃO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS

- INDICADOR 6.1. Formação inicial das professoras**
 - 6.1.1. As professoras têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal?
 - 6.1.2. As professoras são formadas em Pedagogia?
- INDICADOR 6.2. Formação continuada**
 - 6.2.1. A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?
 - 6.2.2. A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil?

- 6.2.3. As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência?
- 6.2.4. Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?
- 6.2.5. A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas?
- 6.2.6. As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência?
- INDICADOR 6.3. Condições de trabalho adequadas**
 - 6.3.1. Há no mínimo uma professora para cada agrupamento de:
 - 6 a 8 crianças até 2 anos
 - 15 crianças até 3 anos?
 - 20 crianças de 4 até 6 anos?
 - 6.3.2. As professoras são remuneradas, no mínimo, de acordo com o piso salarial nacional do magistério (Saiba Mais 10)?
 - 6.3.3. A instituição conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS

7

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil DIMENSÃO: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

- INDICADOR 7.1. Respeito e acolhimento**
 - 7.1.1. Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial?
 - 7.1.2. As professoras e demais profissionais sentem-se respeitadas/os pelos familiares?
 - 7.1.3. Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?

- 7.1.4. O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias?
- 7.1.5. As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)?
- 7.1.6. Há critérios para matrícula das crianças, amplamente discutidos com a comunidade?
- 7.1.7. Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?

INDICADOR 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças

- 7.2.1. Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?
- 7.2.2. Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?
- 7.2.3. Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras?
- 7.2.4. Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas, a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas?


INDICADOR 7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

- 7.3.1. A instituição acompanha a frequência das crianças e investiga as razões das faltas?
- 7.3.2. A instituição encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil?
- 7.3.3. A instituição comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde?
- 7.3.4. A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado?

- 7.3.5. A Secretaria Municipal de Educação informa as instituições de educação infantil sobre os serviços de educação especial existentes?

Explique a cor atribuída aos Indicadores da DIMENSÃO: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIASE PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

Anexo B – Parecer do Projeto de pesquisa

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E ESTRUTURAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ-AM	
Pesquisador Responsável: ROMILSON BRITO DE AZEVEDO	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 10095919.0.0000.5020	
Submetido em: 11/04/2019	
Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	

Anexo C - Autorização para realização da pesquisa



Humaitá-AM, 20 de março de 2019.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM

A/c. Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

Coordenador do CEP/UFAM

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Raimunda Darc de Souza, Secretária de Educação do Município de Humaitá-AM, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) Romilson Brito de Azevedo, aluno(a) do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “ A política de avaliação dos indicadores da qualidade da Educação Infantil: pressupostos legais e estruturais de uma escola pública de Humaitá-AM”, na Escola Municipal Áurea Cação (CNPJ: 07.508.017/0001-01) vinculada à Secretaria de Educação deste município (CNPJ: 04.465.209/0001-81), sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). Valmir Flores Pinto.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição que vincula a instituição de ensino co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Raimunda Darc de Souza

Secretária Municipal de Educação/Humaitá-AM

Raimunda Darque de Souza
Secretária Mun. de Educação
Dec. 006/2017-Gab.Pref.