



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - *CAMPUS I*
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO - GESTEC**

Roberta Pereira Souza do Carmo

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA
QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE SALVADOR:
UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Salvador
2013

ROBERTA PEREIRA SOUZA DO CARMO

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA
QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE SALVADOR:
UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, em Gestão da Educação e Redes Sociais, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Amorim.

Salvador
2013

C287

Carmo, Roberta Pereira Souza do
O Processo de Implantação dos Indicadores da Qualidade nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador: Uma Experiência de Gestão Democrática / Roberta Pereira Souza do Carmo. Salvador. 2013
237f. : il

Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim.

Dissertação de Mestrado- Universidade do Estado da Bahia- Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas á Educação – Gestec.

1. Educação Infantil 2. Gestão Escolar 3. Avaliação Institucional
4. Indicadores de Qualidade I. Título

CDD 372.1

FOLHA DE APROVAÇÃO

“O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA”

ROBERTA PEREIRA SOUZA DO CARMO

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*scripto sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, em 30 de agosto de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Barcelona

Prof.ª Dr.ª Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Administração Educacional
The Pennsylvania State University - Penn State /USA

“- Mãe, por que você quer virar mestra?”

“- É melhor ser diretora, por que diretora é quem manda na escola”.

(Douglas, meu filho, 6 anos)

“- Quero ser mestra por mim e por você, meu filho amado, pois acredito que só o amor constrói e que o investimento na educação é o caminho para a prosperidade que desejo para nós. Então, por amar tanto caminho na busca da minha autorealização profissional e da nossa qualidade de vida”.

(CARMO, Roberta, 2013)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui e concluir mais uma conquista significativa na minha vida profissional.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, Roberto e Ligia, por terem dado o devido valor aos meus esforços e por terem me ensinado que o conhecimento que adquiro com o estudo é somente meu e que esse ninguém me tira.

Também, agradeço, em especial, ao meu marido, Raimundo Nonato, pela compreensão nos momentos em que me fiz ausente, mesmo em presença física, na manifestação de um carinho ou de uma palavra acolhedora por estar tão focada nessa construção. Obrigada, acima de tudo, pelo amor a mim dedicado e demonstrado nas mais simples ações do dia a dia direcionadas a mim e ao nosso filho.

Agradeço, ao meu filho Douglas Nonato, por ser a mola propulsora da minha caminhada e a minha maior inspiração. O anjo que Deus colocou nas nossas vidas.

Ao meu irmão, Caetano Cícero, que se fez presente nos momentos que precisei da sua ajuda para a realização de algumas das etapas da pesquisa.

Aos meus familiares, tias, tios, primos e primas, que torceram por mim mesmo de longe e em silêncio.

Ao professor Dr. Antônio Amorim, meu orientador, pelo conhecimento disseminado que acrescentou de forma significativa na minha formação acadêmica e profissional e pela orientação sempre precisa. Pela amizade construída numa relação de confiança e respeito mútuo.

Ao professor Dr. Edivaldo Machado Boaventura e a professora Profa. Dra. Maria Sacramento Aquino por terem aceitado contribuir com este trabalho e com a minha formação como pesquisadora.

Aos colegas de orientação, Nelsonívia, Margareth e Ferdinando, pela convivência sadia, pelos diálogos onde compartilhamos das alegrias e das dificuldades que muitas vezes encontraram ressonância no outro.

Aos sujeitos da pesquisa e representantes da SMED, pela disponibilidade e atenção dispensada quando foram solicitados a dar as informações necessárias para a concretização do estudo.

Aos colegas do curso, em especial, à minha amiga pessoal, Nohara Vanessa, por estarmos mais uma vez trilhando juntas o caminho da realização profissional. Firmes e forte, sempre.

À, Cristiane Feitosa, uma parceira de trabalho singular, hoje uma amiga, que me deu condições de finalizar essa conquista com êxito. Muito obrigada, pelo apoio, pela dedicação, pela lealdade, pelo compromisso pessoal que assumiu ao me representar nos momentos em que não pude estar presente no cumprimento das minhas atribuições como diretora escolar. Quando Deus a escolheu para estar junto a mim nessa caminhada ele certamente fez a melhor escolha.

Às colegas de trabalho por terem se mostrado grandes parceiras e que com compromisso e dedicação conduziram bem as demandas do CMEI Cecy Andrade na minha ausência.

Às novas amigades que nasceram nessa jornada trazendo novas perspectivas de vida e, também aos amigos de sempre.

A todos que estiveram presentes nessa caminhada semeando incentivos de força e coragem, desejando sucesso e abrindo as portas ou os braços para me acolherem nos momentos em que busquei ajuda ou conforto. Meus agradecimentos e eterno carinho e gratidão.

A contribuição de todos vocês foram essenciais nestes dois anos onde um turbilhão de emoções fez parte dessa caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado profissional objetivou analisar o processo de implantação da avaliação institucional nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) por meio da aplicação da metodologia de autoavaliação participativa, que foi sugerida pelo Documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, cujo uso tem sido recomendado pelo MEC e incorporado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Trata-se de uma proposta avaliativa de natureza democrática e participativa que visa aferir a qualidade das instituições de educação infantil. O estudo realizado teve como lócus de pesquisa dez Centros Municipais de Educação Infantil e buscou identificar evidências, contribuições e limitações do processo vivido para o fortalecimento da gestão escolar democrática e melhoria da qualidade institucional dos CMEIs, à luz da percepção dos gestores escolares. A metodologia adotada pautou-se na abordagem qualitativa, tendo como estratégia de investigação a realização de pesquisa de campo. Os dados coletados foram analisados com base na fundamentação teórica desenvolvida e também foram utilizados instrumentos quantitativos para dar maior nitidez aos achados da pesquisa. Os resultados obtidos validam a eficácia da autoavaliação institucional participativa no âmbito da Educação Infantil apesar dos equívocos e das incoerências evidenciadas no processo de implantação dos Indicadores da Qualidade. Também denunciam a necessidade de uma maior vivência democrática nos espaços investigados e de acompanhamento e devolutiva da avaliação da escola pela SMED para a garantia da exequibilidade do instrumento. Ao final deste foram apresentadas reflexões, recomendações, sugestões e como produto aplicado, foram levantadas proposições para a construção futura de um possível instrumento de autoavaliação institucional para os CMEIs.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil. Gestão Escolar Democrática. Avaliação Institucional. Autoavaliação Institucional Participativa. Indicadores da Qualidade.

ABSTRACT

This study aimed to analyze professional master the process of implementation of institutional assessment in municipal daycare centers (CMEIs) by applying the methodology of participatory self-assessment, which was suggested by Document Quality Indicators in kindergarten whose use has been recommended MEC and incorporated by the Municipal Education Salvador. This is a proposal evaluative nature of democratic and participatory aims to assess the quality of early childhood institutions. The study was conducted as a locus of study were ten municipal daycare centers and sought to identify evidence, contributions and limitations of the living process for strengthening the democratic school management and quality improvement of institutional CMEIs in light of perceptions of school managers. The methodology was based on a qualitative approach as a research strategy to carry out field research. The collected data were analyzed based on the theoretical framework developed and quantitative instruments were also used to give greater clarity to the findings of the research. The results validate the effectiveness of participatory institutional self-evaluation in the context of early childhood education in spite of the mistakes and inconsistencies highlighted in the process of implementation of Quality Indicators. We also denounce the need for greater democratic experience in the areas investigated, and monitoring and evaluation of the devolution of school by SMED to guarantee the feasibility of the instrument. At the end of this were presented reflections, recommendations and suggestions as product applied, were raised propositions for future construction of a possible tool for institutional self-evaluation for CMEIs.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Democratic School Management. Institutional Assessment. Institutional Participatory Self Assessment. Quality Indicators.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CENAP	Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNABEM	Fundo Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGC	Índice Geral dos Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil

OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEP	Organização Mundial da Educação Infantil
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECULT	Secretaria Municipal de Educação Cultura, Esporte e Lazer
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A rotina das crianças nos CMEIs.

Quadro 2 – Relação dos profissionais e a função desempenhada nos CMEIs.

Quadro 3 - Identificação das instituições de educação infantil pesquisadas.

Quadro 4 - Tempo de atuação na gestão escolar dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 5 – Sobre a reação da comunidade escolar para a realização da avaliação institucional.

Quadro 6 – Alterações realizadas na metodologia de aplicação do IQEI.

Quadro 7 – Sobre o tipo de gestão dos sujeitos da pesquisa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sobre o conhecimento da gestão da escola sobre o Documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*.

Gráfico 2 – Como foi organizada a metodologia de aplicação dos IQEI.

Gráfico 3 – Como se deu a participação dos atores sociais envolvidos na autoavaliação institucional.

Gráfico 4 – Opinião das gestoras sobre o cumprimento da finalidade do uso do instrumento IQEI no contexto institucional dos Centros.

Gráfico 5 – Opinião das gestoras em relação à eficácia da experiência da autoavaliação institucional para o acompanhamento da qualidade e aperfeiçoamento do trabalho realizado na instituição.

Gráfico 6 – Opinião das gestoras em relação ao caráter democrático da prática avaliativa realizada.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação do número de crianças por adultos relacionados por faixa etária e grupo correspondente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO, CONQUISTAS E DESAFIOS	25
2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA	26
2.2 O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES NO CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO E O SURGIMENTO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO BRASIL.	35
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	47
3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXOS NA GESTÃO ESCOLAR	64
3.1 O CONTEXTO POLÍTICO ECONÔMICO E SOCIAL EM QUE SE INSEREM AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	66
3.2 REFLEXÕES SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DAS TENDÊNCIAS REFORMISTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL NACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
3.2.1 O processo de descentralização da educação e a incorporação da Educação Infantil ao cenário dos sistemas municipais de ensino	73
3.2.2 A gestão escolar democrática e suas implicações na Educação Infantil. ..	79
3.2.3 O papel do gestor escolar democrático e sua atuação na escola de Educação Infantil	86
4 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
4.1 A PREOCUPAÇÃO COM A QUESTÃO DA QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	93
4.2 OS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO PARTICIPATIVA	100
4.3 A CULTURA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	105
4.4 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: UMA ALTERNATIVA PROMISSORA PARA O ACOMPANHAMENTO DA QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	112
5 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DO ESTUDO	123
5.1 A POLÍTICA MUNICIPAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	123
5.2 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	128
5.2.1 Formação Histórica	128
5.2.2 As dificuldades e os desafios enfrentados	129
5.2.3 Estrutura e funcionamento	133
5.2.4 Identidade pedagógica	134
5.2.5 Rotina	135

5.2.6 Os profissionais	136
5.2.7 Caracterização dos lócus de pesquisa	138
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	139
6.1 PERCURSO METODOLÓGICO	139
6.1.1 Abordagem de pesquisa	139
6.1.2 Técnicas e instrumentos utilizados	143
6.1.3 Sujeitos envolvidos	144
6.2 ETAPAS DA PESQUISA	146
6.2.1 Sensibilização	146
6.2.2 Primeiro contato	147
6.2.3 Processo de entrevista	148
6.2.4 Compilação dos dados	149
7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	151
7.1 O INÍCIO DO PROCESSO AUTOAVALITIVO DOS CMEIS	151
7.2 A DEFLAGRAÇÃO DO PROCESSO NO INTERIOR DOS CENTROS INVESTIGADOS	154
7.3 O PROCESSO VIVIDO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO INTERIOR DOS CMEIS DE SALVADOR	158
7.3.1 Quando e onde aconteceu?	158
7.3.2 Quem aplicou o instrumento?	159
7.3.3 Como aconteceu? Quem participou?	160
7.3.4 As evidências do contexto institucional percebidas no processo	169
7.3.5 Sobre a participação dos envolvidos no processo	173
7.3.6 Os pontos positivos e as contribuições desencadeadas	176
7.3.7 Os pontos negativos e as dificuldades encontradas	179
7.4 OS RESULTADOS OBTIDOS E AS IMPRESSÕES DO FINAL DO PROCESSO	181
7.5 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO À LUZ DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES	183
7.5.1 Analisando o instrumento - INDIQUINHO	184
7.5.2 Analisando a eficácia do processo	189
7.5.3 Analisando o caráter democrático da autoavaliação institucional	191
7.6 A PERCEPÇÃO SOBRE A QUALIDADE INSTITUCIONAL DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR	197
7.7 APROFUNDANDO A ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA	203
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE	227
APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	228
APÊNDICE II:ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES ESCOLARES..	231
APÊNDICE III:ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O REPRESENTANTE DA SMED...	233
.....	233
PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO APLICADO
.....	234

1 INTRODUÇÃO

A gênese do interesse pelo tema da pesquisa em questão remonta a minha trajetória profissional desempenhada ao longo de mais de uma década em diversos contextos, particulares e públicos, atuando em diferentes espaços da Educação Infantil ora como professora, coordenadora pedagógica, e atualmente como diretora escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) há três anos na gestão.

A minha inserção nesses diferentes espaços gerou em mim uma imensa inquietação a partir da percepção da diferença de tratamento dado às crianças pequenas e, principalmente, as experiências educativas diferenciadas propiciadas a estas para o seu pleno desenvolvimento nos ambientes coletivos de aprendizagem. Juntou-se a essa constatação o interesse pessoal nascido desde a época de estudante do curso de Pedagogia pela compreensão teórica acerca dos processos que envolvem a temática da avaliação na e da Educação Infantil.

Com efeito, o interesse em desenvolver essa investigação tomou corpo quando, já no papel de dirigente escolar, houve a ocorrência da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de exigir dos gestores escolares, em 2011, que assinassem o documento: *“Compromisso de Gestão”*. Este Documento teve como propósitos principais, quando da sua apresentação, a elevação das expectativas e qualificar a demanda dos pais, dos alunos, dos docentes, dos dirigentes escolares, do governo municipal e dos cidadãos em relação à escola e, da mesma forma, é exigido um padrão de qualidade na aprendizagem dos alunos, para oferecer uma educação que favoreça a cidadania e o convívio social.

Durante a Jornada Pedagógica do ano de 2011, que teve a participação de gestores escolares e coordenadores pedagógicos foi apresentado aos presentes o documento citado, juntamente com o Instrumento de Avaliação Institucional das Escolas Fundamentais, como também ali estavam presentes gestores e coordenadores das unidades escolares de educação infantil. Ao final da apresentação algumas perguntas ficaram no ar, sem respostas: como seriam avaliadas as instituições de educação infantil, mais especificamente, os Centros Municipais de Educação Infantil? Que instrumento avaliativo poderia ser utilizado no âmbito da Educação Infantil que viesse a cumprir com tais finalidades educativas propostas no documento Compromisso de Gestão? As perguntas no momento não

foram respondidas, porém, passados alguns dias os gestores dos CMEIs foram convocados para uma reunião com técnicos da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), e nesta foi apresentado aos presentes, o instrumento que serviria como proposta avaliativa para ser utilizado nas unidades escolares de educação infantil – os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI)* - que tinham como proposta implementar um processo de autoavaliação institucional no interior das creches e pré-escolas para cumprir o objetivo de aferir a qualidade das instituições educativas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Este acontecimento, de fato, foi impulsionador na consolidação do meu desejo de refletir sobre a questão da qualidade da Educação Infantil pública, para daí obter melhor êxito na função por mim desempenhada como diretora escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Cecy Andrade que atende crianças carentes da comunidade do bairro de Sussuarana, do município de Salvador.

Inserido nesse contexto, o presente trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Linha de Pesquisa 1, da área de concentração: Gestão da Educação e Redes Sociais e seu problema de pesquisa parte da discussão acerca da implantação dos Indicadores da Qualidade nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador (CMEIs) que tem a pretensão de desenvolver um processo de autoavaliação institucional e procura verificar se esse processo é, de fato, uma experiência de gestão democrática eficaz no contexto investigado e se ele contribuiu para a melhoria da qualidade administrativa, pedagógica e social dessas instituições.

Partindo desse problema, a pesquisa caminha para o entendimento de que surge nesse cenário um novo desafio a ser assumido pelos gestores como exigência da contemporaneidade e dos marcos legais, a necessidade de gerir as creches e pré-escolas a partir dos princípios da democratização e da descentralização da educação onde, sobretudo, a participação coletiva de todos os membros da comunidade escolar e pais de alunos seja a mola propulsora da melhoria da qualidade da instituição.

Baseando-se nesse pressuposto e no entendimento de que o diretor da escola é o principal agente transformador da realidade escolar, aquele que estabelece a

mudança de cultura necessária para o aperfeiçoamento dos processos e resultados institucionais, e ainda, por se configurar no sujeito do processo avaliativo em questão, responsável por mobilizar a comunidade escolar para aderir à ação mencionada, como foi solicitado pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico da SMED, é que se definiu a decisão por ouvir apenas a voz do diretor escolar nessa pesquisa, além da compreensão de que a ele é possível conhecer o que pensam, as impressões, os indícios e as concepções dos diferentes segmentos que compõem o processo de autoavaliação, sendo ele elemento articulador e mediador de todas as vozes do contexto educativo em que se desenvolve esse processo participativo de autoavaliação, dentro dos CMEIs da rede municipal de ensino de Salvador.

Nessa perspectiva, explorar a vivência da autoavaliação institucional no interior dos CMEIs, tomando como referência a percepção dos gestores escolares que têm, dentre as suas atribuições, organizar, mobilizar e muitas vezes coordenar essa ação, nos permite lançar um olhar sobre o processo em questão, a fim de buscar indícios e evidências sobre o desenvolvimento dessa prática para o fortalecimento da gestão escolar democrática no interior das instituições de educação infantil.

A fim de aprofundar essa questão, essa pesquisa se concentrou no objetivo de avaliar se o processo de implantação da autoavaliação institucional através da aplicação do instrumento participativo *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* vivenciado nos CMEIs é uma experiência eficaz por promover o fortalecimento da gestão democrática e a melhoria da qualidade institucional dos contextos investigados à luz da percepção dos gestores escolares.

Neste sentido, considerando o contexto escolar específico de cada instituição investigada e com o propósito de dar conta do objetivo geral expresso acima, para melhor compreender as implicações sobre o que nos propomos investigar, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais aspectos se destaca como contribuições positivas e pontos negativos do processo vivido e as limitações e dificuldades do contexto encontrado para o êxito da ação avaliativa.

- Apontar as ações desencadeadas pelo processo que contribuíram para o fortalecimento da gestão escolar democrática e a melhoria da qualidade institucional dos CMEIs.
- Averiguar o potencial e possíveis limitações do documento utilizado para induzir melhorias na qualidade das instituições de educação infantil.

É importante dizer que nessa pesquisa o termo qualidade institucional, se refere a todos os aspectos que abrangem a dimensão pedagógica (processos de ensino e aprendizagem), a dimensão administrativa (estrutura e funcionamento) e a dimensão social (relações que a escola estabelece internamente e com o mundo exterior), ou seja, ao seu desempenho enquanto colaboradora na construção de uma sociedade mais inclusiva, cidadã e igualitária.

Nessa perspectiva, será construída uma teia de reflexões que permitirá o desenrolar das argumentações teóricas visando responder a tais questionamentos: Como os gestores escolares mobiliza a comunidade escolar visando o engajamento de todos no processo de autoavaliação institucional? Que avaliação a comunidade escolar faz do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* como instrumento de autoavaliação institucional que tem a intenção de aferição da qualidade do trabalho prestado pelos CMEIs? Esse instrumento é bem aceito pela comunidade escolar? Quais são as maiores dificuldades encontradas no contexto dos espaços investigados que minimizam a eficácia do processo de autoavaliação institucional utilizando os IQEI como instrumento participativo? Quais são se existem, as dificuldades e os equívocos vividos na aplicação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*? Em que aspectos os gestores percebem os efeitos positivos, se há, desse processo na cultura organizacional da instituição escolar? Que melhorias podem ser identificadas como ações positivas desencadeadas pelo processo para o fortalecimento da gestão escolar democrática e aperfeiçoamento da escola? Quais são se existem, os aspectos negativos do processo de autoavaliação institucional empreendido? Quais são se há, as limitações e entraves encontrados no contexto vivido, que minimizam a eficácia do processo? Como é concebida a qualidade pedagógica e social na educação infantil para esses gestores? A implantação da autoavaliação institucional nos CMEIs utilizando os Indicadores da Qualidade como instrumento avaliativo, pode vir a contribuir para a implementação de ações que

visam à melhoria da qualidade do serviço educacional oferecido nesses espaços educativos?

De acordo com o MEC, o Documento: *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* tem como proposta iniciar uma discussão sobre a questão da qualidade da educação infantil, o que tem sido uma preocupação atual das políticas públicas educacionais nacionais e, procura abrir portas para o debate sobre a cultura da autoavaliação nas creches e pré-escolas por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade como forma de contribuir para o fortalecimento da gestão escolar democrática, bem como, para o aperfeiçoamento do trabalho, pedagógico e social realizado nas instituições de educação infantil.

Na busca da articulação entre a fundamentação teórica e a análise dos dados obtidos, buscamos dar sentido a esta pesquisa utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental numa abordagem qualitativa.

Considerando que existe uma ausência de cultura avaliativa no âmbito da Educação Infantil, para compreender os seus resultados, seja ele positivo ou negativo, e com base nestes investir numa ação que venha a impactar a realidade educacional observada, os achados da pesquisa de campo coletados por meio do questionário e da entrevista foram analisados a partir da teoria da avaliação formativa da educação. Com base nesta, propomos um repensar sobre a questão da avaliação institucional por meio de um diálogo com autores renomados na área sobre o processo de autoavaliação institucional participativo ao nível da Educação Infantil na perspectiva de obter uma melhor compreensão sobre o mesmo, com vistas a contribuir para a elaboração de teorias sobre essa temática que ainda é tão escassa em literatura e incipiente em pesquisa acadêmica.

Ao final do deste, por trata-se de um Mestrado Profissional foi elaborado um rol de proposições visando desencadear um novo processo de autoavaliação institucional participativo que seja legitimado pela comunidade escolar dos CMEIs. Esse processo pretende abrir precedente para a construção de um possível instrumento autoavaliação próprio da SMED que venha a ser mais condizente com a realidade institucional dos Centros Municipais e que sirva de subsídio para o trabalho do diretor escolar.

Essa escolha se dá por reconhecer que há uma importância significativa que vem sendo dada a avaliação nas últimas décadas, onde esta ação pedagógica é concebida como um procedimento relevante, que deve ser usado nos contextos educativos e formativos. Esta tendência natural da avaliação é afirmada por Sousa (2002, p.2), quando diz que esta deve: “[...] se voltar a diferentes focos, como, por exemplo, aprendizagem, desempenho de alunos, planos, programas, projetos, currículos, instituições e, até mesmo, às próprias políticas educacionais”.

Nesse sentido, para responder aos objetivos propostos este trabalho está organizado em sete capítulos, sendo que, o primeiro, a introdução, apresenta uma visão geral dessa dissertação. O segundo tem como título: Educação Infantil: história, legislação, conquistas e desafios. Ele procura situar a Educação Infantil enquanto campo de conhecimento na atualidade percorrendo a trajetória histórica do seu surgimento até os dias atuais, resgatando a história social sobre a concepção de criança e infância e o desenvolvimento das instituições de atendimento às crianças pequenas ao longo dos séculos. Neste também tratamos do referencial teórico em relação à Educação Infantil no Brasil, sua legislação, política nacional e considerações sobre os avanços e os desafios atuais na busca pela sua qualidade.

Já, o terceiro capítulo que tem como título, As reformas educacionais e seus desdobramentos na Educação Infantil: reflexos na gestão escolar procura situar a Educação Infantil no contexto político econômico e social contemporâneo, ou seja, num mundo globalizado e numa sociedade capitalista, guiada predominantemente por um ideário neoliberal e neoconservador explicitando os desdobramentos das políticas públicas educacionais, ocorridas com a reforma do Estado na década de 80-90 no cenário da educação brasileira que trazem implicações diretas na gestão dos sistemas de ensino e na gestão escolar.

O capítulo subsequente busca compreender a autoavaliação institucional no âmbito da Educação Infantil procurando contextualizar a discussão acerca da questão da qualidade na Educação Infantil no Brasil, explicitando as origens desse debate e sua repercussão nas políticas públicas nacionais voltadas para o atendimento às crianças de 0 a 5 elucidando os desafios que se apresentam para avaliação da sua qualidade. Neste, ainda apresentamos o documento avaliativo *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil* como proposta para a melhoria da qualidade

pedagógica e social, através do uso da metodologia de autoavaliação institucional e com base neste iniciamos um diálogo sobre o uso da avaliação institucional como sendo um instrumento de auxílio ao trabalho do gestor escolar democrático que visa à melhoria da qualidade institucional dos estabelecimentos de educação infantil.

A escolha por percorrer esse caminho de referencial teórico se deu por conta da percepção da pesquisadora sobre a necessidade de obter aprofundamento teórico sobre os temas-chaves da pesquisa, já que os itens apresentados se relacionam com o que queremos responder nos objetivos e questionamentos propostos nessa investigação. Para tanto, a pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância por oferecer tal suporte.

O quinto capítulo tem como objetivo caracterizar o universo da pesquisa. Num primeiro momento procura apresentar a política municipal para a Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) e num segundo momento visa caracterizar o lócus de investigação dessa pesquisa - os Centros Municipais de Educação Infantil, historiando sua trajetória, reportando-se aos desafios, dificuldades, avanços, sua organização e funcionamento para posteriormente caracterizar os espaços de investigação.

O capítulo seis busca evidenciar o percurso metodológico percorrido durante a investigação, buscando caracterizar a pesquisa, os sujeitos envolvidos, as técnicas e instrumentos utilizados e apresentar as etapas da pesquisa de campo.

Por fim, no sétimo capítulo nos propomos a explicitar os achados empíricos da pesquisa de campo realizada junto aos sujeitos participantes, procurando dar significado às descobertas feitas, tecendo análises, reflexões, interpretações sobre os dados baseadas na experiência da pesquisadora e na fundamentação teórica que embasou a pesquisa, além do auxílio de estudos teóricos direcionados para a análise de uma autoavaliação institucional participativa.

As conclusões finais ensejaram o posicionamento da autora sobre os resultados da pesquisa baseando-se nas conclusões evidenciadas no capítulo seis. Buscou-se reforçar nossa análise sobre o processo de autoavaliação institucional, como também, procurou traçar perspectivas futuras e propor enfrentamentos aos problemas encontrados além de sugerir possíveis encaminhamentos para uma

construção mais coerente para a efetivação de um processo de autoavaliação institucional participativa nos CMEI da rede de ensino de Salvador. E na sequência apresentamos as proposições que respondem ao caráter aplicado dessa dissertação de Mestrado Profissional.

É pertinente salientar que essa pesquisa não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre a importância de promover estratégias de gestão que visassem o aperfeiçoamento dos processos e encontrar melhores resultados para as instituições de educação infantil, mas de ampliar o diálogo com a academia e com a comunidade escolar que, através dos seus atores sociais, consolidarão no interior das unidades escolares as bases e os caminhos a serem percorridos em prol da qualidade institucional. Nesse sentido, a autoavaliação institucional aqui é concebida como sendo um dos instrumentos da gestão democrática que pode servir a essa finalidade.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO, CONQUISTAS E DESAFIOS

Nosso propósito, nesse capítulo foi o de apresentar a trajetória histórica do nascimento da Educação Infantil e seu panorama atual, traçando reflexões sobre os principais fatos ocorridos desde o século XVI até a atualidade. Para tanto, procuramos elucidar a trajetória histórica da construção social das concepções de infância e de criança, a fim de evidenciar como se deu o atendimento às crianças e o surgimento das creches e pré-escolas ao longo da história. Aqui, tratamos também da consolidação da Educação Infantil, enquanto modalidade de ensino contextualizando-a no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, além de apresentar a legislação que lhe tem amparado até a contemporaneidade e suas implicações no cotidiano escolar.

Para aqueles que estão acompanhando os debates recentes sobre a educação básica no Brasil é notório perceber o destaque que se tem dado às questões relativas à Educação Infantil nas últimas décadas. Essa investida justifica-se pela legitimação da importância dessa etapa educativa para o desenvolvimento integral (psicossocial e cognitivo) das crianças de 0 a 5 anos de idade e, sobretudo, por conta da confirmação dos seus resultados positivos para aqueles que a frequentaram, quando chegam às séries iniciais do ensino fundamental.

O debate sobre a Educação Infantil no cenário político da educação brasileira tem se intensificado e causado interesse de grandes pesquisadores e militantes na área como Carvalho (2007), Didonet (2001), Oliveira (2011) e Kramer (2011), além de muitos outros. Foi mais especificamente a partir da última década do século XX que vem sendo oportunizado o desvelamento de um novo olhar para essa modalidade de ensino, e a partir daí inúmeras pesquisas têm sido realizadas sobre os diversos enfoques dessa área de conhecimento. Há que se reconhecer que grandiosos já foram os avanços e as conquistas, porém ainda há muito que se fazer no que tange a sua oferta com qualidade para uma população mais desfavorecida economicamente.

Neste sentido, Carvalho (2007. p. 23), ao apresentar exemplificações sobre o processo de reconhecimento e de construção de uma nova identidade da Educação Infantil enquanto modalidade de ensino evidenciou aspectos pontuais como:

o aumento significativo de trabalhos na área específica, a criação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), ligada ao Ministério da Educação e a incorporação da Educação Infantil, ao sistema de ensino, assegurada com a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O movimento em favor da educação no Brasil para a população infanto-juvenil adquiriu força mais precisamente na década de 80, século XX, a partir da luta pela cidadania quando da democratização do país, com a Constituição aprovada em 5 de outubro de 1988. Essa conquista se deu em decorrência das pressões dos movimentos sociais da época que reivindicavam do Estado a inclusão da pré-escola como direito e, portanto, a implementação de políticas sociais básicas para a Educação.

Era grande a necessidade das mães trabalhadoras de ter um lugar para deixar seus filhos pequenos, aos cuidados de outrem, enquanto iam trabalhar. E foi justamente a saída da mulher do seio da família e sua entrada no mercado de trabalho que desencadeou a necessidade da criação de instituições que abrigassem as crianças pequenas das classes menos favorecidas. Vale ressaltar que inúmeras iniciativas anteriores já haviam sido feitas, porém não saíram do papel, foi somente na década de 90 que a situação da criança brasileira começou a se modificar, como veremos na sequência deste trabalho.

2.1 – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA

As configurações recentes impostas à infância na sociedade contemporânea estão atreladas às diferentes representações e significados, que foram sendo atribuídas às crianças ao longo da história da humanidade. Para a elucidação da mesma, necessário se faz recorrer ao passado buscando nos documentos históricos respostas para desvendar o presente.

O significado dado à criança está envolto por uma rede de representações sociais expressados pelo olhar do adulto nas suas relações com a mesma em diferentes períodos. Portanto, como expressam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.15) “A história da infância seria então a história das relações da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

As referências históricas consideradas como fontes valiosas de investigação científica a respeito do aparecimento da criança nos estágios iniciais da civilização humana são os documentos históricos materializados nas pinturas, nos antigos diários de família, testamentos, documentos eclesiásticos e túmulos. Sobre esse assunto Kuhlmann Jr. (1998, p.17), afirma que “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constituem as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir das várias abordagens, enfoques e métodos”.

A história nos mostra que até por volta do século XII não foram encontrados registros representativos sobre a ideia de infância. O que desencadeia a inferência de que antes dessa delimitação histórica, essa etapa da vida não existia conceitualmente e, portanto, não havia a existência de um olhar específico para a criança. Foi por isso que por muito tempo a criança foi considerada como um ser sem importância, um ser inferior e imperceptível relegada ao descaso da família e da humanidade de modo geral (KUHLMANN JR., 1998).

O fato social que possui uma relação direta com esse olhar para a criança é a altíssima taxa de mortalidade infantil causada pelas péssimas condições de sobrevivência da época, além do aborto e o enfeitamento materno das crianças logo ao nascer. Nesse contexto poucos sobreviviam.

A questão que se destaca em relação à compreensão da infância diz respeito ao “não lugar” que, durante anos, a criança ocupou. Na Idade Média, como aponta os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1981) em sua obra “A História social da infância e da família”, que apesar de criticada por alguns pesquisadores se configura ainda hoje como referência de estudos sobre a infância, não havia uma

separação clara entre o que seria adequado para crianças e o que seria específico da vivência dos adultos. Essa relação com a infância se explica, portanto, pela baixa expectativa de vida que as crianças tinham nessa época, fazendo com que os mais velhos não permitissem grandes apegos.

Etimologicamente, a palavra infância, refere-se a limites mais estreitos, oriunda do latim *infantia*, significa “incapacidade de falar”. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão (KUHLMANN JR., 1998, p. 16).

No Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, a infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos.

Os estudos históricos de Ariès (1981) mostram que até o final da Idade Média o termo infância era muito amplo e designava além de crianças e adolescentes, o sentido de dependência. Por isso, segundo o autor, “só se saía da infância ao se sair da dependência”. Percebe-se que havia dentro do núcleo familiar a presença de uma representação diferenciada sobre a criança ou infante do que temos hoje.

Desde a sua gênese o termo infância carrega consigo o estigma da incapacidade e da incompletude, referindo-se a ausência da fala, significa dizer que por não ter direito à voz a criança não dispõe de condições de expressar seus pensamentos e sentimentos, sendo aceitável uma permanência silenciosa, que não necessita ser ouvida. E sobre a condição de dependência subtende-se a ideia de incompletude, daquele que ainda não está pronto, que é inacabado e precisa do adulto para vir a ser completa. Por isso, é afirmativo dizer que o modo de conceber e de tratar a criança expressa concepções subjacentes de infância de uma dada realidade.

Após o período de “fragilidade física”, considerada até os sete anos, a criança era introduzida no mundo do adulto, compartilhando seus trabalhos e deveres sem estar plenamente preparada física e psicologicamente para desempenhar essa tarefa. Conforme Ariès (1981), após os sete anos a criança passava a usar roupas iguais à

dos adultos em tamanho reduzido, sendo tratada como tal por já ser capaz de falar. Esse momento é retratado nas representações artísticas da época com nitidez.

Com propriedade, Oliveira (2011, p.58) assevera tais compreensões ao afirmar que:

o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidas como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social. Nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adulto também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. Nesses casos, paparcos superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal.

Kramer (2011, p.19) endossa e complementa tais afirmações ao evidenciar que:

A ideia de infância (...) não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Como se vê, antes considerada um ser anônimo, sem identidade e subalterna aos adultos as crianças passam a ser tratadas como adultos em tamanho menor, ou seja, adulto em miniatura o que denota a ausência de uma identidade própria e respeito a sua natureza.

Situando a infância como produto da história moderna, Carvalho (2007, p.47) nos afirma que:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.

O nascimento do sentimento de infância aparece de forma ainda tímida no século XVI, inserido no contexto da sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em

que esta se insere na sociedade de forma diferente, passando a ter um novo papel no seio da família. Com a diminuição da mortalidade infantil houve um prolongamento da vida das crianças, sobretudo nas classes dominantes, e o adulto passou a ter um novo comportamento em relação à criança.

Sarmiento e Pinto (1997) apud Carvalho (2007, p.41-42) ao reafirmar a constituição da infância como sendo uma categoria social na Idade Moderna nos informam que:

(...) crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

E foi, mais especificamente ao longo do século XVIII e XIX, com o Renascimento, no início da Idade Moderna, que o conceito infância foi sendo definido enquanto categoria social e historicamente construída. Esse novo olhar da humanidade para a criança resulta, portanto, do despertar desse sentimento de infância que foi nascendo a partir de muitas transformações sociais que ocorreram ao longo dos séculos na sociedade europeia, como as reformas religiosas católicas e protestantes e o surgimento da afetividade entre a criança e seus familiares.

Essa relação entre criança e adulto imbuído pelo sentimento de infância, nunca antes visto, corresponde, segundo Kramer (2011, p.18) a duas atitudes aparentemente contraditórias, mas complementares: de um lado a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, do outro como um ser fruto do pecado.

uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança, um ser imperfeito e incompleto que necessita de “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Este duplo sentimento de infância que nasce concomitante com a nova função que a família assume no seio da burguesia acaba sendo imposto às classes populares e passa a definir o lugar que a criança passa a ocupar na sociedade moderna. Dessa forma, Kramer acrescenta que

O sentimento de infância resulta, pois numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, que se concretiza na criança burguesa.

O tratamento dado à criança, representado nas ações de paparicação, ingenuidade, graciosidade, pureza e inocência no seio da família denota uma visão romantizada da criança, além de demonstrar claramente que, as concepções relacionadas à infância estão intimamente ligadas às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. E, sobretudo enfatiza que a história da infância está diretamente relacionada à história da família.

A concepção de infância moderna esbarra na existência de duas posturas distintas do adulto em relação à infância: uma que concebe a criança como um ser ingênuo, que necessita de *mimos*, e outra que a entende em fase de desenvolvimento, necessitando assim de *moralização* e de educação, como afirma Ariès (1981). Esse novo olhar que, diga-se de passagem, se estende até os nossos dias, pode ser compreendido como uma fase da vida em que a criança pequena precisa de cuidados especiais e deve ser resguardada de informações que podem lhes ser nocivas necessitando, ainda, da moralização, do controle, vigilância e disciplinarização do adulto para que venham a se constituir em indivíduo pleno. Nesse período a educação ia sendo definida com o propósito disciplinar e moralizante e as crianças iam sendo iniciadas na aprendizagem da fé e dos bons costumes por meio de variadas práticas de controle educativas.

Em fins do século XVII nasce a preocupação com a formação educativa das crianças e essa passa a ter um lugar central na família que passa a reconhecer a necessidade de transmissão de valores e conhecimentos que a preparem para a vida adulta. Uma mudança significativa ocorre na vida das crianças, estas são separadas dos adultos e deixam de aprender a vida através do contato com eles e são enviadas para a escola onde serão preparadas para a convivência social dentro dos padrões morais estabelecidos na sociedade da época, recebendo a partir de então, ensinamentos sistematizados.

Sobre essa nova etapa na vida das crianças, Carvalho (2007, p.48) nos esclarece:

A gênese dessa nova identidade da infância situa-se na Revolução Industrial e na conseqüente mudança da posição da família na sociedade. Nesse contexto, a criança tornou-se, concomitantemente, o objeto e o símbolo das necessidades de afetividade, de cuidados corporais, de reconhecimento e de autoafirmação, que precisavam ser atendidas.

A infância nesse momento ganha a conotação de uma etapa da vida humana, correspondendo a um tempo bem mais longo, até os 12 anos compreendendo a fase da puberdade, aonde a criança viria a passar na escola.

É importante dizer que a concepção de infância nascida no século XVIII beneficiou as crianças burguesas, pois as crianças desfavorecidas continuaram relegadas, a margem da sociedade e dos ganhos decorrentes desse novo olhar sobre a criança. Enquanto as crianças ricas passavam a ter direito à educação e a cuidados mais específicos, a criança pobre foi direcionada para o trabalho infantil, sendo esta produtora de bens materiais para sua sobrevivência. Dessa forma, ao falar de criança no século XVIII é necessário compreender a que classe social ela pertencia e como se dava sua inserção na sociedade, pois diferentes eram os modos de vida o que determinava a existência de diferentes infâncias.

É na primeira metade do século XIX que surgem as primeiras instituições educacionais em vários países do continente europeu. Nesse período o termo Educação Infantil ganha “outro significado mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal (CF) de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade”. Ou seja, o termo passa a referir-se ao campo de conhecimento destinado ao acesso à educação para as crianças pequenas: a Educação Infantil.

Essa medida surge como parte de uma das iniciativas reguladoras da vida social decorrente da crescente industrialização e urbanização e com a expansão das relações internacionais que na segunda metade do século XIX proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870 um século depois, com a institucionalização das creches, escolas maternais e jardins de infância (KUHLMANN JR., 2000). Esse assunto será mais aprofundado

posteriormente ao caracterizarmos o contexto do atendimento educacional oferecido às crianças na sociedade brasileira.

Na insurgência do século XX cresce a preocupação e os estudos sobre a criança e com o progresso da ciência, resultado de inúmeras investigações e pesquisas realizadas fortes mudanças ocorrem no contexto social, cultural e político. Marcada pela transformação tecnológico-científica, também pelas mudanças ético-político-social e amparada pelo avanço das pesquisas nas áreas da neurociência, psicologia, educação, sociologia e antropologia, a infância no século XX ganha novos contornos.

Dentre muitas outras descobertas advindas das pesquisas científicas reconhece-se, a partir de então, a natureza específica das crianças, a heterogeneidade das populações infantis e a sua capacidade de construir conhecimento na interação com o outro e com o meio que a circunda.

Nesse contexto Kuhlmann Jr. (1998) sinaliza a necessidade de considerar a infância como uma condição da criança, afirmando que as crianças são únicas em seus contextos sociais e de temporalidade que possuem uma identidade própria e singular inserida em diferentes contextos sociais onde na relação que estabelecem com o outro com o meio produzem e reproduzem cultura independente da posição social que ocupam. Baseando-se, então, na constituição sócio - econômica e cultural da infância torna-se impróprio e inadequado crer na existência de uma população infantil homogênea e na caracterização de uma representação única de infância como se tentou supor em uma determinada época histórica.

Nesse sentido, é importante reiterar que a criança concebida como sujeito social e histórico é parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura em um determinado momento histórico. Possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio e que nas interações que estabelece com o meio que a circunda e com as pessoas que estão a sua volta produzem cultura e constroem conhecimentos. Sendo marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também o marca.

Corroboramos com Pinto (1999) ao esclarecer que a concepção de infância como categoria construída histórica e socialmente é fruto da dinâmica das relações sociais, nas quais a criança exerce papel ativo, de ator social, com características próprias do contexto onde se insere. Nele, a infância passa a ser compreendida como grupo específico que produz e reproduz a vida social e a criança como pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, sendo agente e produto do meio social.

A ressignificação da infância no século XX passa a representar um marco na inserção da criança na sociedade ao possibilitar o despertar de um novo olhar sobre a criança e novas formas de tratá-la, que ganham dimensões ampliadas com as contribuições dos estudos de Piaget (1979), ao considerar a criança como um sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimento e de Vygotsky (1988) que ressalta a importância de compreender a criança como um sujeito histórico, social e cultural, uma vez que esta influência é feita pelos determinantes que constituem a sua formação social de onde se encontra inserida. Nesse contexto de grandes descobertas, as concepções apresentadas trazem consigo um desafio para a escola no que se refere à redefinição da sua prática pedagógica.

Já no final do século XX, a importância da educação nos primeiros anos de vida passa a ser validada pelas ciências e a criança vista como um ser de identidade própria passa a ter direitos garantidos por lei, assumindo uma posição prioritária nas políticas públicas. A contemporaneidade no contexto da sociedade brasileira com sua característica mutante e efêmera incorpora uma nova roupagem à noção de infância conferindo-lhe um novo status, o de cidadã e sujeito de direitos.

Com a CF/88, a criança brasileira passou a ser considerada como sujeito de direitos, cidadã desde o seu nascimento, que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais atendidas, o que caracteriza a necessidade de um atendimento integral e integrado.

Segundo Zabalza (1998, p.68),

(...) a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.

É justamente essa concepção da criança como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos, e contemporaneamente entendida como portador de direitos enquanto cidadão que passa a delinear a política educacional dos dias atuais e, conseqüentemente, a introduzir as maiores mudanças na Educação Infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico.

Nesse contexto exige-se das instituições de educação infantil, ainda fortemente carregadas do caráter assistencial o oferecimento de um atendimento de qualidade, para além da assistência, frente à criança e a família e do educador, na maioria das vezes defasado, uma atuação competente e uma compreensão consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, quais as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

Nessa perspectiva, é preciso que o trabalho pedagógico e institucional da escola esteja comprometido com transformações necessárias da sociedade contemporânea para que essa se torne cada vez mais democrática. Ao reconhecer a importância que a escolaridade iniciada nos primeiros anos de vida possui na vida do indivíduo devemos, portanto, ressignificar o olhar que a escola deve ter da criança, compreendendo-a como um ator social, protagonista do seu desenvolvimento, que vive e tem um papel social na sociedade.

2.2 - O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES NO CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO E O SURGIMENTO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO BRASIL

As iniciativas em prol do atendimento à criança no Brasil tomaram corpo, de fato, no princípio do século XX por conta da inquietude de muitos grupos sociais que se

incomodavam com a apatia do governo quanto ao problema da criança, pois como vimos os índices de mortalidade infantil da época ainda eram alarmantes.

Em Didonet (2001), encontramos como fatores que desencadearam o olhar preocupado da sociedade para com a situação das crianças pequenas o alto índice de mortalidade infantil, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais, a desnutrição generalizada e os inúmeros casos de acidentes domésticos por parte das crianças. Essa situação social agravante ocasionou mobilizações diversas de membros da sociedade civil, educadores, empresários, higienistas e religiosos, insatisfeitos e consternados com a situação piedosa pela qual passava as crianças pobres, em favor da criação de um espaço de cuidados para os pequenos enjeitados e desfavorecidos, fora do âmbito familiar.

Todavia, é importante registrar que as primeiras tentativas de organização de instituições que abrigassem crianças pequenas de baixa renda como creches, asilos e orfanatos surgiram no Brasil, inicialmente como apoio à mulher-mãe trabalhadora com o propósito de servir como um lugar que acolhesse os órfãos abandonados e/ou os filhos de mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar as crianças pequenas.

Sendo assim, a criação de instituições que viessem a cuidar das crianças pequenas, na sociedade ocidental está historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Por conta da urbanização e da industrialização dos centros urbanos, intensificados no século XX, o trabalho feminino foi absolvido nas fábricas, já que a maioria da mão de obra masculina concentrava-se na lavoura.

Nesse contexto, um problema se apresentava frente à nova conjuntura: com quem ficariam os filhos das mães trabalhadoras para que estas pudessem trabalhar? Segundo Oliveira (2011), soluções emergenciais foram encontradas nos próprios núcleos familiares, onde as crianças pequenas ficavam sob os cuidados de parentes, ou com outras mulheres, chamadas de “criadeiras”, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro. Algumas mães, até, ao sair para o trabalho deixavam seus filhos e filhas ainda bebês sozinhos.

Nessa medida, foi como problema que “[...] a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 12). As ações inicialmente voltadas para o atendimento à criança procuraram priorizar a guarda das crianças e os serviços prestados às instituições que responderiam a essa guarda eram concebidos como doações, caridade.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 12)

Tratava-se, portanto, de oferecer um serviço pobre, isto é sem grandes investimentos, para a população pobre, onde prevalece a crença de que não há necessidade de prover meios e condições básicas e serviços de qualidade para quem com pouco se satisfaz.

Com a mudança de vida da população das cidades, conturbadas com a expansão do capitalismo monopolista e excludente por decorrência da industrialização e da urbanização, exigia-se uma nova iniciativa frente ao dilema que se instaurava. Então, na década de 30 a creche surge para os sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, que habitavam ambientes precários em saneamento básico e condições higiênicas, como alternativa paliativa aos efeitos nocivos do desenvolvimento industrial. Nesse contexto a constituição da família também sofre influência, onde anteriormente concebida como uma instituição patriarcal passa a constituir-se como família nuclear.

Segundo Kuhlmann Jr., (2000, p. 471), o termo “creche” está associado a asilo da primeira infância. Essa ideia parte da existência anterior às creches de instituições brasileiras de assistência as crianças pobres, abandonadas denominadas “Roda dos Expostos ou roda dos excluídos” * que recebiam prioritariamente os filhos dos escravos em casa de Misericórdia e bebês abandonados, custeadas por

organizações filantrópicas da época. Vale salientar que o nome Roda dos Expostos ou roda dos excluídos provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia.

Segundo Oliveira (2011, p.58), a palavra creche tem origem francesa e significa manjedoura, presépio. Trata-se de instituições de guarda e educação doméstica fora da família às crianças pequenas cujas mães necessitavam trabalhar. Ainda, com a autora, as creches inicialmente entendidas como “mal necessário” “eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico” onde se buscava, na verdade, “regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares” (OLIVEIRA, 2011, p.100).

Nesse período histórico é importante considerar que o discurso político da época para o atendimento às crianças pequenas e desfavorecidas em instituições públicas como creches e parques infantis apoiado numa concepção burguesa como alternativa para a superação da miséria, da pobreza e da negligência das famílias para com seus filhos.

No que se refere ao movimento social de luta pelo reconhecimento da Educação Infantil no Brasil, Sônia Kramer (2011) nos situa cronologicamente ao dizer que em 1899 houve a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, que tinha como objetivos: atender aos menores de 8 anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; e entre outras coisas criar maternidades, creches e jardins de infância.

Em 1908 teve início a criação da “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles no Rio de Janeiro, que logo em seguida foi fechado por falta de apoio do poder público.

Já em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil cuja responsabilidade caberia ao Estado, porém na prática era mantido financeiramente por Moncorvo Filho*, o que demonstra que além de assistencialista, a creche também tinha como característica o aspecto filantrópico. Este Departamento, reconhecido como de utilidade pública em 1920 tinha como tarefas, além de muitas outras, fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança.

Esse período caracterizou-se pela ampliação do atendimento, surgindo os jardins-de-infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para as mães trabalhadoras. Segundo Sousa (2000, p.27),

Na tentativa de evitar que o critério socioeconômico determinasse diferentes objetivos para as duas instituições, alguns educadores, especialmente na década de 1920, sugeriram o critério da idade para agrupar as crianças no maternal e no jardim, colaborando com algumas alterações na denominação das instituições infantis.

Em 1922 o Departamento da Criança no Brasil organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que teve como objetivo discutir todas as questões relacionadas à criança, no que tange a aspectos de ordem social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como também suas relações com a família, a sociedade civil e o Estado (KRAMER, 2011).

Oliveira (2011, p.97) acrescenta que foi justamente nesse contexto que “surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância”. Vale ressaltar também que a assistência à criança pequena, até a década de 20, deu-se basicamente por meio de instituições particulares, o apoio das autoridades governamentais deu-se em 1922 com as discussões iniciadas no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

Nesse ínterim, o Estado passa a reconhecer a importância do atendimento educacional à criança brasileira menos favorecida. Também, o Estado foi pressionado na época pelo movimento de renovação pedagógica, conhecido como “escolanovismo” – Movimento das Escolas Novas - que acontecia nos países americanos e europeus já no final do século XIX, e, no Brasil foi apoiado por alguns

educadores brasileiros preocupados com a situação educacional das escolas brasileiras.

Segundo Oliveira (2011, p.99), com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, documento esse reconhecido como primeira expressão das intenções de mudança de concepção educacional do sistema de educação do país,

o debate a cerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas.

Com a questão educacional trazida para o centro das discussões políticas nacionais a burguesia industrial e posteriormente a burguesia emergente, que suscitava o desejo de ascensão social, passaram a apoiar as propostas educacionais elaboradas pelos movimentos anarquistas da época, fundando em 1924 a Associação Brasileira de Educação.

Em 19 de novembro de 1930 houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que, por sua vez, trouxe uma nova preocupação, a de organizar as instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade, pois se tratava de crianças pobres. Este ministério mais tarde criou o Departamento Nacional da Criança, órgão este que abraçou o atendimento à infância brasileira por durante quase 30 anos.

Segundo Kramer (2011), até a década de 30 as poucas creches que existiram fora das indústrias eram mantidas sob a responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente religiosas. Nesse período, a tônica do atendimento proposto às crianças carentes era, sobretudo de ordem médica, sendo muito poucas as iniciativas de caráter educacionais a elas destinadas. Em Kuhlmann Jr.(2000) encontramos que as creches eram subordinadas aos órgãos de saúde pública ou de assistência, enquanto que os jardins-de-infância eram particulares.

Com o passar do tempo o Estado assumiu a responsabilidade do atendimento à infância, centralizando a direção e o controle, mesmo convocando o auxílio de

entidades filantrópicas e associações particulares para custear financeiramente as instituições destinadas à proteção da infância. Apesar de reconhecer à importância do atendimento da criança brasileira pobre ou abandonada uma dificuldade se estabelecia frente à questão da possibilidade de resolução da problemática constatada, a dificuldade dos órgãos públicos em custear integralmente essa iniciativa com seus próprios recursos já que estes eram distribuídos de maneira desigual entre a assistência social e educacional, priorizando, assim, a área da saúde.

Sobre esta situação, Kramer (2011, p.61) denuncia o estabelecimento de duas tendências, que em geral, ainda é presente nos dias atuais, sobre o atendimento à criança em idade pré-escolar:

o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais.

O fato das autoridades governamentais não enxergarem a necessidade de pensar em alternativas para resolver a questão do atendimento das crianças carentes, que muitas vezes eram exploradas ou abandonadas por seus pais, levava-os a não se mobilizarem para prover recursos financeiros que viesse a resolver essa questão. Com isso, se oferecia a criança pequena um atendimento assistencial na qual se provia as suas necessidades básicas e de proteção à infância onde os espaços disponibilizados para a sua alocação tinham a função de servir como espaços apenas para a sua “guarda”.

Creditava-se à família toda a culpa pela situação da criança por conta da saída da mãe do recinto do lar para ir trabalhar nas fábricas. A justificativa utilizada pelas autoridades governamentais da época servia para esconder as relações de classe existentes na sociedade brasileira, permitindo a neutralidade do governo quanto a uma situação que, na verdade tinha como causa a situação desigual econômica e social pelo qual o país vivia.

Nesse contexto de inserção da mulher no mundo do trabalho surge a criança trabalhadora, que por conta das condições adversas era incentivada a trabalhar nas fábricas, tornando-se, então produtora de bens materiais. Sem pretender aqui entrar em detalhes sobre a situação evidenciada, é importante apenas entender o discurso político ideológico que revestia a valorização da criança trabalhadora como sendo um elemento colaborador para a promoção do desenvolvimento da nação.

A importância atribuída ao atendimento da criança se justificava por esta no contexto político da época ser entendida como solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade. A creche passou a ser concebida como alternativa para a diminuição da marginalidade e da criminalidade de crianças e jovens da população pobre, que crescia a cada dia com a inserção do trabalho infantil nas fábricas, assim como, a solução para os problemas da escola elementar, escamoteando, portanto, a parcela de responsabilidade do Estado no que se refere à desigualdade social de oportunidade e condições.

Inúmeros foram os órgãos, a exemplo da Legião Brasileira de Assistência¹ (LBA), que foram criados basicamente com as mesmas funções e, programas que buscavam dar respostas ao atendimento à infância brasileira no que concernem as questões higiênicas, alimentares, de assistência social, dentre outras.

Oliveira (2011, p.100-101) deixa claro que o trabalho com as crianças pequenas nas creches tinha um caráter assistencial-protetor. Ainda acrescenta que “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e de segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”.

No Brasil, a concepção de educação pré-escolar para a creche era, portanto, de caráter compensatório, onde se pretendia suprir as necessidades higiênicas, alimentares e de saúde e compensar as carências culturais, linguísticas e afetivas das crianças das camadas populares. Segundo Kramer, (2011) esta política

¹ A LBA foi criada em 1942, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias. Porém, desde sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social.

aparentemente de defesa das crianças pobres e desfavorecidas foi influenciada por orientações de agências internacionais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação que defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Os programas compensatórios enfatizavam, sobretudo, a compensação de cinco fatores considerados importantes para a expansão da pré-escola nos anos decorrentes, os fatores de ordem médicos-nutricionais, assistenciais, psicológicos, culturais e educacionais e esse atendimento subserviente estava fundamentado na ideia de que as crianças de classe baixa apresentam desvantagens de ordem sociocultural, ou seja, perturbações de cunho intelectual, linguísticas e/ou afetivas, ocasionadas pela falta de estimulação das famílias por conta da inadequação do meio em que essas crianças estão inseridas, que por sua vez é pobre em cultura e estimulação, que necessitam serem compensadas através de métodos pedagógicos adequados às mesmas.

Segundo Kuhlmann Junior (2004, p. 67)

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam.

Com o projeto de construção de um país moderno, já no final do século XIX, parte do ideário liberal dava brechas de que os preceitos do movimento da Escola Nova deveriam ser assimilados pelos intelectuais do país. Tudo que parecia novo, moderno, nessa época era sinal de progresso e com isso as instituições para o atendimento as crianças pequenas passaram a ter uma proposta moderna.

As instituições criadas começam a exercer uma nova função, de compensar as carências infantis. Kramer (1991, p. 23) sustenta que:

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas

etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas.

Essa nova função atribuída à creche e a pré-escola - a educação compensatória – objetivava compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias, carências nutricionais, de promoção à saúde, dentre outros aspectos e ainda, como afirma Oliveira (2011, p.109):

Sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

Embutida na ideia de educação compensatória estava a concepção de que as crianças carentes se diferenciavam intelectualmente das crianças da classe média, pois ao considerar que estas eram privadas de condições essenciais para uma saudável existência física e desenvolvimento intelectual não haveria como terem um desempenho escolar igual às crianças de famílias de maior poder aquisitivo.

Partindo desse pensamento o trabalho realizado com as crianças pobres nessas instituições não era o mesmo realizado nas instituições destinadas às crianças pequenas de família mais abastadas economicamente. Contudo, os programas compensatórios no discurso do governo passaram a ser concebido na época como a mola propulsora da mudança social, ou seja, a solução para os problemas sociais, urbanos, étnicos e econômicos, já que a família não conseguia dar aos filhos (privados culturalmente) a base para o sucesso na sociedade. Vale dizer que o discurso da educação como promotora da melhoria social foi uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade brasileira e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos.

É importante dizer que no Brasil nesse período já existia os jardins de infância, e este foi um produto estrangeiro importado para o Brasil para o atendimento dos filhos da burguesia industrial e das classes emergentes que tinha como objetivo o

desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Este trabalho foi inspirado na pedagogia de Froebel.

O primeiro jardim de infância foi fundado no Rio de Janeiro, em 1875, pelo médico Joaquim José Menezes Vieira e se localizava num dos melhores bairros da cidade, com excelente espaço físico, exclusivamente construído para servir à elite, e somente crianças do sexo masculino (KRAMER, 2011).

Por apresentarem propostas de cunho pedagógico desde a primeira infância, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular, as instituições particulares denominadas de jardins de infância aumentavam a cada dia seus números de crianças matriculadas. Os jardins de infância eram frequentados pelos filhos de famílias com melhor poder aquisitivo. Já as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas nas creches ou escolas maternas com propostas de trabalho assistencial, pois, partia-se da ideia que elas necessitavam frequentar as instituições públicas para suprir suas carências culturais, deficiências linguísticas e defasagem afetiva.

É notório perceber o quão desigual era a proposta educacional destinada a cada classe social o que favorecia a desigualdade social e a diferenciação de oferecimento de oportunidade do governo para a população desfavorecida economicamente. As crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (OLIVEIRA, 2005).

Foi sob a influência das ideias inovadoras para a Educação Infantil explodidas na Europa que o Brasil ao iniciar o movimento da Escola Nova, desencadeado pelos educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, passa a dar um novo sentido para o atendimento às crianças pequenas.

Foi no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, podendo ser denominado como o século

da criança. Nesse século a educação brasileira passa por mudanças entre as quais se destacam o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. O movimento da Escola Nova trouxe uma proposta educacional renovadora, procurando atender às mudanças socioeconômicas e políticas que o país estava sofrendo. Naquele momento histórico começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, pois até então o que predominava eram as práticas fundamentadas em experiências europeias.

A Educação Pré-escolar, inicialmente no Brasil, é concebida a partir de programas compensatórios, a exemplo dos países norte-americanos e europeus, mas estes não restringiram sua ação apenas em proporcionar às crianças desfavorecidas cuidados alimentares e higiênicos, passaram, a proporcionar um atendimento assistencialista, mas, também preocupado com o aprendizado pedagógico. Durante as duas décadas iniciais do século XX, surgem as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil.

É por meio dos pressupostos da Escola Nova que surge uma concepção voltada exclusivamente para a criança. A partir dos princípios da Escola Nova, tais como a criança como centro do processo, pedagogia ativa, aprender fazendo, preparar para a autonomia, era debatido as ideias de espaço de atendimento à infância, e estes debates sobre a educação proporcionada para as crianças da primeira infância nas instituições de EI foram muito polêmicos na época, pois existiam intelectuais que não concordavam com a implantação dessas instituições. Como afirma Oliveira (2011, p.92):

A ideia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas.

Como vimos no item anterior no século XX a relação das famílias com as crianças era diferente da existente no início do século XIX. As mudanças sociais e familiares modificaram e transformaram a visão da família constituída com a urbanização industrial e esta passa a reivindicar educação pré-escolar para seus filhos. Outro fator que também contribui para fortalecer a educação escolar da infância foi o avanço das teorias psicanalíticas e as teorias do desenvolvimento infantil que levam

para o debate no campo educacional a necessidade de se pensar numa concepção de educação diferenciada para as crianças de 0 a 5 anos.

Esses fatores desencadearam a preocupação em relação ao acesso ao atendimento pré-escolar para todas as crianças independente de classe social, etnia ou religião, o que por sua vez caracterizou-se na necessidade de mudança das políticas públicas para a Educação Infantil.

2.3 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O panorama político do surgimento da regulamentação da Educação Infantil no Brasil começa a ocorrer durante a segunda metade do século XX, analisando-a no contexto dos programas educacionais e das políticas públicas temos uma história de cento e cinquenta anos.

Tudo começou com o incremento da industrialização e da urbanização no país que ocasionou o aumento do número de mão de obra feminina no mercado de trabalho. Parafraseando Oliveira (2011) as creches e parques infantis que atendiam às crianças das classes populares em período integral passaram a serem procuradas não apenas por operários e empregadas domésticas, como também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Ainda, segundo Oliveira (2011), encontramos como primeira política pública instituída, voltada para a educação da primeira infância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1961 – Lei 4024/61 que aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância, incluindo-o ao sistema de ensino.

Segundo dispunha a lei em seu artigo 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”. Da mesma forma, o artigo 24 deixava implícito que “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961).

Vê-se com o advento da Lei nº 4.024/61 que o governo não garantiu a oferta da educação para as crianças menores de 7 anos, como sendo uma obrigação do Estado. Esta obrigação ficou a cargo das empresas particulares e o governo entrava apenas, como sendo parceiro e atuava em regime colaborativo com as empresas. Este contexto sociopolítico e econômico da época foi marcado pela mudança abrupta. Sendo alterado pela instalação do governo militar que foi instaurado no país em 1964. Após esse ano, as políticas educacionais adotadas em nível federal ocorreram por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a LBA e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, que por sua vez, continuaram a disseminar a ideia de creche e de pré-escola como instituições assistenciais para a criança carente.

Foi a partir da década de 70 que as propostas referentes à educação pré-escolar passaram a ser aprovadas nos países subdesenvolvidos. Em 1971 uma nova legislação passou a vigorar sobre o ensino com a promulgação da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que apenas em seu artigo 19, § 2º, estabelece: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes”.

Neste período histórico podemos conceituar escolas maternais e jardins de infância como creches. Como vimos no item anterior, tais termos se diferem pela classe social em que a criança está inserida, ou seja, maternais e jardins de infância para crianças de famílias mais abastadas e creches para crianças de famílias menos favorecidas.

Até meados do final dos anos 70 pouco se fez no que se refere a questões legais que garantissem a oferta dessa modalidade de ensino. O contexto político e econômico da época enfatizava a luta pela democratização do país e o combate às desigualdades sociais. No processo de abertura política ocorrido no final do regime militar, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais carente à escola, sua permanência e garantia de ocorrência de aprendizagens básicas. A sociedade, de modo geral, e os movimentos sociais organizados, a exemplo do Movimento de Luta por Creches, passam a exigir, a partir desse momento a caracterização da creche como um direito do trabalhador e dever do Estado.

Nesse ínterim, com a introdução cada vez mais significativa do número de mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho houve um grande crescimento da oferta de creches e pré-escolas, principalmente nas redes particulares. O aumento da demanda por pré-escola acarretou ainda na década de 70 o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, diminuindo o número de vagas nas redes estaduais de ensino e ampliando-as nas redes municipais.

Foi inicialmente após a promulgação da Lei 5692/71 a qual delegou aos Estados e Municípios as responsabilidades no desenvolvimento do ensino nos diferentes graus que essa política educacional foi traçada no âmbito de projetos federais implantados, sobretudo em Estados do nordeste brasileiro, para o 1º grau de ensino. Essa iniciativa teve como objetivo induzir a municipalização do ensino, ou seja, transferir encargos para o município, mesmo sem a efetivação de um financiamento satisfatório para essa instância. Segundo Oliveira (2011) esta política foi intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. A autora destaca que em 1972 já havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo país.

Com o problema do acesso aparentemente resolvido, a preocupação das mães voltava-se, agora, para a função educativa dessas instituições. Ou seja, voltava-se para o desenvolvimento intelectual dos seus filhos, o que ocasionou a luta por um padrão educativo que fosse não, apenas, para o suprimento das carências alimentares, mas, sobretudo, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena.

Apesar de toda essa discussão sobre a finalidade das instituições infantis, se deveriam ser assistencialistas ou educacionais, o descaso com a Educação Infantil enquanto política pública educacional continuava. Segundo Sousa, podemos afirmar que:

[...] o interesse pelo tema cresceu só a partir da década de 1970, quando aumentou o número de estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também a adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas

com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais. Paralelas a essa trajetória estão a participação crescente da mulher na força de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito ativo da construção de seu conhecimento, o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena (2000, p.17).

Sendo assim, toda essa discussão aliada às pesquisas em psicologia e em educação sobre a importância dos primeiros anos de vida e o desenvolvimento da criança, algumas mudanças foram inseridas no trabalho exercido nos parques infantis, que aos poucos assumia o caráter pedagógico, voltando-se para a realização de atividades de maior sistematização, embora, ainda houvesse a preocupação em manter as medidas de combate à desnutrição.

Com toda essa polêmica acerca da natureza da pré-escola – assistencial *versus* educativa, em 1974, o MEC criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Diversas medidas foram tomadas no contexto da época para garantir o desenvolvimento de um programa nacional de educação pré-escolar. Também as iniciativas adotadas como o Projeto Casulo criado em 1977 pela LBA e o amparo da Fundação Mobral somente serviram para amenizar as desigualdades existentes e suprir necessidades básicas, e não para prover, de fato, aprendizagens sistematizadas.

Nesse momento histórico começa a mudar a concepção sobre a creche que compreendida como um mal necessário passa a ser concebida como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família.

Foi neste período que ocorreu o aparecimento de creches comunitárias e instituições educativas públicas.

Com isso muitos educadores do início da década de 80 passaram a questionar o trabalho pedagógico realizado nas escolas municipais de educação infantil. Havia a denúncia de que os programas pedagógicos compensatórios não estavam trazendo benefícios às crianças das classes populares e, sim, sendo responsáveis por uma discriminação e marginalização precoce das crianças pobres.

Cresci a consciência social sobre a necessidade de rever a condição das crianças pequenas tornando, assim, a luta pela inclusão da educação pré-escolar como sendo um direito das classes populares, uma situação de caráter emergencial.

Nesse contexto, a educação pré-escolar foi instituída oficialmente, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Neste período ocorreram muitas discussões em torno da função compensatória da pré-escola o que levou a se pensar uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, ou seja, um atendimento público desejável. Segundo Sousa,

A primeira manifestação oficial contra a educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-escolar em 1981, pelo MEC. A proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos aos fundamentos de privação cultural e educação compensatória, mas careceu de clareza e era farta de contradições e ambiguidades (2000, p.25).

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar integrava as Secretarias de Estado da Educação e o MOBRAL.

Em pleno século XX, já imerso no contexto sócio político da democratização da escola pública, o Brasil viveu momentos de tensão com o extensivo aumento da pressão coletiva dos movimentos reivindicatórios sociais e feministas que pressionavam o governo a favor da inclusão da Educação Infantil como sendo direito das crianças e obrigação do Estado. Foi quando em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Nacional reconhecendo a necessidade de uma educação concebida em outros moldes para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

O reconhecimento do direito à educação da primeira infância se deu após quase um século de trajetória de luta quando a legislação brasileira destacava a educação oferecida em creches e pré-escolas, tornando-a um direito da criança e um dever do Estado. Por isso, foi inserido na CF/88, em seu artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL. 1988).

Desta forma, as creches anteriormente vinculadas à área de assistência social, passavam a ser de responsabilidade da educação municipal. Sendo assim, tanto a creche quanto a pré-escola, passa a constituir-se em instituições que não apenas cuidavam das crianças, mas também atuavam prioritariamente no desenvolvimento do trabalho de natureza educacional. Vale dizer, que a política de Educação Infantil concebida na década de 80 a partir da luta em favor do acesso a educação pública para todas às crianças da primeira infância se deu aliada a uma discussão social que clamava por um atendimento igualitário e equitativo sem distinção de raça, cor, sexo, classe ou religião.

Do ponto de vista histórico a Constituição Brasileira de 1988 representou o marco inicial, o ordenamento legal vigente que garante os direitos da criança de zero a seis anos à educação, por conceber a criança como sendo um sujeito de direitos e ao promulgar em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Como se observa, a Constituição definiu a creche e a pré-escola como sendo de direito não apenas da criança como também de seus pais trabalhadores, homens e mulheres.

Dois anos mais tarde, complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, a CF inseriu as crianças pequenas no mundo dos direitos humanos ao regulamentar no art. 227 em seu art. 3º que:

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, 1994).

Nesse artigo, portanto, a CF consagra uma recomendação em defesa da criança, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação. Com efeito, essa perspectiva pedagógica passa a ver a criança como ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Em seu artigo 53, a CF dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Com isso, a educação passa a ser um *direito público subjetivo* da criança e do adolescente, devendo ser garantido pelo Estado.

Com a criança sendo considerada como sujeito de direito muda-se a forma como esta é concebida em decorrência da valorização da infância e da obrigação da família para com a mesma. Oliveira (2011, p.37), ressalta que:

A consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência.

Segundo Ferreira (2000, p. 184), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é muito mais do que um simples instrumento jurídico, por que:

inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Como podemos notar, no Brasil dispomos de uma legislação avançada na área da educação, aqui em especial, na área da Educação Infantil, porém muito há que se fazer para que essas políticas saiam do papel e de fato, ocorram na prática. Pois, a CF e o ECA asseguram que a educação é direito da criança, porém não foram efetivadas condições reais para que esse direito fosse assegurado. Estamos nos referindo a oferta à escola de qualidade que venha a suprir a demanda da população das crianças de 0 a 5 anos e, sobretudo, que se criem condições para seu acesso e permanência.

Nos anos posteriores à aprovação do ECA, de 1994 a 1996, tivemos a publicação pelo MEC de uma série de documentos importantes que também serviram como diretrizes para o estabelecimento dos propósitos da Educação Infantil. Em 1994 tivemos a primeira publicação do documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil” que teve como intuito estabelecer diretrizes pedagógicas e de recursos humanos. Essas diretrizes tinham como objetivo expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade desta modalidade de ensino. Já em 1995, houve a publicação dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que teve como propósito discutir a organização e o funcionamento interno dessas instituições, além de apresentar os direitos das crianças que devem ser respeitados pelas creches.

Outros documentos publicados pelo MEC no período de 1994 a 1996 foram: “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, que vem reafirmar a importância e a necessidade de um profissional qualificado com um nível mínimo de escolaridade para que possa atuar nas instituições de educação infantil; outro documento elaborado foi “Educação Infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil”. Estes documentos foram relevantes na medida em que procuravam garantir melhores possibilidades de organização do trabalho institucional e pedagógico no interior das creches e das pré-escolas.

O debate acadêmico em torno do tratamento dado a área de Educação Infantil cada vez mais se ampliava, posto que o olhar para essa modalidade de ensino ganhava novos contornos e definições no contexto social-político da época. Discutia-se a partir deste momento, sobretudo, nas universidades e nas instituições de pesquisa, assim como no cenário político, a necessidade de um novo modelo pedagógico para a Educação Infantil. A COEDI desenvolveu vários encontros, pesquisas e publicações científicas articuladas, tendo como preocupação o desenvolvimento de uma política nacional que garantisse os direitos das crianças até 6 anos de idade, com a oferta de uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

Estes fatos desencadearam ainda na década de 90, mais precisamente em dezembro de 1996, a aprovação da nova LDB nº 9394, que reconhece a política nacional para a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica,

ou seja, uma modalidade de ensino. Isto representou um marco significativo na história da educação brasileira, por ser a primeira vez que a legislação empregou o nome “Educação Infantil”.

A LDB 9394/96 estabeleceu um capítulo específico sobre a Educação Infantil e esta passou a ser responsabilidade das Secretarias de Educação, e ao tornar-se um nível de ensino passou a exigir professores com qualificação acadêmica. Com essa lei a educação das crianças pequenas passou a ser oferecida em creches (atendendo crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (atendendo crianças de 4 a 6 anos), ambas, devem abranger as instituições de Educação Infantil, que se diferenciam em relação ao atendimento, apenas, no critério de faixa etária.

A criança de 0 a 6 anos de idade passa a ter direito a uma educação que vai além da educação recebida na família e na comunidade com profundidade de conteúdos e abrangência para promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos da criança. Nessa perspectiva, a contribuição dessa lei torna-se decisiva para a Educação Infantil ao considerá-la como sendo a primeira etapa da educação básica, o que lhe confere uma dimensão ampliada e um papel específico no sistema educacional ao dar início a formação necessária, a que todo indivíduo tem direito, para o exercício da cidadania e, sobretudo, ao fornecer conhecimentos básicos necessários para a continuidade dos estudos posteriores favorecendo seu sucesso escolar.

Encarada como uma importante conquista histórica, segundo Oliveira (2011, p. 117) a nova Lei 9394/96 “tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. Com o advento da globalização da economia mundial e da expressiva expansão tecnológica das fontes de informação surgidas já nas últimas décadas do século XX, essa lei vem propor a reorganização da educação brasileira como um todo.

Ao tratar a educação das crianças de forma integrada, as instituições de ensino passam a ter como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, passando a compreendê-la

em todas as suas dimensões para daí promover o seu desenvolvimento integral em articulação com a família.

Em consonância com a legislação, dois anos depois, em 1998 o MEC publicou o documento “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”. Este documento trouxe grandes contribuições para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo território brasileiro.

Surge então a necessidade de se pensar em novas propostas pedagógicas para a área que venham a servir de orientação para o desenvolvimento do trabalho educacional realizado. Para tanto, é criado nesse mesmo ano pelo MEC o documento “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil” (RCNEI), com a intenção de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil, o RCNEI traz como proposta a integração entre o cuidar e o educar. Composto em três volumes, os RCNEIs foram concebidos de maneira a servir para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas, não se consubstanciando em um manual obrigatório para as escolas.

Visando o alcance dos seus objetivos de modo integrado entre o cuidar e o educar, o RCNEI orienta que nessa integração os profissionais de educação infantil ao proporem atividades às crianças, levem em consideração no seu planejamento não apenas atividades por meio da brincadeira, mas também atividades advindas de situações pedagógicas orientadas. Uma vez que o documento concebe a integração entre os aspectos como processos relevantes para o desenvolvimento do trabalho do professor, a se ver quando afirma que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

Dessa forma, o referencial reforça que as creches não devem ser simplesmente espaços de cuidado e que as pré-escolas não devem se limitar a preparar para a alfabetização, mas, ao contrário, ambas devem se preocupar com o cuidado e do aprendizado, isto é, o cuidar e o educar, que devem estar interligados desde o início do trabalho que o professor se proponha a realizar com as crianças para que estas possam se desenvolver com autonomia e segurança.

Após a publicação do RCNEI, no que se refere à legislação tivemos no ano seguinte o nascimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) instituída pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº01, de 07/04/1999). Tais Diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixou as novas DCNEI.

De caráter mandatório, as DCNEI devem ser consideradas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento educacional de Educação Infantil, estas “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...], para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”, respeitando “a legislação estadual e municipal, bem como as normas do respectivo sistema” (BRASIL, 2010, p. 11).

Nestas, fica fixado que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p.12). Sobre esse avanço constitucional é importante considerar que ainda hoje o efetivo atendimento desse direito tem se constituído em um grande desafio imposto para os órgãos públicos, pois ainda não há garantias quanto ao acesso e nem a qualidade das instituições de educação infantil. No que se refere ao acesso, mesmo com o crescimento da oferta de vagas ainda há uma grande proporção de crianças, principalmente em idade de 0 a 3 anos fora da creche por falta de vagas.

Barreto (1998) ao avaliar a situação do acesso e da qualidade do atendimento no documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil afirma que:

mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, o acesso à educação infantil deixa ainda a desejar, especialmente porque, [...] as crianças de famílias de renda mais baixa estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. (p.27)

Em linhas gerais, a autora demonstra certa preocupação com essa situação, posto que pesquisas científicas têm apontado o impacto positivo do atendimento de qualidade em creches e pré-escolas, sobre o desenvolvimento escolar das crianças na escola fundamental e em sua formação humana. Diante dessa constatação Barreto (1998, p, 27) afirma sobre o acesso que:

a frequência a creches e pré-escolas (com padrões adequados de qualidade) parece trazer mais benefícios exatamente às crianças mais pobres enriquecendo seu mundo social e oferecendo oportunidade de um atendimento educativo profissional, mais planejado que o recebido na família.

E sobre a qualidade do atendimento brasileiro nessas instituições, a autora infere que:

devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados, especialmente na creche, que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa, mas também nas pré-escolas destinadas a essa faixa da população. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (BARRETO, 1998, p. 25).

Ao buscar respostas para a resolução dessa problemática educacional, a autora destaca que, para que ocorra a melhoria da qualidade da Educação Infantil é necessário antes de tudo considerar questões mais complexas como a formação e a valorização do professor, o projeto educativo das instituições e os recursos financeiros destinados a essa etapa da Educação Básica.

Essa problemática ainda é mais preocupante no segmento da creche, pois no que se refere ao acesso e as questões relativas à qualidade aí estão os piores indicadores, em especial no que se refere ao binômio cuidar e educar. Foi por estar sensível a essa situação que o MEC publicou em 1995 os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Tais

critérios procuraram subsidiar a rede de creches existentes em iniciativas que proporcionassem a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas nesses espaços.

Diante desse panorama educacional preocupante e em paralelo às definições sobre a organização do trabalho institucional e pedagógico na Educação Infantil, o MEC tem buscado por meio de políticas públicas implementar resoluções que respondam aos desafios que por ora se apresentam. Por este motivo no âmbito da legislação foi aprovada no ano de 2001 a Lei nº 10.172/2001 – o Plano Nacional de Educação (PNE) que teve como principal objetivo estabelecer metas para todos os níveis de ensino em um prazo de 10 anos, que versem, sobretudo, para o alcance da qualidade da educação brasileira por meio da aplicação efetiva dos recursos financeiros direcionados para as secretarias de educação.

O PNE estabeleceu um capítulo específico para a Educação Infantil. São propostas vinte e seis metas para a faixa etária de 0 a 6 anos para serem alcançadas até 2010.

A ideia explicitada no referido plano é a de que a educação infantil, do nascimento à inclusão da criança no ensino fundamental, seja organizada segundo o processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena e não de acordo com modelos históricos reducionistas ou adulterados pelas condições econômico-sociais excludentes (CARVALHO, 2007, p. 83).

O PNE, promulgado em 2001, na meta 1 estabelece que a ampliação da oferta de educação infantil deve atender, em um prazo de cinco anos (2006), a 30% das crianças de 0 a 3 anos de idade e 60% das crianças de 4 a 6 anos e, até 2011 esse índice deve alcançar 50% e 80%%, respectivamente. Constata-se, ao analisar a lei o destaque dado às crianças situadas na faixa etária de 4 a 5 anos, considerando a inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental, ao compararmos a porcentagem de oferta de atendimento oferecida ao segmento da pré-escola em detrimento à porcentagem oferecida às crianças de 0 a 3 anos que correspondem ao segmento da creche.

Se ponderarmos a questão da importância social de maior oferta de vagas para a creche por conta da necessidade dos pais que trabalham em deixarem seus filhos

em instituições que se encarreguem do cuidado e da educação dos bebês e das crianças pequenas, “por se tratar do período mais crítico do desenvolvimento infantil e da sensibilidade maior do cérebro para determinadas aprendizagens e habilidades, permanece uma imensa lacuna” (CARVALHO, 2007, p. 84). Percebemos que a lei não respondeu de forma positiva a demanda social vigente e não priorizou a educação das crianças de 0 a 3 anos desconsiderando as pesquisas científicas que alertam sobre os ganhos que as crianças nessa faixa etária de desenvolvimento infantil têm ao terem acesso a interações educativas significativas em ambientes coletivos de qualidade.

O PNE também determina que sejam elaborados, no prazo de um ano, padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil, que também devem orientar novas autorizações de funcionamento. Este também define que o executivo municipal assuma a responsabilidade pelo acompanhamento, controle e supervisão das creches e pré-escolas. Dentre outras metas, o PNE determina a efetiva inclusão das creches no sistema nacional de estatísticas educacionais e que em todos os Municípios, além de outros recursos municipais, 10% (dos 25%) das verbas de manutenção e desenvolvimento do ensino sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil e para isso exige a colaboração da União.

Para Brandão, (2007 apud Paschoal, 2009) em seu artigo sobre A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento ao analisar tais metas nos esclarece que “embora não haja dúvida de que o cumprimento só trará benefícios às crianças, o problema é que a meta que prevê a adoção progressiva do atendimento em tempo integral inviabiliza esse atendimento, uma vez que “[...] corre-se o risco de nunca virmos a ter tal atendimento, visto que ainda não conseguimos, sequer, adotá-lo para as crianças do Ensino Fundamental” (p. 89). Sobre a meta, nº 22, esta foi vetada pelo presidente na época, Fernando Henrique Cardoso (FHC). E no que se refere à meta, de nº 23, para que essa venha a ser atingida Brandão (2007) destaca ainda a necessidade inicial de primeiramente se definir quais são os parâmetros de qualidade e ainda salienta que é primordial que se atinja primeiro, “[...] uma série de disposições postas no conjunto das metas e

objetivos estabelecidos por esse PNE para a Educação Infantil” (BRANDÃO, 2007 apud PASCHOAL, 2009, p. 89).

O autor ainda denuncia que até a vigência desse documento tais metas dificilmente serão alcançadas, mesmo acreditando que ocorra o regime de colaboração com as diversas esferas do Poder Público. Hoje vemos que essa previsão ocorreu de fato. A grande maioria das metas do PNE de 2001 não foi atingida no prazo estipulado deixando para trás um avanço grandioso que poderia ter sido traduzido em progresso para a nossa nação.

O PNE deu continuidade às políticas públicas empreendidas a favor da Educação Infantil, bem como a criação do documento preliminar Política Nacional de Educação Infantil elaborado em 2003, que mais tarde, em 2006 passou a chamar-se Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação, que teve como proposta apresentar diretrizes, metas e estratégias que auxiliem no processo de implementação das políticas para Educação Infantil, como se vê em seu texto legal:

A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual, municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio, e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais (BRASIL, 2006, p. 18).

Fica claro no texto exposto os principais objetivos traçados para a manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil: valorização e formação de professores e funcionários não docentes e expansão da oferta de vagas para a população carente. Todavia, este tem sido um grandioso desafio posto que ainda não haja uma efetivação clara dessa política na realidade educacional brasileira. Para que se torne real, necessário se faz que haja um enfrentamento político sério com intencionalidade clara na promoção da expansão do atendimento e, sobretudo, em um ambiente educativo de qualidade que atende de fato as reais demandas das crianças de 0 a 5 anos em todas as suas dimensões.

Nesse momento se faz relevante uma ressalva, a CF/88 ao mesmo tempo em que elevou a Educação Infantil como direito da criança ela também elevou o ensino fundamental a direito público subjetivo, exigível do Poder Público pelo cidadão e, com efeito, fixou uma prioridade clara em favor do ensino obrigatório, ficando a Educação Infantil como direito programático (BARRETO, 1998). Isto significa dizer que o ensino fundamental passou a contar com um processo de financiamento corretivo, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), na qual cada aluno corresponde a certo valor o que, por sua vez, não ocorreu com a Educação Infantil embora já fosse grande a demanda por matrículas nesse nível de ensino nos municípios.

Em decorrência da grande demanda por procura de vagas para matrícula das crianças de 0 a 5 anos nos sistemas municipais de ensino e da valorização da Educação Infantil no mundo inteiro, dentre outros aspectos, e em cumprimento a política de inclusão social com qualidade, em substituição ao FUNDEF em 2006, através da Emenda Constitucional nº 53/06 e com a Medida Provisória nº 339/06, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) que mais tarde foi regulamentado pela Lei 11. 494/2006 e a partir desse a Educação Infantil passou a ser computada na oferta dos recursos financeiros para a manutenção do seu atendimento. O FUNDEB teve como objetivo elevar e redistribuir os investimentos em educação tornando-se uma política de financiamento que contemple toda a educação básica.

Nesse ínterim, alguns programas foram desenvolvidos no intuito de melhorar a qualificação de seus profissionais em parceria entre MEC, estados e municípios a exemplo do PROINFANTIL² por intermédio da Secretaria de Educação a Distância cuja implementação era descentralizada. Também tivemos a criação de documentos oficiais que tiveram o objetivo de subsidiar a política nacional para a Educação Infantil. Em 2006, o MEC encomendou às pesquisadoras Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil que mais tarde desencadeou a necessidade da formulação de *Indicadores da*

² O PROINFANTIL é um curso em nível médio (modalidade Normal) a distância, destinado a professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas públicas e da rede privada sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005, p.6).

Qualidade na Educação Infantil. Este documento foi elaborado pelo MEC e colaboradores no ano de 2009. Tais documentos serão analisados mais adiante no Capítulo III que abordará o discurso da qualidade na Educação Infantil.

Em suma, relatar a trajetória da Educação Infantil nos remete a mencionar avanços, desafios, conquistas e retrocessos, como é possível perceber. No campo normativo o Brasil dispõe de legislação avançada na área da Educação Infantil e as pesquisas internacionais e nacionais, além dos estudos das ciências na área, têm apontado para os benefícios do investimento na primeira infância, o que vale afirmar que houve sim, muitos avanços.

Porém, “ainda há muito que fazer e melhorar”, como afirma Zabalza (1998, p. 9), sobretudo, no que se refere à efetivação de políticas públicas voltadas para o ensino infantil em âmbito geral e, sobretudo, no que concerne a minimização do abismo que há entre sua legislação e a realidade encontrada nas instituições educativas, o que ainda demonstra a ineficiência das políticas implementadas.

3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXOS NA GESTÃO ESCOLAR E NA PRÁTICA AVALIATIVA

A partir do final do século XX profundas transformações econômicas, sociais e políticas ocorreram nos países da América Latina. Essas transformações, advindas com a modernidade foram impulsionadas pelos processos de democratização de muitos países, pela internacionalização da economia mundial – o fenômeno da globalização³ - e pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, compreendidas como sendo uma saída para a crise política e econômica que estava ocorrendo no mundo naquele dado momento.

Um novo modelo de relações econômicas e sociais é empreendido sob os ditames da globalização nas mais diversas nações do mundo e para atender às demandas emergentes desse novo modelo econômico torna-se necessário incrementar um amplo leque de mudanças estruturais nas organizações públicas. Dessa forma, para responder de forma positiva ao momento específico de crise do Estado moderno por conta do desenvolvimento do capitalismo em nível mundial, os países desenvolvidos e em desenvolvimento viram-se pressionados a empreender reformas no campo social, especialmente na área da educação.

No campo da educação, empreender reformas torna-se uma necessidade recorrente no novo contexto mundial, sobretudo porque nesse novo modelo de relações econômicas e sociais em paralelo à evolução tecnológica, novas concepções estavam sendo delineadas sobre a educação, a informação e o conhecimento que numa sociedade capitalista passa a demandar o aprimoramento da mão de obra e qualificação das competências técnicas e profissionais, o que leva a necessária implementação de políticas educacionais que deem conta das atuais exigências impostas pelo mundo do trabalho.

Popkewitz (1997), ao avaliar essa situação de forma analítica afirma que as reformas implementadas nos sistemas educacionais durante os anos 80 e 90 integram um contexto de transformações mais abrangentes que ocorreram nos

Estados. Segundo o autor, o investimento na educação “adquiriu significado político na formação do novo modelo econômico” e, por conta dessa constatação, a educação é erigida a uma condição estratégica e indispensável para proporcionar uma formação capaz de atender as complexas demandas emergentes do mundo, e, conseqüentemente, impulsionar o crescimento econômico dos países. (p.121- 122)

Prover investimentos para a educação mundial, na década de 80 tornou-se, portanto, uma demanda social e política diante das necessidades de um mundo caracterizado por uma economia globalizada. Esse fato justifica as inúmeras convenções de abrangência internacional realizadas entre as grandes potências mundiais e países em desenvolvimento com a finalidade de discutir o quadro da educação no mundo e estabelecer acordos para a promoção da sua melhoria, sobretudo nos países subdesenvolvidos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos⁴ ocorrida em Jomtien na Tailândia na década de 90, foi a mais importante dessas convenções realizada na época. Nesta, o compromisso com a qualidade da educação foi compartilhado por todos os governantes do globo e, na oportunidade deste encontro foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo conteúdo destinava-se a orientar os planos⁵ de educação básica dos países de maior população do mundo.

Para a efetivação do acordo assumido, diversas nações do mundo foram forçadas a adotar políticas de investimento na educação, e passaram a ter como agentes financiadores organizações internacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outros.

Esse novo contexto mundial teve como orientação para a efetivação das transformações estruturais propostas para as políticas educacionais internas das Nações a presença de princípios da política *neoliberal*. O neoliberalismo⁶ tinha como “orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; *burguesia*, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu

modo os seus bens” (OLIVEIRA, 2010, p.98). Assim como, o combate ao sindicalismo, privatizações e redução dos gastos públicos nas políticas sociais. No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança, sendo concebida como mercadoria.

É nesse contexto de transformação estrutural, onde se quer ampliar o grau de articulação e subordinação do processo educativo às demandas e exigências da produção e do mercado e, de forte presença dos organismos internacionais na formulação e execução de políticas públicas educacionais que as reformas educacionais se dão no Brasil no século XX. Estas tiveram como abrangência desde a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio até a Educação Superior e a Pós-graduação, ou seja, todo o sistema de ensino do país. Vale dizer que nesse capítulo daremos ênfase aos desdobramentos da reforma na organização e funcionamento dos sistemas de ensino compreendendo suas implicações no campo da Educação Infantil.

3.1 O CONTEXTO POLÍTICO ECONÔMICO E SOCIAL EM QUE SE INSEREM AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A proposta reformista educacional a que se pretendeu implantar em todo o globo, no caso do Brasil, mais especificamente, foi incorporada com atraso à política educacional brasileira. Na década de 80, por conta do país ainda está vivendo os efeitos da ampla mobilização social em favor do fim do governo de regime militar, caracterizado por ser conservador e autoritário, e do pronto reestabelecimento do regime democrático, adiou os planos das autoridades internacionais interessadas em resolver os problemas crônicos da educação brasileira.

A necessidade de romper com um contexto político social que ainda sofria com os respingos de um modelo de administração governamental centralizador marcado por desmandos autoritários e cerceador da manifestação popular foi se tornando imperativa, e com isso, a cada dia crescia as manifestações e pressões da sociedade civil organizada representada por líderes de sindicato, estudantes, movimentos sociais, intelectuais, educadores, entre outros, em favor da descentralização da administração pública.

A consolidação dessa reivindicação civil pública se deu mais precisamente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que, concebida como um projeto nacional de cidadania “a Constituição Cidadã” como ficou conhecida, procurou em seu texto legal consolidar mudanças, como também inaugurar várias conquistas de direitos, a se vê os direitos das crianças de 0 a 5 anos apresentadas no capítulo anterior, como também anunciou a necessidade de instituir mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, os quais, por sua vez vieram a ampliar os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado. Dessa forma, é pertinente afirmar que a CF/88 assinala uma nova fase para a política educacional brasileira ao negar o autoritarismo e o centralismo, e abrir espaço para o federalismo e a descentralização.

Para os militantes da Educação Infantil a CF/88 promoveu uma grande conquista ao estabelecer em seu ordenamento jurídico que as creches e pré-escolas passariam a integrar os sistemas educacionais, o que consolidaria uma nova era para as crianças pequenas no momento em que sua regulamentação fosse de fato implementada pelos sistemas governamentais de ensino do país. Segundo Sousa (2000, p.48) “é indiscutível que esta constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil”.

É justamente na conjuntura dos anos 90, mais precisamente no governo de Collor de Mello (1990-1992) que se deu início ao processo de reajuste do país aos desmandos da nova ordem mundial - a globalização - e do projeto neoliberal e, com efeito, as relações da nação brasileira passaram a serem reguladas pelo mercado.

Apesar de nesse período o país ter sido tomado por uma efervescente discussão de educadores renomados sobre a democratização da educação e a necessária adoção de um novo paradigma para a gestão educacional sob o formato de uma lei de diretrizes e bases, o governo Collor muito prometeu, mas, pouco fez em relação à política educacional do país. Graças à mobilização popular, que se fez ativa neste momento histórico do país de forma organizada e politizada, Collor foi derrubado do governo pela força da organização popular por iniciar a consolidação de uma política

neoliberal no Brasil contrária as reivindicações sociais e aos direitos conquistados e garantidos pela CF/88.

Foi então, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que as reformas educativas foram, de fato, incorporadas à política educacional nacional. Com o discurso da necessidade de modernização do Estado, FHC fez avançar o projeto neoliberal iniciado por Collor desenvolvendo um extenso processo de reforma administrativa com a finalidade de reduzir os gastos públicos para assim acompanhar as transformações do mundo do trabalho ocasionadas pelo sistema capitalista de produção. Segundo Hora (2010, p. 54),

As ações reformistas consolidadas no governo de Fernando Henrique Cardoso colocam-se, pela primeira vez na história da sociedade brasileira, no interior de um projeto de hegemonia da burguesia como classe no poder, sem o emprego de armas, submetido à nova ordem internacional e aos processos de globalização, atendendo à lógica da exclusão social, articulado com os organismos internacionais, principalmente com o Fundo Monetário Internacional e com o Banco Mundial.

É importante dizer que nesse período o sistema educacional encontrava-se desacreditado e ineficiente. A crise constatada nos sistemas de ensino pelo crescente índice de evasão e repetência escolar era creditada ao Estado sendo este considerado incapaz de resolver os problemas crônicos da educação com os recursos que dispunha. É nesse contexto de crise educacional que se torna expressiva a interferência dos organismos internacionais, sobretudo do BM e do FMI na formulação e execução das reformas educativas nacionais e esta passa a ganhar maior vigor e abrangência nacional já na segunda metade da década de 90.

Sobre esse contexto, Campos (2011) denuncia que o momento pós-constituente acabou sendo o momento dos retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrou como avanço em termos de definições legais. Segundo a autora “Esses retrocessos são facilitados seja pela ausência de legislação complementar que regulamente os diversos setores, seja pela falta de implementação do que se encontra definido em lei” (p. 28).

É somente, após oito anos da promulgação da Constituição que sua regulação se dá a partir da vigência da LDB nº 9394 promulgada em dezembro de 1996, que

estabelece de forma incisiva o vínculo entre atendimento das crianças de 0 a 6 anos, hoje com a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, o atendimento nas instituições de educação infantil se efetiva até os 5 anos de idade.

No que concerne especificamente a Educação Infantil a LDB trouxe como pontos positivos: a flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas; definição dos níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da Educação Infantil – autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional – dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais enquanto sistemas próprios ou integrados. Formalizando, portanto a municipalização dessa etapa de ensino.

3.2 REFLEXÕES SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DAS TENDÊNCIAS REFORMISTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL NACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As reformas educativas de modo geral visaram, especificamente, promover a superação do paradigma positivista embasado em práticas corporativistas, clientelistas e conservadoras a partir da mudança de consciência social sobre a educação, a escola e o papel do Estado numa sociedade democrática e capitalista. Emerge dessa conscientização que se apresenta em processo, pois podemos afirmar que esta ainda não está de todo consolidada na sociedade contemporânea, a necessidade de se pensar na construção de um novo paradigma que venha a superar as limitações de um modelo ultrapassado, na busca de uma abordagem mais efetiva e eficaz consoantes com os princípios democráticos.

No âmbito da educação as mudanças estratégicas que desencadearam uma nova forma de gestão para as políticas públicas nacionais preconizaram uma mudança radical na estrutura do modelo organizacional dos sistemas escolares de diversos países do globo, que a priori estavam pautadas em estruturas hierárquicas extremamente burocratizadas por meio de mecanismos centralizadores e autoritários cujos resultados produzidos não revelavam êxito.

Seguramente, como esclarece Souza Junior⁴ (2001, p.4),

O que se propõe nas reformas em curso é uma mudança radical no sentido de substituir o que seus proponentes consideram um modelo caracterizado por uma organização centralizada e fortemente burocratizada para um modelo cujo eixo central seja uma maior *descentralização*, com a aceitação de formas organizacionais de gestão próximas as do mercado, embora ainda com financiamento público.

Neste contexto de mudança, nasce, portanto, a necessidade de tecer relações sobre novas bases entre instituições educativas e sociedade, à revelia de uma forma de administrar centralizadora, autoritária e antidemocrática, ainda presente em alguns países da América Latina, a exemplo do Brasil. Isso implica, portanto, assumir uma postura mais democrática, descentralizada e associada a processos mais participativos, interativos e flexíveis que venham a desencadear a autonomia e a emancipação da escola possibilitando a melhoria dos processos e dos resultados institucionais.

Estamos nos referindo ao reconhecimento da necessidade de empreender mudanças estruturais adequadas às novas demandas de uma sociedade globalizada, de economia centrada no conhecimento, num movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão da escola iniciado no princípio da década de 1980 com as reformas na política de educação dos mais diversos países.

No âmbito dos países latino-americanos, em especial o Brasil o que motiva a condução das reformas educacionais pela linha da descentralização da gestão dos sistemas de ensino é a necessidade de fomentar mudanças estruturais efetivas na política educacional que resultassem na melhoria da qualidade do ensino e do desempenho do educando, que por sinal na década de 80 apresentavam-se em descompasso e insatisfatórios. Contudo, vale dizer que este desafio ainda não foi de um todo alcançado no cenário educacional brasileiro e tem sido perseguido até os dias atuais.

Com efeito, acreditou-se que a promoção de reformas educacionais representaria a possibilidade de enfrentamento de muitos problemas que afetavam o sistema educacional dos países latino-americanos e os resultados obtidos com o ensino, tais

como: baixo rendimento educacional dos estudantes; pouco incentivo às mudanças; precários mecanismos de informações, prestação de contas e avaliação; ausência de participação das famílias e da comunidade, e, modelos de gestão onde predominam o excesso de burocracia e centralização (NOVAES, 2004).

Em linhas gerais, a proposta reformista no campo da educação ao visar se adequar aos parâmetros de reestruturação capitalista procurou se orientar, parafraseando Oliveira e Fonseca (2005), por meio da adoção de uma lógica mercantil descentralizada e de mecanismos estratégicos eficazes que viessem a ampliar o grau de participação social e autonomia dos sistemas de ensino, como também, o grau de gerenciamento, ou melhor, de controle dos resultados das instituições educativas. Com esse propósito o Estado procurou dar ênfase à descentralização dos serviços da administração pública, a exemplo dos serviços educacionais e, com isso transfere sua responsabilidade pela preservação dos direitos sociais para estados, municípios e organizações sociais.

Como argumento a favor da tendência de descentralização para os sistemas de ensino, encontramos respaldo em Machado (2000) e Souza Junior (2001), pois ambos enxergam nessa tendência, a possibilidade de ampliação do grau de comprometimento de todos os diretamente interessados pela melhoria da qualidade da escola nas decisões importantes sobre o destino da mesma. Destacamos em Machado (2000) como argumentos recorrentes na defesa das reformas descentralizadas “a possibilidade de maior interação da comunidade local com a escola e de novos modelos de padrão de gestão educacional, com maior autonomia da unidade escolar”, além de possibilitar que o poder de decisão fique mais perto de quem lida com as questões, de quem conhece melhor a realidade para tomar decisões, segundo Souza Junior (2001) ocorre então, o “empoderamento” da comunidade escolar que também passa a se responsabilizar por conduzir, juntamente com o Governo e com outros setores da sociedade, os destinos da educação tornando-se uma presença vigilante e que conduziria em última instância, a democratização da própria escola.

É importante entender que a admissão do processo de descentralização para a organização e administração dos sistemas de ensino no Brasil tem uma relação

direta com o processo de democratização do país empreendido a partir das reivindicações populares, dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, em favor de maior envolvimento e participação no controle dos gastos públicos e na gestão da política educacional nacional, sendo estas concebidas como práticas efetivas na construção da democracia e da cidadania.

Nesse sentido, acreditamos que a indução a descentralização desencadeou uma mudança significativa e necessária na cultura administrativa da escola, sobretudo porque esta implicou na ampliação do espaço para a participação dos pais no interior da escola e na redefinição do papel do gestor escolar que tende a se tornar mais democrático e direcionar seu foco de ação para as questões pedagógicas caminhando juntamente com a equipe pedagógica na busca da melhoria da qualidade da escola.

Dessa forma, as diretrizes reformistas expressaram a necessidade de se pensar na construção de um novo modelo de administração para as organizações educativas que viesse a corroborar com os princípios instituídos na Constituição. Nessa perspectiva, torna-se aceitável o surgimento de uma nova forma organizacional de gestão próximas as do mercado, onde os sistemas educacionais, mesmo ainda recebendo financiamento público, viessem a redefinir a maneira de administrar a escola, deixando para trás um modelo caracterizado por ser centralizador, hierarquizado e fortemente burocratizado, cujos resultados produzidos se revelavam pouco eficazes, para implementar um modelo de gestão educacional e escolar, que tem como eixo central de ação a descentralização, entendida como um meio para a promoção da qualidade das instituições educativas.

Partindo desse contexto, daremos ênfase a dois dos seus desdobramentos que consideramos serem elementos importantes que impactam e trazem reflexos na política direcionada para a Educação Infantil: o processo de descentralização com a incorporação da Educação Infantil ao sistema municipal de ensino e a democratização da escola pública com a ampliação do espaço de participação social na gestão escolar democrática.

3.2.1 O processo de descentralização da educação e a incorporação da Educação Infantil ao cenário dos sistemas municipais de ensino

Influenciadas pelas ideias municipalistas de Anísio Teixeira³ que desde os anos de 1920 defendia a transferência da administração do ensino primário, para os municípios sob o título de descentralização, o debate sobre a municipalização do ensino no Brasil se iniciou a partir da afirmação de que a escola primária deveria inserir-se no meio local, desenvolvendo a criança por intermédio deste seu meio, tornando-se uma instituição local, administrada localmente e em profunda participação com o meio (RIBEIRO, 2010, p.41).

Analisada sob uma ótica da democratização do ensino, segundo Costa (2009) essa medida passa a ser vista como meio efetivo de minimizar o papel do Estado nacional para fazer frente ao ajuste fiscal, o que tornaria o país atraente aos investimentos do capital financeiro internacional. De outro modo, ao surgir como uma das possibilidades de concretização do processo de descentralização, os defensores do processo de municipalização enxergavam nessa tendência um campo fértil para o exercício da cidadania ativa, uma vez que as pessoas são reconhecidas tanto como cidadãos de direitos como de deveres (Oliveira, 1997), o que conseqüentemente incidiria sobre a democratização do Estado, por diminuir a distância entre escola e comunidade ao viabilizar um tempo menor nas respostas as demandas locais, maior eficiência técnica e administrativa e maior envolvimento da administração local em assuntos educacionais.

De acordo com Costa (2009), Boaventura (1996), Bordignon (1993), a municipalização é um processo que amplia a eficácia, a qualidade da educação e aumenta a participação dos cidadãos. Implica um maior controle social sobre as políticas educacionais e os gestores, aumentando a participação da comunidade nas decisões.

³ Anísio Teixeira apresentou, em 1957, no Congresso Nacional de Municipalidades, sua tese de municipalização do ensino primário que teve como marco referencial a Constituição Federal de 1946, na qual propôs um plano de colaboração entre Município/Estado/União, encarregando aos Municípios a responsabilidade pela escolaridade inicial. (Oliveira, 2008, p.76)

Parafraseando Nunes (2002), foi justamente partindo dessa proposição que a descentralização na área educacional enquanto uma das reformas do Estado tornou-se uma alternativa para a garantia de ampliação da participação popular no controle da distribuição dos serviços sociais, dentre eles a educação, apesar dessa iniciativa política não ter sido uma ação inédita na história da educação brasileira. Segundo a autora,

Nesse sentido, a descentralização na área educacional, seria um dos caminhos para a construção da democracia entendendo que a escola é um espaço privilegiado para a construção de novos instrumentos gestores que estabeleçam novas mediações entre o homem e a sociedade (p.9).

Nesta perspectiva, a educação é entendida como instrumento que tem como finalidade conquistar de forma consciente a participação dos indivíduos tendo como via de acesso para o estabelecimento dessa mudança de paradigma no interior da escola a municipalização.

Segundo Brandão (2004), a responsabilidade dos municípios para com a Educação Infantil não é um fato novo na história da educação do Brasil. Entretanto, o que diferencia o processo atual dos anteriores é a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica com a LDB 9394/96, onde esta passa a ser de responsabilidade do Estado por meio das Secretarias Municipais de Educação. Portanto, é a partir da década de 90 que a municipalização do atendimento da Educação Infantil começa a se firmar como uma das medidas estratégicas, no que se refere à instalação do “Estado mínimo”⁴ dentro do contexto neoliberal das reformas da educação brasileira decorrentes do processo de descentralização do ensino.

A Educação Infantil, como já mencionado, tem seu reconhecimento enquanto um direito das crianças de 0 a 6 anos de idade garantido na CF/88 em seu art. 208, que em tempo, também reconheceu como dever do Estado a garantia do atendimento em creches e pré-escolas e, posteriormente, por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 passa a reconhecer como dever do Estado a garantia da Educação Infantil em creches e pré-escolas, às crianças de 0 a 5 anos de idade.

⁸ Entende-se como Estado mínimo um modelo de Estado que tem como eixo principal a interferência mínima na economia, nas ações sociais e a privatização da rede estatal; e implementação de um processo de descentralização política e administrativa

Uma importante medida apresentada no texto constitucional que trouxe mudanças significativas na organização da Educação Infantil, com repercussão nos dias atuais é o reconhecimento do município como um ente federativo juridicamente em regime de cooperação financeira e administrativa com estados e União. Acreditamos que a transcrição do texto Constitucional se faz importante nesse momento para que se tenha uma clara noção do que é a municipalização em termos práticos entendendo qual é a real responsabilidade transferida ao município.

Dispõe a Carta Constitucional:

Art. 30. Compete aos Municípios:

VI – Manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;

[...]

Art. 211. A União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino:

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

[...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Com base no texto Constitucional ao Município é transferida a responsabilidade de acesso e de gerenciamento dos recursos financeiros da educação básica que por hora eram de responsabilidade do Estado. Vale dizer que é partindo desse entendimento que embasamos a concepção do termo municipalização do ensino nessa pesquisa, pois corroboramos com Oliveira (1997) na elucidação do termo ao defini-lo como sendo “o processo de transferência de rede de ensino de um nível da Administração Pública para outro, geralmente do estadual para o municipal” (p. 174).

Sobre essa iniciativa política, tão importante para a história da Educação no Brasil, Boaventura (1996, p.9), de forma categórica afirma que “incontestavelmente, do ponto de vista educacional, foi uma das maiores inovações o novo ordenamento jurídico brasileiro possibilitar à esfera do poder local o estabelecimento de normas pedagógicas”.

No momento em que a LDB 9394/96, estabelece com inovação que a Educação Infantil passa a tornar-se etapa inicial da educação, ou seja, primeira etapa da educação básica a Educação Infantil passa a ganhar reconhecimento e importância no cenário educacional do século XX.

Mais tarde, com a Lei 11.274/06 que institui a ampliação o Ensino Fundamental para 9 anos, a Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos de idade. Podemos afirmar que a LDB 9394/96 reitera o que diz a CF em termos de prioridade de acesso à escolarização obrigatória e incorpora aos sistemas de ensino municipais a rede de creches e pré-escolas o que compreende ao oferecimento de acesso a educação pública a crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ainda em 1996, o art. 211 da CF/88 foi modificado através da Emenda Constitucional (EC) nº 14, a qual reconhecia os municípios como instâncias administrativas para a oferta do ensino fundamental e da Educação Infantil, tendo a União função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrões mínimos de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos municípios, ensejando com isso o regime de colaboração⁵ entre os entes federativos como instrumento de organização dos sistemas educacionais.

Destarte, a EC nº14/96 que reforça e prioriza o ensino na Educação Infantil como competência dos municípios, contribuindo para a democratização do poder de governar os estados e municípios ao se preocupar com a criança de 0 a 6 anos, confere à creche e pré-escola, um caráter educativo, tentando romper com o enfoque assistencialista.

Conforme a demanda por reorientação das políticas educacionais, em âmbito nacional a União assume a função articuladora das ações de descentralização da gestão educacional e confere aos municípios maior participação na oferta de vagas para a Educação Infantil e ao ensino fundamental. Outro aspecto também vinculado

⁵ O regime de colaboração baseia-se, fundamentalmente, no sistema federativo de organização do estado, onde as bases normativas necessárias para efetivação do federalismo cooperativo estão previstas na Constituição Federal. Em matéria de ordenamento social, existe previsão de cooperação entre as entidades políticas da federação para o desenvolvimento das ações sociais, dos serviços públicos de saúde e de educação (arts. 23. §único, 30, VI, 195, §10, 198, § 3º, II 204, I e 211).

à descentralização por meio da municipalização que se destaca é possibilidade de autonomia na educação municipal.

Diante da responsabilidade dos municípios pela incorporação da Educação Infantil ao seu sistema de ensino muitas dificuldades se sucedem no sentido de organização interna para atender o que determina esse marco legal, posto que um grande problema que se apresenta para a viabilidade de condições para a efetivação dessa política pública: a questão do espaço para o provimento da sua ampliação e o recurso financeiro para seu custeio e manutenção.

Historicamente, no Brasil as políticas educacionais sempre deram prioridade ao atendimento das necessidades na aplicação dos recursos financeiros para a promoção do ensino fundamental, em detrimento à Educação Infantil e demais níveis. Também não houve iniciativas da União em prover meios de fortalecimento para que os municípios comesçassem a incorporar em seu sistema de ensino o atendimento à Educação Infantil no governo de FHC.

Diante desse quadro, intensificam-se os movimentos de luta social em favor da inclusão de políticas de financiamento para a Educação Infantil na agenda das políticas educacionais no Brasil, a exemplo do movimento FUNDEB PRA VALER, encabeçado por profissionais da educação infantil através de suas organizações que também defendiam a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas. Com base na Lei, à União caberia o compromisso de prestar assistência técnica e financeira aos entes federados para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário da escolaridade obrigatória, cabendo ao MEC estabelecer convênios com os Estados, definindo diretrizes, normas, competências e prevendo a cooperação financeira.

E, os estados, por sua vez, estabeleceriam convênios com os municípios, promovendo orientação na criação, reestruturação e ou dinamização de seus serviços educacionais, definindo com essa ação o princípio de federalismo que passa a atingir desde então os municípios, porém nada disso foi de fato executado na prática, assistimos ao longo da história do país uma omissão das estâncias colaboradoras para com o repasse de recursos para a Educação Infantil e, ainda nos

dias atuais, este dilema constitui-se ainda em um grande nó a ser desatado para que de fato o regime de colaboração seja executado na prática.

Para que isso aconteça necessário se faz necessário construir um novo paradigma educacional onde a Educação Infantil seja de fato, valorizada e respeitada em todas as instâncias governamentais, cultura essa que está em processo inicial na sociedade atual.

No que tange a manutenção do atendimento da Educação Infantil como sendo de responsabilidade dos municípios, podemos notar que mesmo com a municipalização, esta modalidade de ensino da educação básica permaneceu à margem das políticas e reais preocupações dos sistemas municipais de ensino.

Uma grande dificuldade referente a sua expansão ou mesmo a uma oferta de educação de qualidade, por muitos anos perpassou pelo fato de que os alunos pertencentes a creche e/ou a pré-escola não eram computados para o recebimento da quota de recursos devida aos Municípios através do FUNDEF mesmo a LDB 9394/96 tendo tornado-a a primeira etapa da Educação Básica, além de outro agravante como a falta de formação adequada dos profissionais que atuam nessa modalidade.

É no alvorecer do século XXI, mais precisamente no ano de 2006, como resultado da reivindicação popular representada por organizações mundiais e regionais, a exemplo da Organização Mundial da Educação Infantil (OMEP), do Movimento Interfóruns da Educação Infantil Brasileira (MIEIB), da Campanha Nacional em Defesa da Educação Pública Brasileira que as crianças da creche e pré-escola, passam a serem contadas para o recebimento da verba oriunda do fundo de financiamento da educação básica, o FUNDEB, como vimos no Capítulo anterior.

Podemos afirmar, portanto, que apesar de ter se dado de forma tardia a execução da obrigatoriedade constitucional atribuída aos municípios de se responsabilizar pela Educação Infantil por conta da falta de condições administrativas e financeiras, essa medida reformista acelerou a descentralização do ensino, ao passo que teve na municipalização uma de suas formas de efetivação.

Todavia, para o provimento efetivo da política de municipalização do ensino no contexto das medidas das reformas do Estado torna-se extremamente necessário que os sistemas educacionais repensem a estrutura do modelo de administração escolar vigente a fim de estimular a mudança de paradigma na gestão da educação pública.

Desse modo, a luta pela democratização da educação que perpassa pelo viés da descentralização expresso na CF/88 tem como bandeira reivindicatória, a universalização da educação e a qualidade do ensino como um direito social para todos o que vem a desencadear a defesa da gestão democrática da educação pública.

3.2.2 A gestão escolar democrática e suas implicações na Educação Infantil

Como já sabemos, o foco das reformas educacionais em todo o mundo perpassou por uma nova política de gestão associada a processos mais participativos, descentralizados e democráticos, em que as formas de controle pudessem transitar entre os órgãos administrativos federados, a comunidade local e cidadãos. Podemos afirmar que dentre as mudanças a serem implementadas na nova política educacional nacional a que se tornou um grande desafio no contexto das reformas educacionais foi justamente o estabelecimento de novas formas de gestão para os sistemas de ensino sob os moldes de uma sociedade moderna, que caminha na direção da sua emancipação.

É importante dizer que a promoção da mudança de paradigma relacionada com a forma de gerir as organizações educativas tem haver com a ruptura de um modelo hierárquico e burocrático de administrar a escola. Estamos falando da Administração Escolar, tendência que transpôs a teoria e o modelo de organização e administração empresarial burocrática para o interior da escola. De acordo com Luck (2011), esse modelo estático e segmentado baseou-se na adoção de práticas hierarquizadas e verticalizadas fundamentadas nos princípios da eficiência e a eficácia que, por sua vez assumem a centralidade das questões gerenciais focando nos resultados.

Foi por ignorar a especificidade da organização educacional não reconhecendo a escola como uma instituição social que possui finalidade e estrutura diferenciada de

uma organização empresarial e, que requer um fazer pedagógico até nos procedimentos políticos e administrativos a serem adotados, que o modelo da Administração Escolar foi sendo colocado em xeque à medida que seus métodos foram se mostrando prejudiciais à melhoria do ensino e do desempenho do educando, bem como, por sua natureza marcar uma relação autoritária e ausente de participação dos atores educativos nos processos e nas decisões educacionais.

Diante da necessidade de sair de um lugar comum determinado pelo uso de práticas obsoletas e políticas educativas conservadoras que perdurou ao longo de muitas décadas, torna-se imperativa a adoção de um novo paradigma para a escola que venha a redefinir seu modo institucional e pedagógico de ser. No que diz respeito mais precisamente a área da Educação Infantil soma-se a adoção desse novo paradigma a necessidade de superação de outro grande desafio presente no interior das creches e pré-escolas, o qual deriva-se da sua trajetória histórica.

Por ter sido durante muito tempo denominado como um lugar de cuidar das crianças à sua concepção atrelou-se o termo de “guarda”. Com a assunção dessa concepção para unidade educativa as creches e pré-escolas passam a ter como desafio a necessidade de construir novos olhares e significados para a Educação Infantil, o que exigiu também novos modos de organização e gestão escolar que viesse a romper com o tradicionalismo que durante décadas perpetuou na rotina escolar das creches e pré-escolas.

Ao passar a ter maior abrangência no contexto das políticas públicas na qual vem a ser concebida como o local de educar e de transmissão dos saberes sistematizados e não só de cuidados, as creche e a pré-escola passam a serem responsáveis não só pela “guarda” da criança durante o período em que ela está na instituição, mas pela educação integral (humana, intelectual, moral, psicológica e social) das crianças de 0 a 5 anos.

Sendo assim, é pertinente afirmar que no momento em que a ação da descentralização da gestão educacional aponta caminhos para a democratização da escola pública, após inúmeras manifestações reivindicatórias da sociedade civil organizada em favor de maior participação e envolvimento da comunidade no

funcionamento da escola, é que se abre precedente para a incorporação de uma nova forma de gerenciar a escola mais aberta, flexível e participativa e, no caso mais específico da pré-escola, direcionado para a incorporação de um caráter mais educativo que venha a oportunizar a participação de toda a comunidade escolar e pais na discussão e construção dos processos administrativos e pedagógicos da instituição.

Ao investigar a etimologia da palavra gestão encontramos em Cury (s/d) que:

Gestão provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen. (apud ESCOLA DE GESTORES/MEC, 2008).

Alguns estudiosos compreendem a denominação de gestão escolar como um fazer que se assemelha ao significado de administração e direção. Para Ferreira (2000),

Gestão constitui de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (p.197).

Portella e Atta (1998) de forma mais específica compartilham da ideia de que gestão é “a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada” (p. 12).

Considerando as conceituações apresentadas podemos inferir que a ideia de gestão tem haver com a ideia de comprometimento com a atividade realizada na intenção de impulsionar uma organização ou instituição a alcançar seus objetivos, cumprir sua função e desempenhar seu papel, o que implica na ação compartilhada e comprometida dos indivíduos que fazem parte de uma coletividade com um objetivo comum partilhado por todos.

Essa compreensão nos leva a pressupor a presença da ideia de participação como meio e fim de um processo de tomada de decisão. Partindo desse entendimento sobre o conceito de gestão associado à ideia de participação, Luck (2001, p.15) compreende-o a partir da ideia “do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Ao estabelecer em seu art.206, inciso VI “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) para a gestão dos sistemas de ensino a CF/88 declara a emergência de mudanças na organização e funcionamento da escola, que no interior desta tende a redefinir seus objetivos, práticas, valores e processos institucionais, partindo das orientações apontadas na LDB 9394/96 que em seu artigo 3º inciso VIII ao preconizar no âmbito da educação pública o princípio da gestão democrática define seus compromissos, seus princípios norteadores e desdobramentos práticos no interior da escola, além de oferecer condições legais para a construção de um espaço democrático, exigindo a participação dos pais e de todos que integram a comunidade escolar na construção da autonomia da escola.

Na observância aos textos legais podemos notar que estes dão ênfase à escola como espaço de construção da cidadania, onde a ideia de gestão se contrapõe a ideia de administração e concebe a democracia como meio e fim do processo educacional. Dessa forma, a construção da escola “cidadã” alia-se a construção da criança “cidadã”, sujeito de direitos, enquanto uma reivindicação da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Segundo Bordignon & Gracindo (2001, p. 163),

a gestão da “escola cidadã” requer a reconstrução do paradigma de gestão, para além da cidadania positivista, radicado na especificidade do ato pedagógico, essencialmente dialético, dialógico, intersubjetivo, o que implica em agir na especificidade das organizações educacionais, colocando a construção da cidadania e a questão da autonomia, ambos como processos indissociáveis e pré-requisitos para o resgate da escola pública de qualidade. Requer, assim, a construção de novas práticas, de processos democráticos de gestão, novas concepções, novo paradigma.

Nessa perspectiva acreditamos que a gestão democrática deve ser compreendida não apenas como um princípio do novo paradigma, mas também como um objetivo

a ser sempre perseguido e aprimorado, além de se configurar como uma prática cotidiana nos ambientes educativos e com isso as instituições educativas estarão avançando na execução da sua finalidade maior que é a formação do cidadão pleno, como afirmam os autores: “capaz de também colocar-se frente à sociedade em que vive, como um participante consciente de sua inserção social”. (p.163)

Nesta perspectiva, a participação social como um dos eixos estruturantes da gestão democrática vem a ser considerado como elemento indispensável à constituição do novo modelo de organização e funcionamento da escola pública, na medida em que, a ação da participação no interior das instituições educativas torna-se imperativa para a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos da educação pública e para o controle da “coisa pública”. De acordo com Luck (*et al*, 2001, p. 17) a prática participativa

caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas.

Logo, pensar no exercício da gestão democrática pública perpassa por situar o debate no campo da participação de todos os envolvidos que nela atuam, ensejando o compartilhamento das decisões necessárias a implementação de mudanças para a melhoria dos processos pedagógicos e institucionais, bem como, o engajamento de todos mediante participação responsável e compromisso coletivo e de cada um com os resultados educacionais cada vez mais qualitativos e eficazes da instituição educativa.

Podemos afirmar que, no âmbito da Educação Infantil a participação tão necessária para o crescimento institucional da unidade de ensino ganha maior abrangência e intensidade. Ela torna-se a base de sustentação da gestão escolar democrática, uma vez que todos os componentes que compõem a escola – funcionários, equipe pedagógica, gestores, pais e mesmos as crianças – são elementos essenciais nas decisões e funcionamento da instituição. A participação da família está prevista em Lei como um direito assegurado e se constitui em um item de complementação à ação da escola para a construção exitosa do desenvolvimento integral da criança, dessa forma, ela precisa ser incentivada e fortalecida pela equipe gestora e

pedagógica não apenas no que se refere ao acompanhamento da vida escolar da criança, mas, também, na busca pela resolução dos problemas operacionais diversos que se apresentam no cotidiano de uma instituição de tempo integral para crianças pequenas.

Nesse contexto é importante pensar sobre o modelo de gestão que se aplica a essa realidade escolar. Libâneo (2004) nos estudos que realizou sobre a organização escolar cita como modelos de gestão existentes no Brasil três diferentes tipos: a técnico-científico, que tem como princípio a referência a hierarquia de cargos e funções; a autogestionária que se baseia na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuada participação direta e por igual de todos os membros da instituição, e por último a democrático-participativa.

Segundo o autor,

A concepção democrática - participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas (LIBÂNEO, 2004, p. 98).

Assim sendo, os dois últimos modelos tem como elemento chave a presença do trabalho coletivo, ou seja, a participação da comunidade escolar e sociedade nas tomadas de decisões para a melhoria dos processos e resultados da instituição efetivando assim a democracia. Porém, segundo o autor o que as difere é o aspecto das relações de poder perante a escola que em certa medida corresponde a como o gestor exerce o poder ao se relacionar com todos.

Na busca pela ampliação dos graus de participação no interior da escola, as medidas descentralizadoras propostas enquanto políticas públicas para essa finalidade foram: a participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola; a criação de um colegiado\conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório; repasse de recursos financeiros às escolas e conseqüentemente aumento de sua autonomia.

Contudo, é importante destacar que não basta apenas que tais medidas sejam instituídas de cima para baixo para que ocorra a construção de uma cultura democrática participativa efetiva nas instituições educativas, nessa medida se faz necessário, parafraseando Luck (2011), o estabelecimento de um ambiente democrático no interior das instituições de ensino onde o poder de decisão sobre questões relevantes que dizem respeito à coletividade sejam decididas de forma democrática e participativa, orientados por uma filosofia, princípios e valores, entre todos aqueles que tenham competência e estejam aptos a contribuir positivamente para a condução dos seus processos de forma autônoma.

Partindo dessa lógica, a consolidação da gestão democrática no interior das escolas está para além de ser apenas uma forma de administrar mais aberta e descentralizada, na medida em que, ela pode contribuir para a democratização da própria organização da sociedade civil apesar, de termos o discernimento de que ela por si só não basta para dar conta da resolução de todos os dilemas e conflitos presentes no cotidiano de uma instituição educativa.

Utilizando-se das conclusões de Machado (2000), baseado em tudo que foi mencionado é importante deixar claro que:

A escola que se busca com a descentralização é uma escola autônoma, aberta, flexível, democrática, participativa e que seja espaço de socialização. Uma escola que interatue com a comunidade escolar, onde os professores se comprometam com os resultados dos alunos, onde os pais e mães estejam presentes. Enfim, uma escola onde o aluno seja valorizado e estimulado a aprender (p.3).

Caminhando nessa direção onde todos os educadores e, em especial os gestores escolares façam cumprir nos processos educativos e institucionais que realizam os princípios da gestão democrática e participativa é possível enfrentar todos os desafios que ocorrem no cotidiano da escola com êxito, nessa medida a gestão democrática participativa compreendida como um meio para se chegar a alcançar a melhoria da qualidade educacional e social da escola torna-se um instrumento de transformação do processo educativo por ser uma prática social direcionada para a construção da cidadania e inclusiva.

3.2.3 - O papel do gestor escolar democrático e sua atuação na escola de Educação Infantil.

As mudanças que se processam no conjunto das reformas educativas decorrentes da descentralização e a democratização da educação geram dinâmicas e reações com reflexos em todas as dimensões do sistema educacional. O diretor da escola, enquanto uma figura de grande relevância na concretização da melhoria da qualidade da escola jamais poderia ficar de fora dessa abrangência.

Analisando a história da administração escolar das escolas públicas, o diretor, por durante muitos anos foi considerado a figura central da escola, cabendo aos demais elementos humanos desse espaço cumprir suas decisões e executar as atividades previstas em um plano previamente elaborado sem a participação de pais, professores, especialistas, alunos e funcionários (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSHI, 2003 apud SILVA, 2007, p. 157); com a democratização da educação é exigido desse mesmo diretor escolar a redefinição do seu papel e do seu fazer, sendo este solicitado a rever sua postura, suas atribuições e a forma de encaminhamento das situações administrativas, pedagógicas e humanas no cotidiano da escola.

Nesse novo cenário, o gestor escolar passa a assumir o desafio de percorrer um caminho adverso e cheio de obstáculos na busca de deixar para trás uma administração autoritária para abraçar uma administração democrática, o que não é algo tão simples de ser realizado na prática. No âmbito das creches e pré-escolas soma-se a esse desafio a necessidade do gestor escolar possuir conhecimentos sobre as especificidades didáticas e organizacionais de uma unidade educativa para crianças de 0 a 5 anos “para que possa promover um ambiente bem sucedido para crianças e adultos” (FERREIRA, 2000, p. 22).

O diretor antes tutelado pelos órgãos centrais do governo, sem voz própria para determinar os seus destinos e, conseqüentemente, sem responsabilidade sobre os resultados de suas ações tende a assumir na sua atuação as novas competências impostas pela sociedade do conhecimento para a superação dos padrões que ainda orientam a figura do diretor guardião para a formação do novo gestor escolar da contemporaneidade, eleito democraticamente, que deve estar comprometido com o desempenho do estudante, os resultados do ensino, bem como, com a construção

de uma escola de qualidade social que visa contribuir para a promoção de uma educação emancipadora.

Sobre a mudança do papel do diretor escolar no contexto da democratização da escola Paro (1996a) sinaliza que, em termos práticos, isso implica dizer que:

a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira mais adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social (p.160).

Dessa forma, podemos compreender que descentralizar a gestão educacional é uma escolha que tem consequências diretas na atuação do diretor escolar, que deixa de conceber-se como autoridade única da escola, aquele que deve centralizar as decisões em suas mãos e passa a, numa perspectiva democrático-participativa, conceber que o processo de tomada de decisões se dá coletivamente e participativamente. (LIBÂNEO, 2004, p, 79).

Logo, nessa construção coletiva do processo democrático no interior da escola o gestor passa a ter o desafio de construir as bases para a efetivação da democracia como direito, da consciência de todos da importância da melhoria dos processos (administrativo, pedagógico) e da boa qualidade das relações sociais entre todos para o alcance do objetivo/missão da instituição, procurando no cotidiano institucional conduzir o grupo com habilidade e diálogo para que todos possam expor seus talentos e aptidões, cada qual em sua função, para o bom desenvolvimento da instituição.

Para tanto, se faz necessário que este profissional esteja bem preparado, isto é, possua qualificação profissional, e requeira meios, condições para que ocorra a formação continuada no interior e fora da escola para toda a comunidade escolar, visando a qualificação da sua equipe. Pois, é importante reconhecer que “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional - político, científico, pedagógico - de toda a equipe escolar” (LIBÂNEO 2004, p.145).

Todavia, sobre a formação dos gestores escolares Pazeto (2000) denuncia que:

o maior desafio a ser empreendido em relação à gestão diz respeito à qualificação do gestor, por duas razões. Primeiramente, porque o modelo e o processo de qualificação dos atuais gestores estão ancorados em parâmetros que não comportam as novas demandas institucionais e sociais; segundo, porque a gestão da educação, atualmente, tornou-se um dos principais fatores do desenvolvimento institucional, social e humano (p.165).

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições escolares públicas se coloca hoje como um dos fundamentos da qualidade da educação, nessa medida, é necessário que o gestor escolar possua um aporte teórico consistente que embase sua atuação na gestão da instituição escolar, para tanto, se faz necessário investir na sua qualificação profissional que além de ser um compromisso pessoal deve ser também um compromisso a ser assumido pelos sistemas educacionais de ensino - estaduais e municipais - que almejam a boa qualidade da instituição educativa. Segundo Libâneo (2004. p. 86) “[...], o diretor de escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos”.

É de grande importância que o gestor assuma o desafio de mobilizar as competências dos integrantes da comunidade escolar para a promoção de uma educação de qualidade inculcando no grupo a ideia de que todas as questões e tomadas de decisões na escola partem da reflexão sobre o que vem a produzir efeitos e impactos positivos na execução do trabalho pedagógico e, sobretudo, no melhor desempenho do processo educacional do educando, de modo que deixe claro que independente da função desempenhada, cada um possui sua devida importância para o desenvolvimento dos objetivos da escola.

Sobre a atuação do gestor democrático Portella e Atta (1998, p. 42) sinalizam que:

é importante que o diretor não perca de vista que o seu maior desafio é construir uma escola de qualidade, dentro dos princípios da gestão democrática. E isso significa partilha e equilíbrio de poder e de responsabilidades, concepção conjunta, com a equipe escolar e com os alunos e suas famílias, de objetivos e de processos para alcançá-los.

Dessa forma, juntamente com a equipe escolar, com a comunidade e com os alunos, o gestor deve empenhar-se pessoalmente e unir os esforços de todos para a

construção de um processo educativo de qualidade, exercendo uma vigilância cidadã para que todos cumpram suas atribuições com afinco a fim de obter um bom desempenho e conseqüentemente, bom resultado, de forma que as ações de todos estejam alinhadas com a proposta pedagógica da escola. Sendo também importante que ele esteja vigilante para que os poderes públicos cumpram os seus deveres inscritos na Constituição Brasileira.

Nesse sentido, a atuação do diretor numa perspectiva democrática de gestão precisa estar voltada para a construção de uma cultura participativa e colaborativa, onde todos os membros da escola sejam responsabilizados pelos avanços conquistados numa busca coletiva pela melhoria dos seus processos e resultados. Nesse momento o diretor escolar deixa de ser aquele que apenas administra/coordena a escola, e passa a ser compreendido como um educador, um mediador, um líder responsável, envolvido nas questões do cotidiano da escola, que na busca da consolidação da mudança de cultura dentro do ambiente escolar, toma para si a responsabilidade de buscar soluções para a resolução dos conflitos e divergências de opiniões, objetivando cultivar a harmonia e a sinergia no interior da instituição educativa.

Pesquisas realizadas sobre a atuação do diretor de escola têm mostrado que muitos deles ainda “dedicam grande parte do seu tempo para o controle do trabalho desenvolvido pelos seus ‘subordinados’, atividade esta que tem sido priorizada, em certa medida, em relação à coordenação do trabalho pedagógico, por exemplo,” (SILVA, 2007, p.156-157). Ainda hoje vemos uma ênfase dada à burocratização empregada no trabalho do gestor escolar como sendo sua principal atribuição, por ser ele o responsável pela operacionalização das tarefas de cunho administrativo que visam prover as condições financeiras e materiais para que os membros da instituição realizem suas atividades sem intercorrências, e por conta desse fato deixam de lado os aspectos pedagógicos que também envolvem o trabalho do gestor.

Na perspectiva democrática de gestão, o gestor passa a ser concebido como o condutor do projeto educacional da escola, aquele que prioriza as questões pedagógicas e que mantém o ânimo de toda a equipe na construção do trabalho

educativo, assumindo o compromisso de ampliar a qualidade do serviço prestado pela escola à comunidade. De acordo com Portella e Atta (1998) na redefinição das suas funções

o diretor, entre os profissionais da escola, deverá assumir a sua posição de gestor de todas as dimensões do seu funcionamento, para que esse objetivo principal da educação escolar seja realmente alcançado. Assim. A dimensão pedagógica, como dimensão específica da escola, deve ser considerada a dimensão central a ser desenvolvida, com o apoio das demais (p.15).

É importante pensar que na escola democrática as ações de todos os demais membros da escola, além do trabalho do diretor devem estar voltadas para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, devem favorecer a que o trabalho do professor repercuta de forma positiva na aprendizagem dos alunos, pois, “a gestão não pode ser, jamais, um fim em si mesma. Para que tenha sentido, tem que estar a serviço do êxito dos estudantes” (MACHADO, 2000, p. 2).

No contexto das instituições de educação infantil podemos afirmar que a contribuição do gestor escolar no processo pedagógico da escola pode ocorrer de forma mais tranquila e proveitosa em parceria com o coordenador pedagógico. Acreditamos que isso se dá pelo fato de, as instituições de educação infantil possuírem uma menor carga de trabalho burocrático e administrativo, bem como, menor exigência avaliativa em relação aos outros níveis de ensino, o que permite um envolvimento maior da equipe gestora na prática pedagógica dos educadores e nas diferentes atividades propostas na escola.

É importante que o gestor tenha clareza sobre o significado da função que desempenha na instituição, estando ciente de que além de cuidar dos aspectos administrativos também é sua função acompanhar o desenvolvimento pedagógico, planejando e coordenando as atividades da instituição juntamente com o coordenador pedagógico. Acreditamos que é aí que se encontra a evolução do conceito de administração para o conceito de gestão da educação.

Machado (2000), em seu artigo O papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola, deixa claro que a descentralização da gestão exige ação diferenciada dos gestores educacionais no nível do sistema de ensino – os

gestores dos organismos governamentais - e da escola – os diretores de escola. No que se refere à mudança do papel dos diretores de escola a autora enfatiza que esse “passa a ter muito mais liberdade para levar a escola a seguir seu caminho na busca da qualidade do ensino” e ainda enfatiza que “não há boa escola com mau diretor e investir nesse sujeito é o melhor negócio”.

Com base nas fundamentações da autora corroboramos na afirmação de que no âmbito da escola o diretor escolar é o agente de mudança na efetivação de uma gestão democrática e na construção de um trabalho participativo em busca da qualidade e da equidade educacional. Dessa forma, na construção da difícil tarefa de construção de uma escola democrática e participativa com qualidade pedagógica e social que tenha como foco o sucesso dos alunos, o diretor não pode deixar de se preocupar com a avaliação dos processos institucionais da escola, pois é essa ação que lhe dará condições de direcionar suas ações na direção do aperfeiçoamento das práticas. Com efeito, corroboramos com Libâneo (2004) ao afirmar que “dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, e fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas” (p. 145).

O uso da prática autoavaliativa coletiva e participativa no contexto escolar, segundo Luck (2011, p. 118) irá “garantir a necessária correção dos rumos, o cuidado com o ritmo constante de trabalho, a identificação de dificuldades a serem contornadas e de desafios a serem assumidos”. Logo, acreditamos que, dentre as inúmeras atribuições que o gestor escolar possui o desenvolvimento de uma cultura da avaliação institucional na escola é imprescindível, para que o mesmo tenha condições de avaliar a instituição em todas as suas dimensões para daí retroalimentar seus processos identificando os aspectos que já são bons e aqueles que precisam ser melhorados.

Nesse sentido, a autoavaliação torna-se um importante e imprescindível instrumento de gestão, por favorecer o engajamento da própria comunidade escolar e local na luta pela melhoria da qualidade institucional da escola. É por acreditar nessa acepção que no capítulo a seguir procuraremos elucidar os objetivos e finalidades da avaliação institucional na escola.

4 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acesso a Educação Infantil tornou-se legalmente um direito, com a CF/88. Porém, essa prerrogativa não se traduziu na oferta de um atendimento institucional de qualidade que viesse a possibilitar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos em condições adequadas e satisfatórias de aprendizagem. Este é, na contemporaneidade, o desafio que se impõe para essa modalidade de ensino, que transita em meio às contradições e dificuldades encontradas no âmbito institucional das creches e pré-escolas.

Estudos realizados desde 2006, pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e MIEIB, sobre a qualidade da Educação Infantil tem mostrado que apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos em relação ao crescente número de matrículas na primeira etapa da educação básica, ainda temos muito a melhorar tanto na questão da oferta que ainda é insignificante para a demanda, quanto nas condições estruturais e educacionais das unidades escolares que atendem as crianças da primeira infância no Brasil, que por sua vez, ainda são precárias.

Os dados estatísticos revelam uma realidade que não é novidade para a escola brasileira. Nossa educação pública ainda tem muito a caminhar a fim de atingir parâmetros satisfatórios de qualidade, não sendo referência sequer para alguns países latino-americanos, considerados de Terceiro Mundo, mas que têm uma avaliação superior a do Brasil. O fato é que os avanços nas instituições de ensino brasileiras acontecem a passos de tartaruga, lentamente, deixando para trás as metas do PNE esperadas para o ano de 2010. Fica evidente, portanto, a necessidade urgente de promover modificações abrangentes, sobretudo no que diz respeito ao processo de formulação de políticas públicas que mobilizem o governo e a sociedade em prol da busca da melhoria da qualidade da educação do Brasil, sobretudo, a que nos interessa: a Educação Infantil.

Os desafios das instituições para essa área são inúmeros, pois, além de uma estrutura física precária, como já dissemos, ainda há restrições quanto ao respeito à

garantia dos seus direitos fundamentais, quanto ao suprimento de materiais didáticos e equipamentos da escola, quanto à formação adequado do professor para lecionar nessa etapa, quanto à melhoria salarial dos profissionais da educação, enfim, de inúmeros aspectos que não serão em sua totalidade elencados e nem discutidos por não se tratar do objetivo dessa pesquisa, apesar de considerarmos relevante mencioná-los.

Contudo, sabemos que políticas públicas apenas, não consolidam mudanças efetivas na prática educacional. É preciso, sobretudo criar uma mentalidade consciente da necessidade de mudança e propor ações efetivas no cotidiano da creche e da pré-escola para que, de fato, os efeitos positivos na melhoria da qualidade possam ser vistos e reconhecidos pela comunidade escolar e pela sociedade de modo geral.

Estudos apontam para a busca de aperfeiçoamento da educação, sendo este um processo que envolve a participação da sociedade, da família e dos governantes na busca por melhores condições de funcionamento das instituições de Educação Infantil.

4.1 A PREOCUPAÇÃO COM A QUESTÃO DA QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Após o período da expressiva expansão de matrículas para alunos das classes populares nas creches e pré-escolas públicas ocorrido na década de 90 com a democratização do acesso a Educação Infantil, tem sido crescente a preocupação do governo brasileiro com a questão da qualidade das instituições de ensino para o atendimento a primeira etapa da Educação Básica.

Desde a década de 90, o Brasil vem vivenciando um amplo debate e movimento político sobre a necessidade de promover um atendimento educacional de melhor qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. O que vem direcionando a elaboração de políticas públicas nesse sentido no quadro das reformas educacionais do Brasil.

Desde a CF/88, a preocupação com a busca pela qualidade da educação brasileira já existia. Esta, em seu artigo 206, inciso VII estabelece “a garantia de padrões de qualidade” como um dos princípios norteadores da educação escolar brasileira.

Também, encontra-se na LDB nº 9394/96, em seu inciso IX do artigo 3º e 4º destaque sobre a necessidade da garantia de padrão mínimo de qualidade de ensino, apesar de não especificar com clareza que padrão é esse demarcando a incipiência do texto legal que, por sua vez, avança no reconhecimento da necessidade de garantir os direitos fundamentais de todo cidadão, mas, falha ao não apresentar parâmetros que subsidie as políticas educacionais para a concretização plena dos princípios constitucionais, sobretudo ao que nos interessa: a garantia dos direitos das crianças pequenas.

Desde o ano de 1990, os esforços do governo federal em direcionar o debate sobre a qualidade para a Educação Infantil tem sido crescente. A incidência desse debate como propulsor de uma mudança significativa na prática educacional das instituições de ensino tornou-se um desafio ao tempo em que com o aprofundamento dos estudos sobre a História da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento Infantil a infância passou a ser considerada como sendo uma etapa da vida do indivíduo, importante e marcante por ser concebida como uma categoria social, como dito no Capítulo 3.

Complementa-se também como importante fator para essa mudança de concepção a consolidação dos resultados das pesquisas científicas, sobretudo a partir das descobertas da neurociência que revelam a potencialidade da aquisição de aprendizagens que as crianças possuem na primeira infância quando elas têm a possibilidade de frequentar instituições educacionais de qualidade ou ambientes coletivos ricos em aprendizagem, evidenciando os ganhos qualitativos no seu desenvolvimento integral, ou seja, das habilidades psicossociais, cognitivas e motoras.

Junte-se a essas constatações a premissa de que a permanência e o acesso à creche e a pré-escola são fundamentais para o desenvolvimento social, cultural, afetivo e ético das crianças pequenas, constituindo-se em base para a construção da aprendizagem e da formação do cidadão.

Por tudo isso, a Educação Infantil ocupa hoje um lugar de destaque por desencadear a valorização da sociedade e o reconhecimento da sua importância nas políticas públicas vigentes, tornando-se o foco das atenções de pesquisadores

autônomos e movimentos sociais engajados com a causa que objetivam possibilitar o surgimento de um diálogo a respeito dos avanços e das dificuldades encontradas, para que se encontre um novo patamar para a Educação Infantil no Brasil.

Para compreender o discurso atual faz-se necessário, portanto, buscar no passado os fios condutores da história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil. De acordo com a Secretaria da Educação Básica do MEC, o debate sobre a qualidade da educação da criança de até 6 anos de idade no Brasil já tem uma história. Ao historiar sua origem os *Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil* afirmam que essa discussão foi marcada, inicialmente, pela abordagem psicológica.

No início, a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, sob efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos (BRASIL, 2008, p. 21).

O crescimento das pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento levou ao amadurecimento do debate e nesse contexto o papel da mulher na sociedade passou a ser valorizado, em detrimento a crítica excessiva à separação entre mãe e criança, por conta da saída da mulher do seio da família para ir ao mundo do trabalho. Além disso, a preocupação inicial voltada para a escolaridade obrigatória, ou seja, a escola primária foi sendo substituída pela valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de educação infantil, que se tornaram significativos para o desenvolvimento infantil trazendo, ainda, benefícios para o sucesso na escolaridade futura.

Segundo o documento oficial, esses fatores, por sua vez, favoreceram a construção de concepções de qualidade mais integradas, desencadeando melhorias na qualidade da Educação Infantil em diversos países, além, da ampliação do debate sobre as abordagens de avaliação de qualidade, que passaram a conferir maior importância aos contextos familiares e locais, o que fez emergir de forma consensual

o respeito à importância da formação em serviço, e da participação das famílias nos contextos educacionais de atendimento a crianças pequenas.

A oferta de um atendimento de boa qualidade a crianças de 0 a 5 anos, antes da escolaridade obrigatória ganhou uma conotação política, ao passo que respondia aos direitos reconhecidos para as famílias e seus filhos. Sobre esse direcionamento dado ao assunto em evidência os Parâmetros de Qualidade nos informa que:

O contexto europeu, caracterizado por uma enorme diversidade de culturas, línguas, identidades nacionais e regionais, exigiu a adoção de uma perspectiva sensível às diferenças de tradição e às várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional. Por sua vez, as experiências consolidadas e reconhecidas por sua qualidade, como, por exemplo, aquelas desenvolvidas nas regiões do norte da Itália e na Escandinávia, inspiraram e ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais avançada, atenta para as questões das desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural (BRASIL, 2008, p.22).

A trajetória histórica do atendimento às crianças pequenas, relatada no Capítulo 2 fortemente marcada pela ênfase no caráter higienista, e posteriormente, compensatória e assistencial reforçam essa compreensão.

Segundo Campos (2006, p. 90),

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento às crianças nas instituições de educação infantil foi crescendo à medida que surgiram principalmente creches os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições vinculadas aos órgãos de bem estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias. (p.89) [...] Percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas.

Para responder de forma positiva a essa preocupação o MEC criou diversos documentos oficiais, como citado no Capítulo 2, como: o Documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* reeditado em 2009 com algumas modificações; em 1998 o Documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* que se

constitui em um dos fundamentos importantes para o debate e a promoção da qualidade da Educação Infantil em nosso país.

A LDB 9394\96 também desencadeou uma série de mudanças no atendimento às crianças pequenas. Outro aspecto, também, importante foi a exigência legal de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior. O estabelecimento da formação mínima para os professores de Educação Infantil caracterizou-se em um passo significativo rumo à qualificação do trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas.

Porém, mesmo com todos os esforços empreendidos pelo MEC, no sentido de elaborar diretrizes legais diversas que apontassem para melhoria da qualidade do atendimento oferecido pelas instituições de educação infantil, insuficientes foram e ainda são os ganhos efetivos e visíveis na prática que caracterizem a qualidade necessária que tais estabelecimentos devem possuir. Segundo Ferreira (2000),

Apesar do avanço das discussões que os documentos refletem e dos esforços dos profissionais da educação infantil, ainda são muitos dos desafios para melhorar e garantir, na prática à formação contínua do educador, agente básico dessas transformações, já que muitas instituições ainda não apresentam as condições para que ela possa ocorrer (p. 26).

Do ponto de vista legal a preocupação com a qualidade empreendeu conquistas significativas e pontuais para a Educação Infantil desencadeando avanços na forma de como conceber e tratar as crianças pequenas, porém, apesar de está expressa de forma contundente na lei, o que se quer para a essa modalidade de ensino hoje, é notório perceber o abismo existente entre a teoria e a prática. Ainda há uma indefinição sobre como desencadear o trabalho pedagógico tomando por base as diretrizes e orientações legais num contexto adverso e diversificado onde as condições estruturais das instituições de ensino, além da formação dos educadores ainda não expressam a devida “qualidade” que se quer para que seja viabilizada a melhoria desejada.

Por essa razão, a cada dia tem crescido a mobilização da sociedade civil em busca da garantia do direito da criança pequena a uma educação de qualidade, a se ver na articulação entre estudiosos da área e grupos sociais organizados nos Fóruns locais

de Educação Infantil e no MIEIB que ocorre em todo o território nacional, com o intuito de converter em realidade o que já foi conquistado na lei.

Além do direito ao acesso à Educação Infantil, a legislação inclui também a preocupação com a qualidade numa concepção democrática de educação. Sobre essa questão Campos (1997) traz uma provocação pertinente ao evidenciar a necessidade de questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. Ela questiona ainda até que ponto a Educação Infantil chega aos diversos segmentos sociais e responde às exigências contemporâneas de aprendizagem, no sentido de respeitar o direito das crianças a terem uma educação de qualidade?

Também é possível reconhecer a preocupação com a questão da qualidade da Educação Infantil na realização da pesquisa “Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil” que teve como foco investigar a percepção de pais, mães, crianças, professoras, entre outros membros da comunidade escolar e local, diretamente ligados ao trabalho realizado com as crianças sobre o que pensavam a cerca da qualidade da Educação Infantil, em quatro estados brasileiros pela FCC sob a coordenação de Maria Malta Campos realizada no ano de 2006. Nesta pesquisa foram evidenciados alguns aspectos importantes das instituições de Educação Infantil que precisam ser olhados com maior atenção, dentre eles, a formação prévia e continuada dos professores, a imagem da instituição de Educação Infantil, a autonomia na definição da proposta pedagógica, a escolaridade dos adultos que trabalham com as crianças, a identidade da professora da primeira infância.

Dentre as questões que incidem sobre a preocupação para com essa temática e as lacunas existentes no cenário educacional brasileiro para a promoção da mesma, há também a preocupação em definir o conceito de qualidade para os serviços prestados nas instituições de atendimento a primeira infância. Nesse sentido buscando avançar nesse diálogo se faz importante vinculá-lo a um conceito de qualidade, que também é tomado por nós, nessa pesquisa.

Dessa forma, corroboramos com a síntese realizada por Peter Moss (2002, p.20-21) que definiu que a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores, e que o processo de definição da qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades de compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências.

Para Moss (2002) o processo de definição da qualidade deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem alunos, famílias e profissionais, onde as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir, portanto, deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca a um enunciado final objetivo. Para o autor “o conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores. É resultado de um modo específico de se ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. É um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses” (2011, p.17).

Essa pesquisa, também, encontra ponto de identidade com as concepções sobre a síntese conclusiva apresentada no documento Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil ao afirmar que a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações, depende do contexto, baseada em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; e, por fim, que a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2008, p. 24).

Percebe-se um nível razoavelmente alto de discussão sobre a temática que contraditoriamente, embora demonstrem avanços, as discussões em torno da temática da qualidade no âmbito da primeira etapa da educação básica ainda se dão até os dias de hoje no campo do embate político e social, pois apesar de ser uma exigência legal pouco se tem feito em termos de propiciar as condições necessárias para que se garanta a qualidade da educação das crianças das classes menos favorecidas. Em geral, as instituições públicas de Educação Infantil, de modo geral ainda encontram inúmeros desafios, dilemas e dificuldades a serem superados para que de fato ocorra a tão desejada qualidade.

Ciente dessa problemática, que se estende aos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador é que essa pesquisa pretende, dentre outros aspectos, buscar informações sobre a qualidade institucional desses espaços, a partir da análise sobre a implantação da autoavaliação institucional como um caminho democrático para o favorecimento de melhorias e aperfeiçoamento do que já se faz no trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido nas creches e pré-escolas, buscando identificar avanços e limitações do contexto institucional dos CMEIs, a partir da aplicação do instrumento autoavaliativo *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* que, nessa pesquisa, é elemento chave de análise por se constituir num instrumento avaliativo desencadeador dessa discussão no âmbito das instituições de Educação infantil.

4.2 OS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

Foi com a intenção de desencadear um processo de autoavaliação institucional participativa, que reunisse a direção, os professores, as famílias, os funcionários, ou seja, toda a comunidade escolar e pessoas ligadas a unidade escolar na discussão reflexiva sobre a melhoria das condições de funcionamento das instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – que o MEC criou em 2009 o Documento intitulado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*.

O *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (IQEI) é considerado por seus criadores um instrumento útil à comunidade escolar que tem a finalidade de desencadear o engajamento de todos que partilham da educação, direta ou indiretamente, na busca constante por sua qualidade, servindo como uma ferramenta auxiliar “às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil, um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (MEC, 2009, p.13) para contribuir com as tomadas de decisões dos agentes educacionais para sanar as dificuldades do processo educativo, desenvolvido por meio da constatação dos pontos fracos e fortes da instituição de educação infantil, “definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo” (p.13).

Ele tem como proposta orientar o trabalho de coleta de dados e de informações junto à comunidade escolar: pais, alunos, funcionários, professores, gestores, entre outros membros diretamente ligados ao trabalho educativo. O documento ainda destaca que, com a participação dos membros da comunidade escolar é possível visualizar o que está bem e o que precisa ser melhorado na escola. Estes componentes, nada mais são do que os indicadores entendidos como elementos fundamentais da realidade escolar, que dizem respeito às situações vividas por todos no ambiente da escola, com desenvolvimento de atitudes e de práticas educacionais, que precisam ser acompanhadas e avaliadas de forma participativa, para desencadear um compromisso coletivo, na busca pela qualidade das atividades administrativas e pedagógicas realizadas na instituição de ensino.

O IQEI é um instrumento participativo de autoavaliação que se volta para as instituições de educação infantil que tem como proposta envolver toda a comunidade escolar para avaliar a qualidade de uma instituição educativa que atendem a creche (crianças de 0 a 3 anos) e a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). O objetivo desse instrumento 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, onde numa ação coletiva cada um venha a comprometer-se individualmente na melhoria da qualidade da educação da escola na qual estão envolvidos tomando por base a definição de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

Ele é fruto de um trabalho coordenado conjuntamente pelo MEC, por meio da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, DA AÇÃO EDUCATIVA, FUNDAÇÃO ORSA, UNDIME E UNICEF, que em seu desenvolvimento contou com a participação de um amplo grupo técnico constituído por representantes de instituições de referência na área da educação além de professores, gestores e vários especialistas. Após alterações feitas em decorrências de discussões analíticas e dos pré-testes realizados em diferentes unidades escolares para a primeira infância, distribuídas nas unidades federadas, foi publicado em 2009 com a pretensão de “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” (MEC/SEB, 2009, p. 12).

O Ministério da Educação tem procurado recomendar o seu uso incorporando-o no âmbito de suas políticas e, vale ressaltar que o INDIQUINHO, como é popularmente chamado, surgiu como parte da Política Nacional de Educação Infantil.

O desenvolvimento do trabalho 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. Essa versão foi discutida e alterada em 8 (oito) Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi prestada em instituições de educação infantil, públicas e privadas, de 9 (nove) unidades federadas (SEB/MEC, 2009, p. 7).

O INDIQUINHO propõe um conjunto de indicadores segmentados por dimensões entendidas como elementos da sua realidade que apontam para a reflexão sobre a qualidade da instituição de educação infantil. Segundo o documento seus indicadores possibilitam identificar o que vai bem e o que vai mal nessas instituições, onde todos os integrantes da comunidade escolar possam discutir e tomar decisões prioritárias para a melhoria do trabalho prestado pela escola.

Neste Documento a comunidade escolar ganha uma conotação ampliada, pois a proposta considera como parte da mesma: familiares, professores, gestores, crianças, funcionários, representantes de Organizações não Governamentais locais e de conselhos, a exemplo de educação e de direitos da criança. Participam também do processo os órgãos públicos e outras entidades que tenham relação com a instituição de educação infantil. A adesão das entidades ao projeto é voluntária, mas é recomendado a todas as instituições de educação infantil, pelo MEC, um aspecto meio que utópico para a realidade escolar que temos no interior das escolas.

Como aspectos fundamentais a serem avaliados para a mensuração da qualidade da instituição na Educação Infantil o Documento abrange como dimensões: 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. Cada uma das dimensões citadas possui uma série de indicadores, que são perguntas referente as práticas, atitudes ou situações da vida escolar, que ao serem avaliadas, mostram como é o desempenho da escola, com relação àquele indicador, que por sua vez, deve ser avaliado de forma coletiva.

Sendo assim, cada indicador é avaliado quanto a sua qualidade a partir das respostas as perguntas elencadas. No Documento, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, os indicadores apresentados são concebidos como sendo: “sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo”. Eles “apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões” (MEC/SEB, 2009, p. 13).

Como proposta metodológica para a avaliação das dimensões, o instrumento apresenta como sugestão a atribuição de cores aos indicadores. Cada cor simboliza uma avaliação feita: verde se o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho; amarela se as atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas ainda não está consolidada; e vermelha se estas não existem na instituição. É também sugerida a cor branca para abstenções. Tais cores são sinalizadas pelos participantes que levam o cartão com a cor desejada e manifestam, portanto, o seu voto.

As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir qual das três cores reflete com mais precisão a situação da instituição de educação infantil em relação a cada indicador. A partir das cores atribuídas às perguntas, o grupo avalia qual cor melhor representa o indicador. Não é necessário atribuir cores às dimensões (MEC/SEB, 2009, p. 20).

Após a avaliação feita nos sete grupos que correspondem a uma dimensão avaliada, os grupos com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, se reunirão em plenária para apresentação e discussão dos resultados de cada grupo em um único ambiente. Nessa etapa, cada grupo apresentará aos demais presentes os resultados da sua discussão e caberá à plenária tirar dúvidas e verificar se todos concordam com o que foi exposto pelos grupos. Ao final, constará no quadro o retrato dos pontos fracos e fortes da instituição. Em seguida, passa-se a estabelecer prioridades e com base na discussão dessas será produzido, conjuntamente, um plano de ação a fim de solucionar os problemas emergenciais apontados, o que,

segundo o Documento promoverá uma mudança significativa no trabalho pedagógico e social das instituições, desencadeando, assim, a melhoria da qualidade do serviço oferecido por estas.

É importante evidenciar que a definição de qualidade embutida no Documento IQEI traz uma concepção subjetiva a respeito do termo, pois segundo o mesmo, é importante considerar diversos fatores em sua compreensão, como:

Os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere; [...] a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas (MEC/SEB, 2009, p.11).

Mesmo compreendendo o caráter aberto e participativo de um processo de realização de um diagnóstico, que visa definir e avaliar a qualidade de uma instituição de educação infantil, o instrumento traz premissas basilares para a definição de critérios de qualidade, levando em consideração, como ponto de partida, alguns aspectos importantes. São estes: o respeito aos direitos humanos fundamentais, especificados na CF/88 e no E.C.A.; o reconhecimento e valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e de inclusão; a fundamentação da concepção de qualidade na educação a partir de um contexto mais amplo que compreende os valores sociais, o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias; o respeito à legislação educacional brasileira e por fim, de forma mais específica, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil (MEC/SEB, 2009).

Vale ressaltar que, a elaboração do IQEI tem como pressuposto básico a adoção da gestão democrática e participativa como modelo de gestão consolidado na instituição em que o mesmo será aplicado, o que implica na existência de uma vivência de participação entre todos os atores sociais da instituição de forma democrática nas tomadas de decisões e no envolvimento com o projeto pedagógico desenvolvido na escola.

Por fim, os IQEI propõe que ocorra um acompanhamento e avaliação do que foi previsto, para que sejam visualizadas as mudanças positivas e o que está dando errado. Sugere ainda, que seja criada uma comissão representativa, responsável por monitorar a realização do plano de ação e que, a cada um ou dois anos aplique novamente os instrumentos para avaliar se as ações planejadas estão de fato trazendo soluções para os problemas detectados. Dessa forma, o uso dos indicadores se caracterizará num processo contínuo e não, num evento esporádico.

4.3 A CULTURA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Na busca de ajustar a educação escolar aos parâmetros de reestruturação capitalista, por meio da adoção de uma lógica mercantil e de mecanismos que ampliem o grau de controle do Estado frente aos resultados do processo educativo, um importante alvo foi identificado - a produção do trabalho docente e para prover o acompanhamento dos resultados das mudanças no sistema educacional nacional o Estado valeu-se de um poderoso instrumento estratégico - a avaliação educacional⁶

Ao dar-se conta que a avaliação não é neutra e que não pode haver reformas bem instrumentalizadas sem perpassar pela avaliação, as reformas educacionais preconizaram modificações na estrutura dos sistemas de ensino com a finalidade de atender às mudanças da economia e do mercado na busca de maior eficiência do serviço público (DIAS SOBRINHO, 2002).

Nesse panorama social, Dias Sobrinho (2005, p. 16) nos alerta que:

Nisso tudo há o reconhecimento de que a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país. Toda avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades. Num mundo enredado pela globalização econômica, de competição generalizada, muitos dos interesses dominantes são transnacionais ou pertencem às grandes corporações mercantis. Não se estranha, então, que as avaliações conduzidas pelas agências governamentais ou multilaterais carreguem uma forte orientação econômica, e até mesmo economicista.

¹⁰ A avaliação educacional nos referimos a avaliação de aprendizagem ou de desempenho escolar do educando, bem como a avaliação de currículo ou programa de ensino de um curso que corresponde as avaliações de larga escala e a avaliação institucional

Apesar de fomentar uma política da descentralização do ensino, contraditoriamente o MEC centraliza em suas mãos e também na Secretaria de Educação e Cultura a tarefa de avaliar as instituições educacionais, a se vê o artigo 9º da LDB 9394/96, a qual coloca que compete a União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior, além de sublinhar que os critérios de avaliação da educação básica são ditados pelos técnicos do governo federal que teriam como objetivo avaliar o rendimento acadêmico dos estudantes quanto aos processos pedagógicos e administrativos desenvolvidos no interior das escolas.

A justificativa do governo federal para a necessidade de promover avaliações nacionais centralizadas em suas mãos baseou-se na aplicação do financiamento, já que era grandioso o investimento público na área da educação em nome da qualidade do ensino, e havia a exigência de os poderes públicos terem obrigação de justificar a aplicação dos recursos proveniente de impostos, principalmente da União com verba federal.

Dessa forma, inserida nesse contexto neoliberal a escola pública passa a ser concebida como um microssistema educacional sendo responsabilizada pela construção do sucesso escolar, cabendo ao poder público, a aferição da produtividade, por meio de aplicação de provas de rendimento aos alunos (OLIVEIRA, 1997). A autora reforça que “tal iniciativa se insere em uma tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação por meio da avaliação de desempenho escolar” (IBID, p. 266).

Mesmo não sendo as avaliações de desempenho o foco de análise dessa pesquisa acreditamos ser pertinente mencionar, mesmo que superficialmente, aspectos relevantes sobre o sistema de avaliação do nosso país a fim de entender o fio da meada que desencadeia o uso da avaliação institucional numa perspectiva de uma autoavaliação no âmbito da Educação Básica.

Sendo assim, no que diz respeito às transformações empreendidas no sistema avaliativo do Brasil, no domínio do Estado as avaliações de desempenho se

tornaram obrigatória somente para o sistema educacional e, estas foram institucionalizadas mais expressivamente a partir da segunda metade da década de 90 quando houve uma significativa intensificação das avaliações externas em nossa sociedade. Sobre a relevância dessa medida no contexto da Educação Básica Dias Sobrinho (2003, p.13) afirma que “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e, particularmente, da educação”.

Com efeito, iniciam-se a criação de diversos métodos de avaliação em âmbito nacional em todas as instâncias e níveis do sistema educacional brasileiro sob a responsabilidade do Estado que, com isso, tinha a intenção de controlar a qualidade de seus sistemas de ensino e encontrar meios para a implementação desse controle.

Segundo Nóvoa (1992), a avaliação em larga escala tem seu foco na necessidade de controle, no âmbito do sistema de ensino, sendo normalmente realizada por agentes externos ao ambiente escolar e utilizada no momento de implementação de reformas educativas, além de periodicamente verificar o desempenho dos estudantes visando à melhoria da qualidade dos serviços prestados.

A LDB 9394/96 em vários de seus dispositivos passa a incumbir à União, em colaboração com os sistemas de ensino, a responsabilidade em assumir o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, possuindo como órgão responsável pelas avaliações externas do Sistema Nacional Brasileiro o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que tem sua definição regulamentada em lei:

Uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2006).

Assim posto, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi implementado em 1990, apesar de ter sido criado em 1988, sob a coordenação do INEP e

objetivou conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional ao coletar dados sobre a qualidade, equidade e eficiência da educação básica no país verificando o grau de proficiência dos estudantes e o rendimento da aprendizagem. Esta avaliação é estruturada por meio da aplicação e da análise de instrumentos como provas das disciplinas de português, matemática e ciências, e questionários socioeconômicos, aplicados geralmente por agentes externos ao contexto escolar.

Chamadas de avaliação educacionais em larga escala possuem como foco o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No que se refere à abrangência do Ensino Fundamental temos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 pelo INEP, como parte do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), compreende a Provinha Brasil e a Prova Brasil que servem para mapear as escolas e determinar investimentos, classificando as escolas em uma escala de zero a dez, por meio do cálculo do rendimento escolar (aprovação e evasão) e da análise do desempenho dos alunos com base no SAEB.

Já no que tange a abrangência do Ensino Médio temos o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), instituído em 1998. Este instrumento é uma avaliação aplicada aos alunos que estão cursando o término do ensino médio, em todo o Brasil e sua nota serve de parâmetro para o ingresso no ensino superior privado e em universidades públicas. Tem como objetivo avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelo educando e a estes também possibilita participar de programas governamentais de bolsa de estudos, a exemplo do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

No que se refere à educação superior o processo avaliativo também ficou sob a responsabilidade do MEC e intermédio do INEP, tivemos em 1996 o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como Provão. Este, por sua vez, tratava-se de um exame aplicado aos formandos dos diversos cursos superiores e vigorou até 2003 sendo coordenada pelo MEC. A média obtida pelo aluno na avaliação servia de base, dentre outros fatores, para o descredenciamento de cursos e instituições de ensino superior, compondo uma espécie de ranking das universidades. Em 2004 o provão foi substituído por uma Autoavaliação Institucional e pelo IGC (Índice Geral dos Cursos) em 2008, ainda coordenado pelo MEC.

Atualmente o foco das avaliações externas de larga escala no âmbito do ensino superior tem sido as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Esta é regulamentada pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e se dá através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), bem como da Avaliação Institucional dos cursos.

O processo de avaliação do SINAES leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. As informações obtidas através desse instrumento são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Seus resultados possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de Educação Superior no País. O ENADE trata-se de uma prova de caráter ampliado e global, específica para cada curso de graduação e aplicada a todos os formandos. Configura-se num procedimento tradicional e inexpressivo de avaliação que tem como fim a simples medição de resultado final ao aferir o rendimento dos alunos, desconsiderando os fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais.

Ao distinguir as diferentes modalidades de avaliação no âmbito dos sistemas de ensino brasileiros Freitas *et al* (2009) afirma que a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob controle desta, ao passo que a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sala de aula.

Inúmeras são as críticas e resistências direcionadas às avaliações de larga escala, sobretudo, por estas não corresponderem ao objetivo fundamental de uma avaliação que é tornar-se um instrumento para a promoção de melhorias e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema educacional, de modo geral, as críticas correspondem a estas por serem caracterizadas como instrumentos de controle governamental sobre as instituições educacionais e por no uso dos resultados não haver a possibilidade de retroalimentação e revisão dos processos de aprendizagem. Por conta desse contexto, muitas perguntas são feitas em relação a sua eficácia na área educacional, como por exemplo: quais têm sido as efetivas contribuições das

avaliações para a melhoria da qualidade educacional? Quem são os beneficiários desse processo? Aí reside a necessidade de instalação de mecanismos de avaliação institucional interna com vistas a questionar as condições necessárias para que se garanta a aprendizagem dos alunos e o bom desempenho da instituição.

Apesar da reforma da avaliação dos sistemas educacionais no âmbito do ensino superior inicialmente ter sido pensada num contexto neoliberal a serviço da globalização dos mercados, referendada na política de descentralização do poder e transferência de responsabilidade do Estado à sociedade civil com o intuito oculto de diminuir os gastos públicos, no novo contexto político brasileiro de regime democrático, incorporou-se a sua configuração contemporânea os princípios constitucionais - participação, democracia e cidadania – como exigência dos movimentos sociais organizados e da coletividade de educadores constituídos na história de luta do regime militar.

Com a incorporação do conceito de democratização no cotidiano das instituições educativas uma nova visão sobre a avaliação passou a ser assumida no cenário educacional a partir do século XX. Desde então, a avaliação inicialmente vinculada a uma concepção positivista, onde não havia espaço para a reflexão e a participação começa a ser redefinida, tornando-se uma iniciativa essencial para a melhoria dos serviços prestados pelas escolas e universidades, como também para a conquista de maior autonomia pela comunidade, ou seja, autonomia para decidir os objetivos da escola, o seu projeto político pedagógico e o processo de decisão e de avaliação.

Em decorrência da mudança de paradigma da gestão da escola uma nova tendência para a avaliação dos sistemas educativos se impõe onde a sociedade e os educadores iniciam um processo de valorização e reconhecimento da necessidade de processos de avaliação e de gestão educacional mais democrático e descentralizado onde haja espaço aberto para a participação coletiva dos sujeitos que fazem parte da instituição de ensino no crescimento da instituição e na busca de melhor qualidade. Nesse novo contexto dos processos avaliativos os papéis de avaliador e avaliado passam a serem ocupados pela própria comunidade escolar, que passa a atribuir uma conotação participativa ao processo.

Vale dizer que, o surgimento desse princípio mais global para a avaliação ocorreu inicialmente como uma proposta do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) onde se entendeu a necessidade de avaliar a universidade não somente a partir de uma das suas atividades mais sim, a partir de todos os elementos que compõem a vida universitária para que a avaliação seja a mais completa possível, utilizando como proposta metodológica a autoavaliação (RISTOFF, 1995). O PAIUB propôs “uma avaliação capaz de identificar pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, (...) corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor” (RISTOFF, 1995, p. 48). Sua proposta era desencadear avaliação institucional como primeira etapa de um diagnóstico para posteriormente somar a essa, a avaliação externa.

Nesse contexto, no momento em que a gestão educacional assume sentido gerencial na medida em que se refere à capacidade do Estado de imprimir eficiência aos serviços a avaliação institucional passa a ser estimulada como instrumento de aferição de resultados ou produtos, assim como “instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas”, conforme Belloni (2001, p.9) sinaliza.

É importante dizer que, o repensar sobre a concepção ultrapassada de avaliação enquanto prática classificatória de punição e premiação para se pensar numa compreensão mais construtiva e otimista da avaliação, entendendo-a como um processo formativo, contínuo e permanente que se incorpora ao conjunto dos processos da vida de uma instituição (DIAS SOBRINHO e BALZAN, 1995) partiu de dentro da universidade e foi ganhando importância e espaço também na Educação Básica.

No âmbito da Educação Básica a avaliação institucional é um assunto muito pouco discutido. A produção de trabalhos acadêmicos acerca da avaliação institucional a escola pública ainda é muito escassa, sobretudo, no campo da Educação Infantil. É possível afirmar sobre essa temática que “[...] é uma área ainda incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico; existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de

instituições, seja da implementação de políticas públicas” (BELLONI, MAGALHÃES E SOUSA, 2000, p.9).

Cabe aqui deixar claro que não é do interesse dessa pesquisa aprofundar a temática da avaliação institucional no ensino superior, mas, tendo em vista que este processo surgiu nesse contexto e foi nele que encontramos literatura pertinente sobre o assunto que servirá como base conceitual para fundamentar os propósitos desta investigação é que imergimos nessa ceara com o intuito de conhecer melhor seu processo e sua história.

Sendo assim, nos utilizamos das contribuições dos autores que partem da análise da avaliação institucional dentro da universidade para elaborar nossas adaptações e conclusões sobre essa temática no seio da Educação Básica, e mais especificamente, no âmbito da Educação Infantil. Pois, defendemos o seu uso nessa modalidade de ensino que nos dias atuais tem ganhado, ainda que de forma incipiente, lugar de destaque nas políticas públicas e respeito da sociedade, por conta da notoriedade dada aos ganhos que a mesma traz às crianças de 0 a 5 anos quando estas tem o direito a seu uso garantido.

4.4 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: ALTERNATIVAS PROMISSORAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação institucional ao passar a ouvir a voz de todos os integrantes da comunidade escolar, não apenas do educando, deu uma nova conotação ao ato de avaliar dentro da escola democrática. Como afirma Sandra Zákia Sousa, “impõe-se que seja vivenciada a avaliação da escola, de forma sistemática, para além da avaliação do aluno” (SOUSA, 1995a, p.62).

Ao entender que não há democratização sem participação social para que ocorra o aperfeiçoamento dos processos, a avaliação institucional “tornou-se preocupação essencial para a melhoria dos serviços das escolas e universidades e para a conquista de maior autonomia” (GADOTTI, s/d). De acordo com o autor,

A avaliação institucional não mais é vista como sendo um instrumento de controle burocrático e centralização, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração do ensino, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da democratização. Mesmo assim, ela encontra resistências e não se constitui numa prática constante. Por isso, deve ser mais instituída até tornar-se uma demanda explícita das escolas.

Partindo dessa nova conotação é que nos últimos anos a avaliação institucional também ganhou importância no contexto do ensino básico sendo até mesmo institucionalizada em alguns Sistemas Educacionais, a exemplo do estado de Minas Gerais e São Paulo onde ela foi erigida “como prioridade e tornou-se parte de uma política de Estado explícita, para a melhoria da supervisão e apoio técnico às escolas, para a melhor alocação de recursos, bem como para verificar o impacto de inovações introduzidas, como, por exemplo, a formação continuada do magistério e a implantação de ciclos” (GADOTTI, s/d).

Nessa perspectiva, a avaliação da instituição deve estar para além de ser apenas um instrumento de medição de resultados para a classificação das instituições, a exemplo da avaliação institucional de larga escala. Entendemos que a avaliação passa a estar atrelada a um novo paradigma que situado no contexto institucional tem a função de abranger todos os seus fatores internos e condicionantes externos que em certa medida influenciam os resultados e o cotidiano institucional e com isso determinam as tomadas de decisões.

Ao assumir como questão central a qualidade educativa em combinação com a orientação proativa, a dimensão de conjunto e com a dinâmica do cotidiano da instituição para se constituir numa cultura educativa, a avaliação institucional adquiriu uma perspectiva mais global, interna e pedagógica. Segundo Dias Sobrinho (1995, p. 61),

A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos deslocados de seus meios de produção; não é um mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiências de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também construir articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

Sob essa ótica, a avaliação passa a ser vista como um importante instrumento gerencial e pedagógico no interior das instituições de ensino, pois, para o autor a “avaliação institucional deve ser uma ação sistemática e global, que ultrapasse amplamente as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar” (p.63).

Belloni(1998) compartilha dessa mesma ideia quando afirma que devemos entender a avaliação institucional como “o processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição”. Partindo dessa compreensão, a autora sinaliza que a avaliação institucional no campo da educação “pretende ser um instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade”, tendo como objeto instituições ou políticas públicas e refere-se:

À análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação. (p.3)

Dentro dessa perspectiva teórica, se bem conduzida e utilizada pela maioria das instituições de ensino ela certamente concorre para consubstanciar-se “como instrumento de melhoria da educação com impacto no processo de transformação social”, como se refere Belloni (1998, p.3).

Como caminho inicial para essa construção, apontamos para a necessária compreensão que a instituição educativa deve ter sobre qual a concepção de avaliação que assume, ou pretende assumir enquanto um dos marcos referenciais fundamentais do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois “uma concepção de avaliação é uma filosofia adotada, um referencial teórico mais amplo, pelo qual se estabelecem os princípios que orientarão o processo avaliativo” (GADOTTI, s/d). Estudos realizados por Amorim (1992) sobre a avaliação institucional na universidade reitera o ponto de vista de Gadotti ao afirmar que a orientação necessária ao processo avaliativo é que este deve estar atrelado projeto político pedagógico, ou projeto institucional de uma universidade ou de uma escola.

É pertinente afirmar, portanto, que a avaliação institucional tem uma relação direta com o projeto pedagógico desenvolvido na escola e em certa medida está vinculada a atuação da gestão escolar da escola que necessita basear-se nos princípios assumidos por uma gestão democrática e participativa, que de forma crescente busca alcançar a qualificação dos processos pedagógicos, administrativos e sociais da escola, ou seja, de sua qualidade institucional.

Vale dizer que, para nós o termo qualidade institucional da escola relaciona-se com o aperfeiçoamento da qualidade da escola no que tange a sua dimensão pedagógica (processo de ensino e aprendizagem) e a dimensão administrativa (estrutura e funcionamento). E no que tange a busca pela qualidade social “sua base é decorrente do desenvolvimento de relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas e sua gestão” (GRACINDO, 2005). De acordo com o autor o processo de avaliação da escola sob a ótica da qualidade social

gera uma dimensão de avaliação processual e mais abrangente, que procura identificar os diversos aspectos que concorrem no processo educativo, tais como: o contexto social onde a escola está inserida; as condições da escola para uma aprendizagem relevante; os mecanismos utilizados na gestão democrática; a atuação do professor no processo educativo; e finalmente, o desempenho escolar dos estudantes, estes, percebidos neste contexto (p.1).

Nessa ótica a qualidade na educação com significado no social busca construir a emancipação dos sujeitos sociais, pois à medida que contribui com a formação dos sujeitos como cidadãos no mundo ela, conseqüentemente promove a emancipação da escola e da sociedade. Para tanto, se faz necessário desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma mediante a qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo, a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que defenda. Aqui encontra-se o imbricamento existente entre PPP, avaliação e qualidade para nós.

Partindo do alargamento da dimensão institucional a qual a avaliação institucional pretende responder, Ivo Ristoff (1995, p. 40-51) ao analisar o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) destacou a presença de sete princípios articulados uns aos outros que podem ser utilizados nas experiências de avaliação institucional, são estes:

- 1) globalidade - expressa a noção de que é necessário avaliarmos a instituição não só a partir de uma das suas atividades, mas de todos os elementos que compõem a vida da instituição para que ela seja a mais completa possível;
- 2) comparabilidade – que nada mais é que a busca de um linguajar comum dentro da instituição, no sentido de se buscar uma uniformidade básica de metodologia e indicadores entre as instituições de mesma natureza;
- 3) respeito à identidade institucional – busca contemplar as características próprias das instituições onde associado à metodologia de autoavaliação possibilita a reflexão sobre a identidade da instituição;
- 4) não-premiação ou castigo – o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação, ao contrário deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais a fim de afirmar valores;
- 5) adesão voluntária – o ato avaliativo deve ser coletivamente construído e possuir a participação de todos os seus membros em todos os seus processos;
- 6) legitimidade – se expressa na concepção política do entendimento de todos sobre a necessidade de instalar uma cultura de avaliação com uma metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados na construção de informações fidedignas pela comunidade;
- 7) continuidade – um processo de avaliação deve ser contínuo para que ocorra a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos.

Consideramos que tais princípios apesar de terem sido originários do contexto de uma reflexão sobre a universidade podem ser transpostos para a realidade da Educação Infantil, já que o objetivo de uma autoavaliação institucional é sempre, como diz Gadotti (s/d), “de um lado, externamente, a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição e, de outro, internamente, a melhoria das relações sociais, humanas e interpessoais e o aperfeiçoamento continuado de seus integrantes”.

Belloni (1998) ao relatar uma experiência de avaliação institucional na Universidade de Brasília (UnB) nos sinaliza para dois objetivos, considerados básicos pela autora, a serem alcançados nesse contexto. Segundo a autora, em primeiro lugar ela deve

promover uma autoconsciência da instituição, na medida em que, permite aos indivíduos envolvidos conhecerem as limitações com as quais trabalham, assim como, a avaliação institucional também deve garantir as informações necessárias para a tomada de decisão por parte daqueles a quem esta competência foi delegada em todos os níveis.

Partindo dessa ótica, ao levar os indivíduos a tomar consciência sobre a instituição, essa prática pode permitir que os indivíduos envolvidos no processo de participação da avaliação de forma responsável e consciente tenham uma visão geral sobre a instituição, permitindo que conheçam as condições com as quais trabalham e os resultados obtidos nas diferentes ações.

Nessa medida é importante que os dirigentes educacionais superem a visão paternalista, conservadora e centralizadora da gestão da escola e passem a exercer a avaliação institucional tomando-a como um instrumento eficaz em apoio ao trabalho da gestão democrática para a promoção da melhoria da instituição que gere tendo como pressuposto chave a participação de todos os envolvidos do contexto institucional da escola em todas as dimensões desse processo tornando-a numa autoavaliação formativa e emancipatória.

Bordignon (1995), ao defender uma nova concepção paradigmática para a avaliação, afirma que esta deve assumir uma função diagnóstica, aonde venha a torna-se pré-requisito fundamental para o planejamento e a gestão de organizações educacionais. Nas suas análises e reflexões ao corroborar com Belloni (1998) na concepção de que esta prática deve objetivar tornar-se um processo de autoconsciência institucional, Bordignon acrescenta a essa abordagem que:

A avaliação se torna o instrumento analítico a desvendar as causas condicionantes ou determinantes do sucesso institucional e de seus insucessos, situando a análise nos meios, métodos e processos, para além da mera medição e comparação de resultados. (...) A avaliação diagnóstica é o processo de informação crítica dos fatores e condicionantes que movem a vida institucional, suporte do processo decisório. (BORDIGNON, 1995, p.401)

Presume-se com isso, que por meio de um processo de autoavaliação institucional é possível realizar uma análise mais detalhada sobre a instituição educativa

conhecendo quais são seus pontos frágeis, aqueles que necessitam serem aprimorados, onde esse processo seja uma busca contínua de alcance dos seus objetivos e superação das dificuldades por todos aqueles que dela fazem parte.

Nessa perspectiva a autoavaliação institucional se consubstancia num processo de mudança gradual, com avanços e retrocessos, onde todos ao unir esforços se comprometem com o alcance da missão da instituição. Ao tornar possível o aprofundamento do olhar sobre a mesma a partir de um diagnóstico global e preciso sobre seus processos ela viabiliza condições para traçar novos rumos e tomadas de decisões baseadas no que foi percebido enquanto aspectos que precisam ser melhorados a fim de viabilizar seu crescimento, sua melhoria.

Para a autora a avaliação entendida a partir desse viés deve alcançar a missão institucional descortinando os caminhos que devem ser trilhados por todos que participam da vida da instituição na busca do rumo desejado, nessa medida ela “se constitui como ato de permanente reflexão e análise de objetivos, processos e resultados, reflexão fundada em princípios éticos, tendo como horizonte o projeto de qualidade, a cidadania que queremos”. (BORDIGNON, 1995, p.404)

Partindo dessa lógica, Bordignon (1995) ao destacar a fundamental importância da avaliação institucional no planejamento e gestão de instituições educacionais destaca que essa concepção deve estar fundamenta nos seguintes pressupostos:

- 1) a avaliação deve ser considerada como um processo crítico (análise da realidade institucional) e dialógico (pluralidade das vozes) que se opera através da negociação entre atores institucionais *sobre o quê, para quê e como avaliar*;
- 2) que busca atribuir valores a meios (a uma ação, dos dados da realidade e não a pessoas) e a processos (que é gradativo de ajustes na direção do rumo desejado) da congruência e relevância dos objetivos e não se constitui em tribunal de julgamento a pessoas;
- 3) no alcance de objetivos institucionais (a qualidade do ensino e a educação cidadã- sua missão institucional);
- 4) estar frente a um referencial de qualidade (para a crítica da realidade cuja legitimidade é dada pela participação e clareza de objetivos);

- 5) cumprir função diagnóstica (alimentadora do processo decisório - não classificatória) requer a identificação das causas;
- 6) para promover mudanças na realidade (correção dos rumos para a transformação da realidade);
- 7) e promover a cultura do sucesso institucional.

Como se vê, para além de ser considerada uma prática estática e instituída de cima para baixo sem a preocupação com a formação de sentido sobre sua utilização e finalidade para a promoção melhoria da qualidade da escola, a avaliação institucional requer:

Muito mais que um olhar distante, a avaliação requer a postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações, de construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. Ela adensa os processos comunicativos e as relações de trabalho, reforça, articula e intervém. (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 64)

Ao buscar uma compreensão da realidade analisada ela deve responder aos questionamentos feitos procurando desencadear um julgamento de valor quanto à aquisição ou não do aspecto avaliado para daí permitir aos sujeitos envolvidos no processo, lançar mão de decisões condizentes com a realidade na qual se insere, permitindo, conseqüentemente, o aperfeiçoamento do processo e melhoria dos resultados. Partindo desse pressuposto, ela deve interferir e produzir efeito sobre o funcionamento presente e futuro de uma instituição educativa, ensejando um processo contínuo de construção e reconstrução do que está posto.

É entendida a partir dessa premissa que a avaliação institucional pode funcionar como um fio condutor para a promoção de melhorias no interior da escola. Para tanto, o diálogo torna-se um elemento necessário para promover a interação entre os membros da escola, favorecendo o gerenciamento das relações sociais entre os integrantes da comunidade educativa de forma harmoniosa. Através da integração dos esforços coletivos de todos, tanto nos aspectos de natureza pedagógica como nos aspectos de natureza administrativa e social, onde ocorra a ampliação dos mecanismos de participação coletiva. Com essa prática, certamente, desenvolveremos o comprometimento e o engajamento da comunidade educativa na promoção da emancipação da escola, que por sua vez, implica no aperfeiçoamento

dos seus processos e melhores resultados que, numa dimensão maior resultará na melhoria da qualidade da educação nacional se todas as instituições de ensino seguirem por essa linha.

Partindo do pressuposto de que a avaliação institucional deve ser um “processo formativo”, um processo constante de ação-reflexão-ação no cotidiano da escola, por meio de prática avaliativa frequente sobre o fazer e o ser, podemos inferir que, para além da verificação e da interpretação da situação a avaliação institucional deve proceder à consciência da necessidade de mudança de mentalidade, a união dos esforços de todos os sujeitos da comunidade escolar e do estabelecimento de ações pontuais bem planejadas que de fato aperfeiçoem ao máximo a melhoria dos processos institucionais na busca de melhores resultados.

Nessa medida acreditamos que está nas mãos do gestor escolar empreender esse compromisso. A ele cabe a iniciativa política de preparar a comunidade escolar para proceder a avaliação da escola utilizando como proposta a autoavaliação participativa. De acordo com a autoavaliação institucional participativa a escola deve ser avaliada em todos os seus aspectos, por todos os seus segmentos, dentro de um princípio democrático para que possa melhorar os seus processos e resultados. Não para afirmar se a escola é boa ou ruim, mas sim, para alcançar a tão desejada qualidade.

Nesse sentido, se faz necessário definir o que concebemos como uma autoavaliação institucional ou avaliação institucional interna para que possamos tecer uma análise consubstancial sobre o processo investigado.

A autoavaliação institucional, portanto, constitui-se de um olhar da escola para dentro da própria escola, com o objetivo de provocar mudanças em busca de melhorias na totalidade de suas ações educacionais e de administração, considerando o seu papel social no contexto político e econômico que está inserida (BETINI, 2008, p. 29).

E ainda, assim como é definida pelo SINAES.

A avaliação interna é um processo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os

significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (BRASIL, 2004, p.6).

Nossa crença também é reforçada quando corroboramos com Luck (2012) ao afirmar que a avaliação institucional interna ou autoavaliação institucional se configura num instrumento da gestão escolar democrática, pois, para a autora.

A avaliação institucional está a serviço da gestão escolar, uma vez que esta se constitui no trabalho de organização, orientação e mobilização de esforços e recursos escolares para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível, como condição para que os alunos tenham experiências escolares de qualidade, que lhes permitam desenvolver competências múltiplas necessárias para o enfrentamento dos desafios da vida. (p. 28).

Por estar a serviço da gestão escolar por meio da avaliação institucional é possível empreender no interior da escola um trabalho organizado e bem orientado na busca processual da qualidade dos processos, sejam eles administrativos ou pedagógicos, desenvolvido na instituição. Para tanto, é necessário que, a partir das informações e conhecimentos coletados de todas as dimensões que se relacionam de forma direta ou indireta com os aspectos educacionais da instituição, ocorra *a posterior* e uma reflexão coletiva e análise das circunstâncias evidenciadas para daí encaminhar novos rumos e novas práticas visando prover mudanças\melhorias.

Com efeito, a prática da avaliação institucional empreendida numa perspectiva de autoavaliação institucional participativa configura-se numa prática democrática por estar fundamentada no princípio da participação, posto que a mesma procura incentivar a formação de espaço à participação responsável e consciente de todo o coletivo da escola nas tomadas de decisões da instituição educativa, tendo em vista o aperfeiçoamento cada vez maior das atividades exercidas por todos.

Nessa perspectiva, a autoavaliação institucional participativa passa a assumir a perspectiva de transformação. O aperfeiçoamento institucional contínuo busca empreender a ruptura de estruturas sedimentadas e obsoletas tornando possível a renovação de concepções e práticas que levem a superação das dificuldades e problemas do cotidiano e a melhoria da qualidade daquilo que já se faz de positivo. Este avanço passa a consolidar-se a partir de ações intencionais e articuladas por uma gestão escolar democrática, participativa onde a avaliação institucional

caracteriza-se em uma ferramenta da gestão no sentido de direcionar as práticas educativas rumo à definição de melhorias do serviço educacional oferecido à sociedade.

Com isso, entende-se que:

A avaliação institucional, assim como a própria gestão, é meio pelo qual se pretende garantir melhores ações educacionais. Portanto, a avaliação, ao se constituir em uma dimensão da gestão escolar, como tal, não é um fim com um valor em si mesmo, em vista do que se justifica e ganha importância, na medida em que contribui direta e efetivamente para a melhoria da capacidade da escola em promover seus objetivos educacionais por meio da gestão escolar mais efetiva e, portanto, associada ao planejamento e ao monitoramento, a serviço do cumprimento da responsabilidade social da escola (LUCK, 2012, p. 32).

Vê-se, portanto, que por constituir-se em um processo dinâmico que envolve toda a escola faz-se necessário que haja consistência teórica entre todos os membros da escola, sobretudo da equipe gestora educacional sobre sua concepção e finalidade, além do conhecimento de seus princípios e pressupostos orientadores para que de fato, se bem conduzida ela venha a desencadear tomadas de decisões apropriadas que proporcione o desenvolvimento da escola como uma instituição educacional de caráter social.

Faz-se importante que haja o necessário imbricamento entre o planejamento, a avaliação e o monitoramento posto que são aspectos decisivos para a efetividade da emancipação da instituição, e estas práticas devem acontecer de forma contínua durante todo o processo para que possa “apontar transformações e correções de rumos necessárias durante a condução, de modo a garantir sua maior efetividade” (LUCK, 2012, p.31).

De acordo com Nóvoa (1992, p.7), necessário se faz “criar hábitos de autoavaliação institucional nas escolas [...]”, ou seja, despertar a comunidade escolar para a realização do processo interno de avaliação institucional. Pressupomos, portanto, que a adoção da autoavaliação institucional pelos atores de uma escola parte do alargamento da consciência política dos mesmos sobre os fins da educação e do compromisso assumido por cada um em prol da efetivação da uma educação pública de qualidade.

5 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DO ESTUDO

Nosso intuito nesse capítulo é caracterizar o universo da pesquisa que numa abrangência macro compreende a Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) e conseqüentemente sua Secretaria Municipal de Educação (SMED). Neste primeiramente, intencionamos explorar dados da política municipal de Salvador para a Educação Infantil e tecer considerações sobre a mesma, para posteriormente, caracterizar o lócus de investigação dessa pesquisa que são os Centros Municipais de Educação Infantil, buscando historiar sua trajetória reportando-se a desafios, dificuldades, avanços, sua organização e funcionamento para posteriormente apresentar os espaços de investigação.

Essa iniciativa se faz importante para que possamos compreender com maior precisão o contexto institucional em que os CMEIs estão imersos, dando informações precisas sobre a sua formação histórica.

Torna-se pertinente informar que os dados aqui apresentados são informações retiradas de documentos oficiais da rede municipal de Educação de Salvador, encontrados no site oficial da SMED, são estes: Políticas e Diretrizes de Desenvolvimento Infantil Integral e Integrado e o Plano Municipal de Educação de Salvador. Esses dados também foram colhidos por meio de entrevistas realizadas com dois de seus representantes, já que não há registros escritos que abordem a formação histórica dos Centros.

5.1 A POLÍTICA MUNICIPAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 2004 a oferta da Educação Infantil no município de Salvador se dava em 18 escolas de Educação Infantil que atendiam as crianças da pré-escola, de 4 e 5 anos de idade, em período parcial, como também em algumas escolas de ensino fundamental que ofertavam algumas classes da pré-escola.

Neste ano a PMS elaborou o documento “Políticas e Diretrizes de Desenvolvimento Infantil Integral e Integrado”⁷ e com este documento foi dado um importante passo no que se refere à implementação de políticas públicas direcionadas à criança através da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), e da Secretaria Municipal de Saúde e da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEDES), assim como estimular e coordenar ações da sociedade, posto que ainda é pequena a participação da esfera pública, na oferta de creches e pré-escolas em relação à demanda potencial desse segmento da população de Salvador. Neste documento, a PMS reconhece o déficit de crianças frequentando creches, sobretudo nas escolas públicas.

Uma informação muito relevante da realidade do município apresentada no documento é o número de matrículas nas creches públicas, superior ao das privadas no período de 1999 a 2002. Já a partir de 2004 e nos dois anos subsequentes, 2005 e 2006, ocorreu o inverso: a taxa de matrícula nas creches privadas cresceu em torno de 58,19%, representando, no ano de 2006, mais de 60% do total de matrículas efetivadas.

Em relação à Educação Infantil (faixa etária de 4 e 5 anos), a diferença de matrículas entre a rede pública e privada também é alarmante nos anos de 2005 e no ano de 2006. Nessa modalidade de ensino a rede privada de ensino no Município de Salvador ainda é a maior responsável pelo atendimento da Educação Infantil, o que nos leva a perceber a crescente exclusão social das crianças carentes, desfavorecidas economicamente ao direito à educação em instituições públicas.

Já no ano de 2007 ocorreu a expansão do atendimento da Educação Infantil na rede municipal de Ensino com a incorporação de 45 creches estaduais, buscando atender ao processo de reorganização dos sistemas educacionais, subsequente à promulgação da CF/88, e legislações próprias que delimitou que esferas de ação e distribuiu as responsabilidades entre os níveis de governo, ficando, portanto, a Educação Infantil, sob a responsabilidade da esfera municipal.

⁷ Disponível no site oficial da Secretaria Municipal de Educação: <http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/index.php>.

Com a nova regulamentação ficou determinado que as crianças de 0 a 5 anos de idade passariam a ser atendidas em instituições educacionais que educam e cuidam de crianças no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. O sistema de ensino de Salvador em 2007 recebeu as 45 creches que até então eram incorporadas a esfera do governo estadual sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDES). Por fazer parte da SEDES as creches mantinham um conceito assistencial e, após a sua incorporação à Secretaria Municipal de Educação houve uma mudança de conceito e estas passaram a assumir um caráter educacional. Essa nova situação levou ao estabelecimento da mudança de denominação das creches que passou a se chamar Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Mesmo com a expansão da oferta ocorrida com a incorporação das antigas creches estaduais a necessidade de inclusão de um quantitativo ainda muito grande de crianças da primeira infância em instituições de Educação Infantil era enorme. Em 2010 os CMEIs totalizavam 64 unidades de ensino que ofereciam vagas para matrícula de crianças de 0 a 5 anos em período de tempo parcial e integral. Nesse mesmo ano a Secretaria Municipal começa a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) como exigência da Lei Federal 10.172/2001. Construído e aprovado o Plano Municipal de Educação titulado “Todos pela Educação na Cidade Educadora” entrou em vigor no ano 2010 e, por ser um plano decenal tem como intuito vigorar num prazo de 10 anos, ou seja, até 2020.

O documento deixa claro que não se trata de um Plano de Governo e sim um Plano de Estado, logo, de responsabilidade de toda a sociedade que deve extrapolar os planos de governo e partidários, buscando atuar em todos os níveis, modalidades e esferas da educação que atuam no município. Nesse sentido, ele é “um elemento fundante na arrancada para o enfrentamento dos difíceis temas que se vive no setor educacional” (PME, 2010).

Ao se referir à área da Educação Infantil o mesmo retrata como desafios a serem superados para a melhoria da qualidade da primeira etapa da Educação Básica, os seguintes aspectos:

- a elaboração e implementação de políticas públicas de financiamento e gestão da educação para esse segmento;
- a necessidade de ampliação do número de matrículas na Educação Infantil, sobretudo na rede municipal;
- a melhoria da infraestrutura dos CMEIs e das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Em busca do cumprimento das responsabilidades citadas a PMS tem buscando dá conta da necessidade de ampliação da oferta de vagas para a Educação Infantil e desde 2010 tem caminhado na busca de encontrar localização de espaços apropriados na cidade do Salvador para construção de novos CMEIs. No cenário educacional nacional essa foi e ainda é uma história de muita luta.

Outra medida também tomada foi a expansão da oferta de vagas nos bairros de Valéria, Bairro da Paz e São Caetano onde se concentra uma demanda potencial por vagas para a Educação Infantil. Para minimizar essa demanda a SMED procurou reformar algumas escolas e aumentar o número de vagas oferecidas por algumas unidades de ensino já existentes e também alugou imóveis para que houvesse maior quantidade e disponibilidade de vagas nesses bairros.

Já no ano de 2012 houve a implantação de um Projeto de Formação em parceria com a UNEB para 100% dos profissionais dos Centros Municipais. A formação Projeto Educação Cidadã realizou encontros formativos desde o porteiro da escola até o diretor escolar. Segundo a SMED a bandeira de luta levantada por essa Secretaria é a formação dos profissionais da educação infantil por entender que estes necessitam estarem bem formados para exercerem bem o seu papel, que é específico por se tratar de crianças pequenas.

Hoje a SMED conta com 68 CMEIs existente, e estes atendem as crianças pequenas em período de tempo parcial e integral e muitas delas estão sendo reformadas, e ainda conta com alguns projetos já em fase de finalização para a construção de 12 novos CMEIs estimados para serem inaugurados até o ano de 2014 com recursos oriundos do governo federal.

Todavia, apesar da intensificação do aumento das vagas para a Educação Infantil o quantitativo atual ainda não supre as demandas da população de Salvador, que por sua vez, é a capital que possui a com maior defasagem de oferta em Educação Infantil do país. As necessidades ainda são imensas, mas há que se reconhecer que esforços foram empreendidos pela PME de Salvador de 2010 até a data presente para salvaguardar o direito a educação das crianças de primeira infância, mesmo considerando que ainda que se tenha muito a caminhar, pois essa por estarmos ainda muito distantes do satisfatório.

De acordo com a LDB 9394/96, art. 11, a oferta de Educação Infantil é de responsabilidade do município, com a colaboração do Governo Federal e do Estado, mas, historicamente, na Cidade do Salvador, as escolas privadas, incluindo comunitárias, filantrópicas e confessionais vêm assumindo essa responsabilidade, mesmo sem a preocupação em estabelecer parâmetros mínimos de qualidade como é exigido no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação infantil (MEC, 2006), pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006) e pelas Resoluções do conselho Municipal de Educação nº 003/99, nº 001/2002 e nº 007/2007, que regulamentam o funcionamento de instituições que atendem as crianças pequenas: creches e pré-escolas (PME, 2010).

É lícito afirmar que na realidade atual do município de Salvador é insuficiente o número de instituições educacionais públicas para o atendimento das demandas de Educação Infantil, apesar da SMED afirmar que a educação das crianças pequenas é prioridade na rede municipal. Essa realidade pode ser comprovada pelas enormes filas em períodos de matrículas nas escolas e Centros de Educação Infantil em períodos de matrículas e nos cadernos de reservas de vagas existente nesses espaços. A carência de vagas ainda é maior no segmento da creche, isto é, para crianças de 0 a 3 anos, pois por conta da falta de condições físicas adequadas para o atendimento a essa faixa etária, como também, de materiais apropriados os estabelecimentos priorizam a oferta de vagas para a faixa etária de 4 e 5 anos.

Urge que se concretize a universalização da Educação Infantil para que possamos de fato, afirmar que o princípio constitucional de democratização da primeira etapa

da Educação Básica foi atingido. Para tanto, se faz necessário colocar a Educação Infantil como item de prioridade nas políticas públicas de educação e de financiamento.

5.2 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Cabe aqui mencionar informações sobre a identidade dos lócus de investigação visando enfatizar sua formação histórica caracterização, seu funcionamento diário, sua composição funcional, entre outros dados que podem favorecer uma maior compreensão sobre o mesmo.

5.2.1 Formação Histórica

No processo de reorganização dos sistemas educacionais, subsequente à promulgação da Constituição de 1988 e legislações próprias a esfera municipal passa a ser responsável pela oferta de vagas nas creches e pré-escolas. Já, consideradas instituições educacionais estas passam a educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Logo, o Município passa a ter que concentrar esforços no sentido de oferecer a maior oferta possível para a Educação Infantil.

Foi então que no ano de 2007 ocorreu a expansão do atendimento da Educação Infantil no sistema de ensino de Salvador com a incorporação das 45 creches estaduais. A transição das creches da SEDES para a Secretaria Municipal de Educação, no período SECULT, marcou uma nova era para esses espaços, sobretudo, a mudança de percepção do conceito. Estas deixavam de ter um cunho assistencialista e passavam a possuir um caráter educacional, o que implicou na mudança de denominação do espaço que passou a se chamar de Centros Municipal de Educação Infantil. Logo, os CMEIs passaram a ter como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral das crianças através do tripé: educar, cuidar e brincar, dando início a sua formação cidadã, o que implicaria na elaboração de um planejamento pedagógico.

5.2.2 As dificuldades e os desafios enfrentados

Um ano antes da incorporação foi instituída pela Secretaria Municipal de Educação uma comissão composta de um integrante de cada setor ligado a Secretaria Municipal para discutir as propostas de atendimento, no que se refere a: matrícula, organização dos grupos, estrutura física, aquisição de materiais, gestão, professores, funcionários, etc. Neste mesmo período todas as creches foram visitadas com a finalidade dos representantes da comissão conhecer os espaços e sua organização, o que tornou o processo de municipalização mais tranquilo em alguns aspectos.

Porém, o repasse das 45 creches para o Município se deu de forma lamentável. As unidades transferidas, segundo o relato dos representantes da SMED, tinham uma estrutura física bastante comprometida e também havia muita dificuldade no relacionamento entre as pessoas migradas da esfera do Estado com as que chegaram do Município.

A municipalização causou um choque muito grande na cultura organizacional desses espaços, que, por se tornarem educativos e não mais assistenciais, requeriam uma forma diferenciada de atuação dos profissionais que foram migrados. Portanto, a mudança se instalou no sentido de desencadear uma nova cultura, já que a partir de então havia diretrizes educacionais do Município a serem seguidas e colocadas em prática. Houve uma grande resistência à mudança por parte dos funcionários contratados pela esfera Estadual em aceitar a municipalização.

Esse choque de cultura organizacional e de objetivos institucionais gerou muitos problemas e muitos conflitos entre os funcionários terceirizados e profissionais migrados da SEDES e os profissionais da educação da Prefeitura, sobretudo, porque a Secretaria Municipal nomeou os diretores pró-tempores, selecionados pela comissão, para gerir as unidades escolares.

Um imenso problema foi instaurado, compartilharam do mesmo espaço os funcionários e profissionais da educação da esfera estadual e a nova equipe de profissionais da educação nomeada pelo Município para compor a estrutura organizacional dos Centros. O que gerou muitos problemas para a nova direção que

teve muita dificuldade para conscientizar os funcionários que continuaram nas creches que a partir daquele momento as creches deixariam de oferecer atendimento assistencialista e passariam a oferecer atendimento educacional em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

A adaptação dos funcionários migrados foi muito difícil, inclusive porque estes não aceitaram deixar de serem professores para ser auxiliar de desenvolvimento infantil, isso porque os mesmos não tinham a formação adequada exigida por lei para exercerem a função de professores da Educação Infantil, assim como pelo fato de não serem concursados pela esfera Municipal.

Para o enfrentamento desse problema, que naquele período abrangia a quase toda a totalidade das unidades municipalizadas, a PMS criou um Fórum de Educação para discutir as questões da Educação Infantil na rede municipal de Salvador. Este fórum teve como objetivo intermediar uma discussão entre os sujeitos do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança em sala de aula, professor e auxiliar de desenvolvimento infantil, para que ambos entendessem o valor e a importância do papel do outro. E nesse sentido se promovesse muito mais cooperação do que concorrência no dia a dia, como estava acontecendo no contexto dos Centros. Fruto desse Fórum de Educação Infantil foi a elaboração das Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil por conta da, também, necessária existência de um termo de normatização nessa área, mas, sobretudo, da necessidade de haver um entendimento mútuo sobre o papel de cada um e o comprometimento de todos para a melhoria da produtividade e da qualidade do trabalho.

Como as creches eram de responsabilidade da assistência social não possuíam o Projeto Político Pedagógico. Porém, ao ser regido pela Secretaria de Educação se tornava necessária à existência desse documento na unidade escolar, e por conta da urgência da elaboração do mesmo, este foi construído pelo diretor do CMEI sob a orientação dos membros que faziam parte do Projeto estabelecido em parceria com a UNEB.

Outro problema encontrado foi a ausência de materiais didáticos de aprendizagem e de equipamentos necessários para o seu funcionamento. No que se refere aos materiais, apenas foram encontrados materiais lúdicos, isto é, brinquedos variados. Ao estabelecer uma parceria com a instituição mantenedora dos funcionários terceirizados, na época, a Secretaria Municipal foi progressivamente, com desenvolvimento de programas de Educação Infantil suprimindo os Centros de um instrumental didático para que as professoras concursadas pudessem desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças.

Sobre os equipamentos técnicos para o funcionamento das creches, muitos deles, que no momento da vistoria técnica para a transição existiam, foram retirados pelo Estado, não permaneceram na unidade escolar, a exemplo de: fogões, máquina de lavar, freezer, além de toalhas, lençóis, colchonetes, utensílios de cozinha, entre outros. O que gerou também muitas dificuldades nesse primeiro momento para a rede municipal de repô-los em caráter de urgência.

Por conta dessa realidade, os CMEIs levaram um longo período sendo equipados e até hoje a Prefeitura busca equipar adequadamente esses espaços, com equipamentos, brinquedos, instrumentos pedagógicos adequados. O que foi dito ser uma luta constante, uma dificuldade muito grande que a Prefeitura vem enfrentando nos últimos anos.

Outro desafio também enfrentado nesse processo de incorporação dos Centros diz respeito às parcerias que antes eram do governo do Estado. Um dos maiores problemas enfrentados pela gestão pública municipal em relação a essas unidades de educação infantil se referiu a relação com as instituições herdada da relação Governo do Estado e Prefeitura. Eram instituições intermediárias que tinha uma falta de preparo e de envolvimento com as questões específicas ligadas a Educação Infantil e que, naquele momento, eram extremamente necessárias, além do fato de que constantemente havia atrasos nos pagamento dos funcionários terceirizados o que gerou uma série de paralisações destes, que atuavam nos Centros. Essas paralisações em alguns momentos aconteceram por responsabilidade da Prefeitura que não repassava no período adequado os recursos para que essas instituições, por sua vez, pagarem as remunerações dos funcionários terceirizados e

mantivessem os programas de Educação Infantil funcionando de maneira adequada e plena. Por outras vezes mesmo havendo o repasse da Prefeitura essas instituições por outras razões não repassavam de maneira atualizada, ou seja, repassavam com um significativo atraso os recursos do salário dos terceirizados, o que também desencadeava paralisações.

Esse foi um drama vivido pelos CMEIs ao longo dos últimos anos porque em muitos momentos essas unidades de educação infantil sofreram situações de suspensão do seu funcionamento e o que por muitas vezes inviabilizou a manutenção de um funcionamento regular, em função da ausência dos terceirizados que estavam paralisados por conta do atraso dos seus salários.

Essa situação também agravava o clima organizacional da instituição, pois, em certa medida, ela corroe as relações interpessoais entre todos que compartilhavam daquele espaço, como também tornou inviável a realização de um trabalho contínuo, consistente e adequado para as crianças de 0 a 5 anos que a frequentavam.

Esse dilema por que passou os Centros Municipais foi minimizado em muitas unidades escolares e até revertido em algumas já em 2011 quando a PMS rompeu a parceria com a empresa terceirizada absorvida na relação de transição entre Governo do Estado e Prefeitura e, sobretudo, por conta das pressões feitas pelos gestores, professores e pais dos alunos indignados com essa situação. De 2011 até os dias de hoje, houve poucas paralisações e em curto tempo. Os CMEIs ainda passam por situações difíceis, hoje de outra natureza, pois muitos necessitam de intervenção física por conta da sua precária infraestrutura, apesar de muitos já estarem sendo reformados e alguns reconstruídos. Há que se reconhecer que o cenário atual é, significativamente, bem melhor, tanto no clima organizacional, no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas, como também, em relação ao suprimento de materiais lúdicos, pedagógicos e equipamentos, do que há 5 anos.

Diversos projetos e iniciativas nos últimos anos foram realizados como a formação do Projeto Educação Cidadã, a estruturação dos CMEIs com profissionais qualificados para o exercício da função, a regularização dos pagamentos dos

terceirizados e suprimento de materiais e equipamentos, o que caracteriza uma crescente e significativa melhoria, apesar de ainda haver muitas dificuldades que precisam de uma maior atenção, como por exemplo: a regularidade da alimentação escolar que deve ser diferenciada para os Centros por conta das suas especificidades – tempo integral, 4 refeições, e público alvo, crianças pequenas, pois, os esforços feitos ainda não são suficientes para garantir um grau satisfatório de atendimento e de qualidade na prestação dos serviços à sociedade.

5.2.3 Estrutura e funcionamento

Os Centros Municipais de Educação Infantil atendem crianças de 0 a 5 anos e integra o sistema de ensino e oferta a primeira etapa da Educação Básica. Seu funcionamento ocorre em turno integral, e se destinam às crianças de 0 a 5 anos agrupadas por faixa etária de acordo com o art. 30 da LDB 9394/96 em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos.

As crianças são divididas por grupos e por faixa etária:

I - CRECHES

- Grupo 0 – 0 a 12 meses (até andar) ou 3 a 18 meses
- Grupo I – 1 ano completo até 31 de março
- Grupo II – 2 anos completos até 31 de março
- Grupo III – 3 anos completos até 31 de março

II- PRÉ-ESCOLA

- Grupo IV – 4 anos completos até 31 de março
- Grupo V – 5 anos completos até 31 de março

O horário de funcionamento é:

- Período integral, das 7:30 às 17h.
- Período parcial da manhã, das 7:30 às 12h.
- Período Parcial da tarde, das 13:30 às 17h.

Todo CMEI deve contar com um professor por sala e um auxiliar do desenvolvimento infantil orientando-se pela seguinte tabela:

Tabela 1- Relação do número de crianças por adultos relacionados por faixa etária e grupo correspondente. ABRIR A TABELA NOS DOIS LADOS. VER ABNT

Grupos	Faixa etária	Nº. de crianças	Nº. de profissionais por sala
Berçário ano	4m – 1	12	02
Grupo I	1 ano	16	02
Grupo II	2 anos	20	02
Grupo III	3 anos	20	02
Grupo IV	4 anos	25	02
Grupo V	5 anos	25	02

Fonte: Dados retirados do Documento Referenciais e orientações pedagógicas para subsidiar o trabalho educativo nos CMEIs.

A carga horária diária de trabalho dos professores é de 8 horas. Tendo direito a 1h de almoço, a partir das 12h às 13h e neste horário ele deixa as crianças com o ADI. O trabalho do professor se inicia às 8h e termina às 17h.

5.2.4 Identidade pedagógica

Segundo o documento Referências e Orientações Pedagógicas (2007) para subsidiar o trabalho educativo dos CMEIs elaborado pela CENAP se trata de um espaço educativo que tem como função favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e não prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental. Segundo o documento,

Esse espaço educativo deve criar condições para que a integração ocorra de forma eficaz, prazerosa e lúdica, levando em consideração tanto as características das crianças, quanto as mudanças rápidas e profundas que ocorrem nesta faixa etária. Desta forma, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo e, a partir daí, oferecer um ambiente que estimule, enriqueça e amplie suas possibilidades de entenderem e atuarem nele é o grande desafio da educação e de seus profissionais. (p.9)

Os Centros Municipais de Educação Infantil tem como objetivo oferecer um ambiente estimulante, enriquecedor e criativo que amplie as possibilidades das crianças entenderem e atuarem no mundo.

Seus objetivos específicos são:

- Contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, respeito e confiança;
- Possibilitar às crianças, o acesso ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural, enriquecendo o seu desenvolvimento cognitivo;
- Favorecer o desenvolvimento afetivo, promovendo a elevação da autoestima e do respeito à diversidade étnico/racial;
- Desenvolver hábitos e atitudes saudáveis com vistas ao desenvolvimento físico da criança e a preservação do meio ambiente.

Os princípios básicos que orientam a realização do trabalho pedagógico nesses espaços é o cuidar, o educar e o brincar. Onde o educar e o cuidar são princípios indissociáveis.

Por funcionarem em regime de tempo integral necessitam de uma rotina bastante organizada e estruturada que tenha como foco principal o atendimento às crianças, ou seja, a organização do trabalho nele desenvolvido deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, respeitando as diferentes idades na maneira como organiza seus espaços, o tempo pedagógico, e o uso dos materiais tendo como objetivo possibilitar a construção da sua autonomia.

5.2.5 Rotina

No cotidiano dos CMEIs as crianças passam por momentos diferenciados que são organizados de forma a atender as suas demandas. Com isso, elas passam por uma rotina previamente planejada de atividades diversas em horários flexíveis.

Quadro 1 – A rotina das crianças nos CMEIs.

Chegada/ Acolhimento	Recepção e acolhimento com brinquedos.
Café da manhã	As crianças realizam sua primeira refeição.
Roda interativa	Roda de conversa onde a professora realiza as atividades permanentes, canta e

	inicia o trabalho pedagógico do dia.
Atividades pedagógicas	É o momento de realizar atividades que se relacionam com os conteúdos trabalhados ou dos projetos.
Atividade recreativa	Acontece na área externa, por 30min.
Higiene / Almoço / Escovação dos dentes	Realizar práticas de higiene corporal com o apoio dos adultos.
Descanso: hora do sono	Momento em que as crianças repousam.
Lanche da tarde	Serve suco ou frutas.
Atividades Lúdica ou diversificada	Atividades lúdicas propostas para todo o grupo com uma intenção educativa.
Banho	As crianças são conduzidas ao banheiro para o banho.
Jantar	Última refeição do dia.
Hora da história /Saída	São contadas ou lidas histórias de tradição oral ou da literatura infantil.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa organização as crianças se relacionam cotidianamente com as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) que as recebem as 07h30min e com a professora, pedagoga concursada, que a partir das 8h desenvolve seu plano de trabalho do dia, respeitando a rotina acima.

5.2.6 Os profissionais

Os profissionais que trabalham nos CMEIs são:

Quadro 2 – Relação dos profissionais e a função desempenhada nos CMEIs.

Diretor	Gestor da instituição. Ele que encaminha as necessidades identificadas pelo grupo do CMEI, buscando soluções, valorizando a qualidade da educação oferecida.
Vice - Diretor	Substitui o diretor quando necessário e resolve as demandas do CMEI no seu turno.

Secretária	Responsabiliza-se pelo pleno funcionamento da Secretaria, mantendo em dia a escrituração, arquivos, fichários e correspondência escolar.
Coordenador Pedagógico	Coordena o planejamento e a execução das ações pedagógicas.
Professor	Atua diretamente junto às crianças, organizando situações de aprendizagem estimulantes e criativas.
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	Apoia o professor no desenvolvimento das atividades, contribuindo para o processo de aprendizagem das crianças.
Auxiliar de Apoio Administrativo	Executa as solicitações operacionais do CMEI e se encarrega do recebimento e entrega de materiais.
Funcionário de Limpeza	Mantém o CMEI sempre limpo em todas as suas dependências, zelando pelo bem-estar das crianças.
Cozinheira	Prepara os alimentos conforme orientação do setor de nutrição e faz a distribuição das refeições para as crianças.
Lactarista	Prepara, envasa, identifica, acondiciona e distribui as formulações lácteas e não lácteas destinadas à alimentação infantil, etc.
Lavadeira	Lava, passa e guarda toda a roupa do CMEI.
Porteiro	Zela pela entrada e saída das crianças do CMEI, atendendo e orientando seus responsáveis e visitantes com urbanidade.
Vigia	Procede à vigilância do equipamento e do patrimônio do CMEI.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nem todo CMEI conta com todo esse aparato de recursos humanos completo na instituição. Os lactaristas só atuam nas unidades que possui berçário.

5.2.7 Caracterização dos lócus de pesquisa

Apresentamos a caracterização das instituições que foram lócus de pesquisa, acreditando que a identificação destas pode nos ajudar a situar de que lugar está partindo o discurso que será analisado ao conhecer um pouco sobre de onde falam as pessoas ouvidas na entrevista.

Quadro 3 - Identificação das instituições de educação infantil pesquisadas.

Instituições	Localização	CRE	Formação de Classe	Total de crianças atendidas	Possui recurso financeiro
CMEI PIO BITTENCOURT	Federação	Orla	Creche:3; Pré-escola:1	82	SIM
CMEI MUNDO FELIZ	Lobato	Subúrbio I	Creche:2; Pré-escola: 0	40	SIM
CMEI UNIÃO DA BOCA DO RIO	Boca do Rio	Itapuã	Creche:77; Pré-escola: 100	177	SIM
CMEI VOVÔ ZEZINHO	Arenoso	Cabula	Creche:4; Pré-escola: 4	156	SIM
CMEI NOVA ESPERANÇA	Federação	Orla	Creche:2; Pré-escola:1	64	SIM
CMEI NOSSA LUTA	Pernambués	Cabula	Creche:72; Pré-escola:37	110	SIM
CMEI BARONESA DE SAUÍPE	Ribeira	Cidade Baixa	Creche: 0 Pré-escola: 10	217	SIM
CMEI EDIVALDO M. BOAVENTURA	Cajazeiras X	Cajazeiras	Creche:03 Pré-escola:03	114	NÃO
CMEI DR. ELIEZER AUDÍFACE	Luiz Anselmo	Centro	Creche: 04 Pré-escola: 0	84	SIM
CMEI CECY ANDRADE	Sussuarana	Cabula	Creche: 01 Pré-escola: 03	98	SIM

Fonte: Elaborada pela autora.

É importante registrar que os dados apresentados no quadro acima foram retirados do questionário respondido pelas gestoras entrevistadas.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo buscamos dar um formato a investigação empírica sobre o processo de implantação da metodologia de autoavaliação proposta nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* nos CMEIs de Salvador visando explicitar os procedimentos metodológicos adotados durante todo o percurso da pesquisa para a obtenção dos dados e informações coletadas.

6.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao pensar sobre a questão metodológica que se tornou favorecedora da elucidação da problemática dessa pesquisa surgiram inúmeras dúvidas e necessidades que foram sanadas ao longo do percurso da investigação. Dentre as dúvidas houve a busca da abordagem mais adequada à pesquisa e entre as necessidades houve a obtenção de um aprofundamento teórico sobre os temas chaves da investigação, para que o pesquisador tivesse condição de analisar os dados empíricos com precisão. Dessa forma, os capítulos dois, três e quatro tiveram essa finalidade.

6.1.1 Abordagem de pesquisa

Após uma breve análise conceitual sobre diferentes tipos de pesquisa científica encontramos a pertinência metodológica deste estudo nos parâmetros da abordagem qualitativa, pois apoiada nas considerações de Chizzotti (2006), acreditamos ser esta a escolha pertinente. Isto porque, este modelo de pesquisa, nos dias atuais, recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno, situando este no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido epistemológico do mesmo quanto à interpretação dos significados que as pessoas dão a ele:

O termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (p.28)

Dessa forma, a aplicação desta metodologia de investigação encontra ponto de identidade com o estudo proposto por contemplar em sua abordagem a descrição, a dedução, a indução e a percepção subjetiva. Há que se buscar a compreensão dos conhecimentos epistemológicos e estéticos a partir da visão dos sujeitos da investigação, destacando as facetas do objeto do conhecimento investigado, que, especificamente, nesta pesquisa refere-se aos gestores escolares e a prática da autoavaliação institucional.

Nessa perspectiva a pesquisa segue uma abordagem qualitativa por encontrar pertinência nas cinco características propostas por Bogdan e Biklen (1994), são elas: a fonte direta dos dados, sendo seu ambiente natural e o investigador o instrumento principal; possui linguagem descritiva, pois os dados podem ser recolhidos em forma de palavras, imagens ou números; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado; a análise dos dados tende a ser de forma indutiva e, finalmente, os investigadores que seguem esta abordagem dão grande importância ao significado. Encontramos ressonância desses postulados nas conclusões de Garnica (2004, p.1), que apresenta como caracterizações pertinentes à mesma:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re) configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

O presente trabalho se enquadra nas caracterizações apresentadas, especialmente por se propor a analisar o processo da autoavaliação institucional nos CMEIs e as impressões e sentimento dos gestores escolares responsáveis pela implantação dessa metodologia nas unidades escolares que gerem, bem como, procura obter suas opiniões sobre o documento utilizado para realizar esse processo, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, com vistas a descobrir os pontos positivos e negativos desse instrumento.

Quanto aos objetivos da pesquisa o direcionamento dado a esse estudo é o da pesquisa descritiva a ser realizado sob a forma de pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva procura descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, assumindo a forma de levantamento científico, seja ele estatístico ou bibliográfico. Costa (2012) reafirmando o pensamento de Gil acrescenta a este a possibilidade de também ser possível interpretar o fenômeno ou da população observada, apesar da mesma não ter a pretensão de interferir ou modificar a realidade estudada.

A pesquisa descritiva foi complementada pela dinâmica da pesquisa bibliográfica, sendo esta desenvolvida a partir do levantamento do material já elaborado sobre as temáticas chaves da pesquisa – Educação Infantil, Gestão Escolar Democrática Avaliação Institucional e Autoavaliação Institucional Participativa- constituído, principalmente, de livros e artigos científicos, aliada a pesquisa documental que serviu como complementação à pesquisa bibliográfica por conta da necessidade premente dessa pesquisa em conhecer o que diz a legislação em vigor sobre a Educação Infantil, bem como, os documentos oficiais existentes, implementados enquanto política pública para dar respostas às necessidades surgidas para um melhor estabelecimento dessa modalidade de ensino no Brasil.

Dessa forma, a pesquisa documental caracterizou-se numa grande aliada a essa busca teórica, pois os documentos encontrados constituíram-se numa “fonte rica e estável de dados”, posto que, como os documentos “subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” como sinaliza Gil (2008, p. 67).

Sobre a pesquisa bibliográfica Gil (2008, p.65) nos interpela afirmando que ela tem como vantagem “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”. O autor ainda complementa dizendo que a pesquisa bibliográfica adota como características básicas: ser sistemática, pormenorizada e lógica, exigindo a evolução do percurso histórico, a revisão de

literatura sobre o tema, estudo das leis, teorias e posições dos principais autores sobre o assunto, exame e contextualização do objeto de pesquisa, análise e posicionamento do pesquisador sobre o problema de estudo, para ser confrontado com os dados e as informações.

Ampliando esta visão sobre a pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (1992, p. 44) chamam a nossa atenção para o fato de:

a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Partindo desse entendimento é que se fez necessário, num primeiro momento, adentrar no aporte teórico sobre o contexto histórico da Educação Infantil evidenciando seus avanços, dilemas e desafios contemporâneos, em prol da sua qualidade, bem como, sobre os desdobramentos das reformas educativas que promoveram influências significativas na gestão escolar dessa modalidade de ensino que, por sua vez, vem a desencadear na atualidade a necessidade de desenvolver a autoavaliação institucional como um dos mecanismos favorecedores da melhoria da qualidade das instituições de educação infantil.

Esse ponto de partida, essencial na primeira etapa, diga-se de passagem, foi o momento chave, onde foi possível mergulhar na literatura pertinente sobre o assunto e selecionar os artigos científicos, publicações, livros, dissertações e teses que serviriam como fontes de consulta e, ainda, por ter possibilitado a delimitação do campo de estudo e o desprezo de tudo o que não serviria a pesquisa. Esse momento foi difícil e intenso. Difícil, porque exigiu da pesquisadora concentração, dedicação, disciplina e motivação, que em meio ao desempenho dos papéis de mãe, esposa, diretora escolar, filha e estudante foi tornando a caminhada complicada e turbulenta, mas que também serviram como impulsionadores para focar no objetivo almejado. Intenso, porque permitiu mergulhar num mundo de conhecimentos que necessitava ser apreendido, o que levou a pesquisadora a perceber a superficialidade de sua base teórica.

Diante de tantas informações e dados relevantes de pesquisas que foram consultadas, o mais difícil foi destacar o que era importante mencionar e o que deveria ser desprezado, pois tudo parecia ser relevante, para daí estabelecer elos entre as temáticas que se relacionam nesse estudo e com isso afunilar o campo de investigação.

Contudo, realizar a escrita do texto dissertativo foi muito prazeroso, pois se tratava de assuntos e questões na qual a pesquisadora teve um imenso prazer em abordar, o que facilitou a caminhada e permitiu que a motivação não morresse ao longo do percurso.

Cumprir sinalizar que apesar de se constituir numa pesquisa em sua maior abrangência qualitativa, também utilizamos de dados quantitativos apresentados em tabelas e gráficos por se constituir numa técnica recorrente para a promoção de maior nitidez às análises dos dados e das informações colhidas na pesquisa de campo.

6.1.2 Técnicas e instrumentos utilizados

Quanto aos procedimentos técnicos adotados a pesquisadora se lançou a desenvolver uma pesquisa de campo que foi realizada em dez unidades escolares, os Centros Municipais de Educação Infantil. De acordo com Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa de campo é uma fase que é realizada após os estudos bibliográficos, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados e a metodologia aplicada.

Como instrumento de levantamento dos dados foi utilizado o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas e foi enviado para os sujeitos da pesquisa via correio eletrônico com uma mensagem explicando sua natureza e a finalidade do instrumento. Lakatos e Marconi (1992, p. 201) definem esse instrumento como sendo “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Já a escolha pelas perguntas abertas é justificada uma vez que

“permitem ao informante responder usando a própria linguagem, e emitir opiniões” (p.204).

A entrevista foi escolhida como a principal técnica utilizada na pesquisa de campo, por se tratar de um instrumento flexível para a coleta dos dados. A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada e pertinente a um processo de trabalho de campo, pois como fundamenta Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos.

Desse modo, pretendeu-se com essa técnica que os sujeitos investigados tivessem a possibilidade de posicionar-se sobre o tema proposto, sendo uma das suas vantagens o fato de possibilitar ao pesquisador delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. Outra característica apontada como vantagem é o fato de permitir ao pesquisador perceber determinados sinais não verbais como gestos, acenos de cabeça, olhares, posturas, dentre outros aspectos, o que facilita e permite tecer uma relação entre os aspectos subliminares e o discurso reiterado.

6.1.3 Sujeitos envolvidos

A escolha em ter como sujeito chave nessa pesquisa o gestor escolar se deu por perceber que na SMED o agente responsável pela implantação da proposta avaliativa – os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* – nos CMEIs foram os gestores escolares, e, sobretudo, por concebê-lo como membro receptor e articulador de todas as vozes que ecoam no interior da escola: pais, professores, alunos, funcionários e comunidade local, mesmo tendo a compreensão de ser a autoavaliação institucional um processo participativo que envolve todos os segmentos da escola.

Os gestores escolares têm no máximo 2 anos na gestão. A primeira gestão se iniciou em maio de 2007 e terminou no mesmo mês de 2010. E a segunda gestão se iniciou em maio de 2010 e terminaria neste ano de 2013. Porém, como houve mudança de gestor público na Prefeitura de Salvador ficou decidido em comum acordo com a APLB Sindicato e Fórum de gestores que a eleição para diretor ocorrerá no final do ano de 2013, portanto estes continuam no seu 2º mandato.

Quadro 4 - Tempo de atuação na gestão escolar dos sujeitos da pesquisa

Instituições	Formação	Tempo de serviço na SMED	Tempo de gestão no CMEI	Período de gestão
CMEI PIO BITTENCOURT	Licenciado	14 anos	3 anos	1ª gestão
CMEI MUNDO FELIZ	Pedagoga pós-graduada	08 anos	6 anos	2ª gestão
CMEI UNIÃO DA BOCA DO RIO	Pedagoga pós-graduada	08 anos	4 anos	1ª gestão
CMEI VOVÔ ZEZINHO	Pedagoga pós-graduada	11 anos	6 anos	2ª gestão
CMEI NOVA ESPERANÇA	Pedagoga pós-graduada	08 anos	6 anos	2ª gestão
CMEI NOSSA LUTA	Pedagoga pós-graduada	08 anos	6 anos	2ª gestão
CMEI BARONESA DE SAUÍPE	Pedagoga	14 anos	6 anos	2ª gestão
CMEI EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA	Pedagoga pós-graduada	08 anos	6 anos	2ª gestão
CMEI DR. ELIEZER AUDÍFACE	Pedagoga	06 anos	2 anos	1ª gestão
CMEI CECY ANDRADE	Pedagoga pós-graduada	08 anos	3 anos	1ª gestão

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário.

Os gestores dos CMEIs investigados são em 100% mulheres e estas, no ano de 2007 fizeram uma prova de seleção que as habilitou a tornarem-se diretoras dos CMEIs e, posteriormente, receberam orientações da CENAP sobre como deveria se dá a organização e o funcionamento desses espaços.

Os participantes da investigação, com vistas à preservação das suas identidades, serão identificados no sétimo capítulo dessa dissertação com a letra maiúscula G que denomina a inicial da palavra Gestores e receberão uma sequência numérica de 1 a 10 de acordo com a ordem estabelecida pela pesquisadora, dessa forma: G.1, G.2, G.3, G.4, G.5, G.6, G.7, G.8, G.9 e G.10.

6.2 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa de campo ocorreu em três etapas: o contato inicial por telefone, o primeiro encontro para a realização da entrevista gravada e o envio do questionário para o correio eletrônico do sujeito investigado. Com efeito, apresentamos, portanto, as etapas da pesquisa intencionando descrever de forma didática os passos dados até a conclusão do bando de dados para posterior análise.

6.2.1 Sensibilização

Como os sujeitos da pesquisa são colegas de trabalho da pesquisadora, durante a formação que estava ocorrendo no primeiro semestre de 2012 para gestores de CMEI aproveitei para indagá-los se tinham aplicado os Indicadores no CMEI. Muitos disseram que não, outros disseram que sim e registrei o nome daqueles que afirmaram terem realizado o processo. Nesse momento já foi possível perceber alguns indicativos de resistência e rejeição a proposta na fala de alguns gestores, como também aceitação onde a mesma era vista com bons olhos, então, logo percebi que as opiniões eram divergentes e se baseavam em diferentes fatores. Nessa conversa comuniquei que estava realizando uma pesquisa de mestrado sobre a temática e que num outro momento entraria em contato para realizar uma entrevista.

O fato de ser colega de trabalho dos gestores pesquisados foi um item favorecedor, nesse momento inicial, mas ao mesmo tempo, também foi um empecilho. Muitas reagiram bem, de forma muito espontânea, quando me identifiquei como colega,

agiram de forma acolhedora e calorosa, isso foi favorecedor por ter garantido acesso sem protocolo da pesquisadora às unidades escolares. Em contrapartida, outras não reagiram tão bem quando me identifiquei como diretora de um CMEI e que gostaria de conhecer como ocorreu o processo de aplicação dos IQEI para realizar uma pesquisa, e demonstraram certo desconforto e desconfiança na expressão facial.

6.2.2 Primeiro contato

Nesse primeiro contato as gestoras questionaram do que mesmo se tratava a pesquisa e deixei claro que não se trata de conhecer o resultado da avaliação institucional realizada no Centro, mas, sim saber como foi que ocorreu esse processo e se o mesmo foi eficaz, ou não, se houve resultados positivos, ou não, enfim, deixei claro que a pesquisa iria colher as contribuições e limitações do processo e do documento Indicadores. De certa forma percebi que isso tranquilizou alguns e então aceitaram participar da investigação.

Ainda por telefone alguns disseram que não gostaria de gravar entrevista e que preferiam responder as perguntas. Então, de pronto atendimento enviei via correio eletrônico o questionário e as entrevistas para serem respondidas, o que levou a uma reformulação das questões. Algumas gestoras responderam logo e outras demoraram um pouco, o que me fez ligar para lembrá-las.

Em algumas unidades escolares no primeiro contato resolvi ir até a escola para me apresentar e falar sobre a pesquisa, ao chegar obtive como resposta que a instituição não tinha aplicado os Indicadores de Qualidade. Então, para evitar esse contratempo e dispêndio de tempo e combustível resolvi ligar antes. Essa dificuldade foi muito presente, muitos não tinham aplicado o instrumento mesmo tendo sido uma solicitação da SMED, o argumento utilizado para a não aplicação do mesmo era que o instrumento era de adesão voluntária e isso está dito de forma muito clara na sua apresentação, portanto a Secretaria não poderia exigir aos gestores que fosse aplicado. Diante da dificuldade, procurei a CENAP para que pudessem me informar quais CMEIs tinham realizado a autoavaliação e também não obtive sucesso, a coordenadora pedagógica, técnica da SMED responsável pelo acompanhamento às unidades escolares de educação infantil não soube me dizer precisamente que instituição tinha realizado o processo.

Diante dessa circunstância liguei para as CREs para realizar um levantamento por regional das unidades escolares que tinham aplicado o instrumento e nesse momento obtive maior êxito. Todavia, vale considerar que um fator que levou ao prolongamento do período de coleta dos dados foi encontrar o CMEI que estivesse realizado a autoavaliação institucional com a aplicação dos IQEI.

Já com os nomes em mãos dei continuidade ao contato por telefone deixando claro que a coordenadora regional tinha afirmado que aquela unidade escolar tinha aplicado o instrumento IQEI e que gostaria de realizar uma entrevista sobre o processo vivido com o gestor da instituição.

6.2.3 Processo de entrevista

As entrevistas foram iniciadas no final do segundo semestre de 2012 e se encerraram no final do primeiro semestre de 2013. No dia e hora marcados decididos em comum acordo entre o entrevistador e o entrevistando estive na unidade escolar e fui bem recebida pelas gestoras. Conversamos antes, expliquei mais uma vez do que se tratava a investigação, mostrei o roteiro da entrevista para tomarem conhecimento e logo iniciei a entrevista. As respostas foram gravadas e houve um entrosamento muito prazeroso entre a maioria dos entrevistados e a pesquisadora no momento em que as respostas estavam sendo dadas. Muitas, totalmente à vontade, se estenderam relatando situações do cotidiano com total desprendimento.

Já as entrevistas respondidas via correio eletrônico impossibilitou a percepção subjetiva da pesquisadora frente às perguntas proferidas, essa situação de certa forma representou uma leitura, um indicativo, uma mensagem subliminar a ser apontada nas considerações finais.

Também houve empecilhos que dificultaram a agilidade dessa etapa, como: paralisações, recessos, difícil acesso às escolas e os problemas cotidianos e complexos de uma unidade educativa que precisam ser gerenciados pelo gestor escolar, mas, também foi perceptível a resistência e receio de alguns gestores em participar da pesquisa, acreditamos que essa postura se deu como forma do gestor

se preservar diante do que, para ele parecia ser o objetivo da pesquisa, avaliar a qualidade do CMEI gerido por ele/ela.

6.2.4 Compilação dos dados

A fase de compilação dos dados coletados, a se ver, o questionário preenchido e a transcrição das entrevistas foram organizados compondo um bando de dados das informações fornecidas pelos participantes para posteriormente serem interpretados dando formato inicial ao relatório final.

É importante mencionar que nessa pesquisa a ação analítica do pesquisador sobre os dados permearam todo o período de estágio da investigação. Não se tratou de um momento estanque, pontual que ocorreu apenas na finalização da coleta de dados, mas sim que se constituiu desde o início da investigação, desde o momento em que se procurou verificar a pertinência de cada ato ou etapa a ser desenvolvida, a pesar de compreender que o momento da análise da investigação, propriamente dita, deve se dá após o encerramento da coleta de dados quando consubstanciar-se, nesse momento numa tarefa mais sistemática e mais formal.

Nessa perspectiva, após a devolução dos questionários preenchidos os dados foram agrupados por categorias onde os questionamentos passaram por uma análise quantitativa, ou seja, as respostas obtidas com a aplicação dos questionários receberam o procedimento de tabulação e foram apresentados em percentual gráfico a fim de caracterizar a instituição e os sujeitos da pesquisa.

Já a fase da transcrição das entrevistas que levou a elaboração do banco de dados da pesquisa foi precedida de forma criteriosa onde se procurou ater-se às respostas que de fato respondessem aos objetivos da pesquisa e questionamentos levantados oriundos da problemática. Portanto, se fez necessário realizar alguns recortes na descrição das falas com o intuito de promover uma linearidade na compreensão sobre o que estava sendo explicitado pelo investigado. Em sequencia todas as respostas foram organizadas por perguntas para se iniciar a sistematização dos dados.

É importante mencionar que também utilizamos da descrição subjetiva dos dados encontrados que perpassou pela sensibilidade do pesquisador e da sua experiência profissional, o que facilitou as análises e a percepção de indícios, evidências que muitas vezes foram expressos por meio de uma mensagem subliminar e ocultos de forma dispersa ora nas falas, ora na postura dos entrevistados. Demo (2001) define o papel do pesquisador numa pesquisa como sendo aquele que empresta significância ao dado mais simples e aparentemente opaco, descobre temas à primeira vista banais, mas, muito fecundos, é irrequieto, capta nas brechas das discussões e em dados esfarrapados novas linhas de indagação, colocando em relação coisas que poderiam vir a parecer desconexas.

Cabe, portanto reiterar a considerável aproximação entre este e o objeto de estudo por conta da sua condição atual de diretor escolar imerso no contexto da problemática aqui analisada, em seu cotidiano de trabalho que também nessa pesquisa é alvo de observação, o que torna o pesquisador também um sujeito da investigação.

7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Encontramos em Vygotsky (1991) acalento quanto ao direcionamento dado a essa última etapa da pesquisa, quando o autor salienta que uma das metas da pesquisa é, conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação. Esse é sem dúvidas a finalidade desse capítulo.

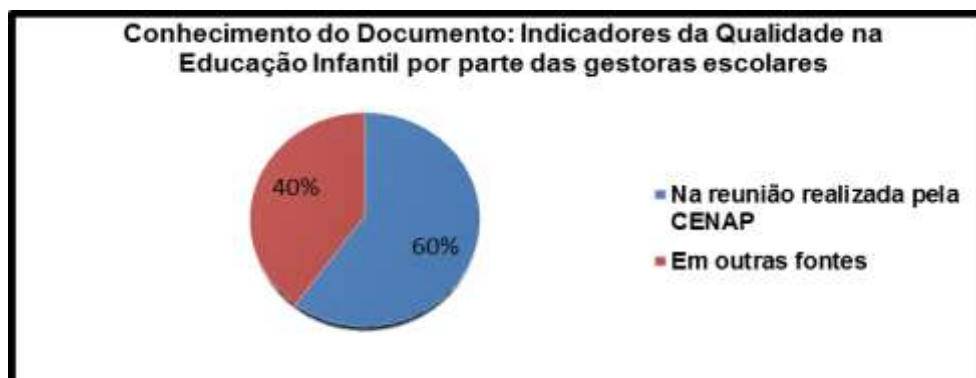
Considerando a importância da assertiva vygotskyana, que por sua vez subsidiou as etapas de coleta de dados da investigação, nos propomos a explicitar os dados obtidos junto aos sujeitos participantes, dando significado às descobertas, ressignificando o que está posto, considerando o caráter sócio-histórico das instituições pesquisadas, isto é, considerando como construção social o conhecimento que resultará das reflexões acerca dos achados da pesquisa, onde dados empíricos encontrados são aqui analisados numa perspectiva de abordagem da avaliação formativa da educação.

É pertinente evidenciar que as conclusões a que chegamos se baseiam nos relatos dos sujeitos participantes e as inferências sobre as mesmas ficarão por conta da experiência profissional desta pesquisadora como professora (há 6 anos) e diretora escolar (há 3 anos) na Secretaria de Educação do município de Salvador, como também, da base teórica que constitui os capítulos iniciais dessa dissertação.

7.1 O INÍCIO DO PROCESSO AUTOAVALITIVO DOS CMEIS

O início do processo de autoavaliação dos CMEIs ocorreu no ano de 2011 onde foram organizadas reuniões regionalizadas, isto é, para cada conjunto de membros do corpo de diretores escolares, das diferentes Coordenadorias Regionais - CREs da SMED a convite da Coordenadoria e do Núcleo de Apoio Pedagógico- CENAP. Segundo os gestores entrevistados foi nesse encontro que foi apresentado o Documento: *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009).

Gráfico 1 – Sobre o conhecimento da gestão da escola sobre o Documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*.



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico 1 podemos proceder à análise da informação sobre como ocorreu o conhecimento das gestoras da escola sobre esse instrumento de autoavaliação caracterizada como sendo participativa. Foi afirmado por 60% das entrevistadas, que ficaram sabendo da existência do mesmo, somente naquela reunião realizada pela CENAP; já 40% das entrevistadas afirmaram que já conheciam o instrumento antes de ser apresentado ao grupo de gestores: uma pelo PROINFANTIL, na qual foi formadora; outra no seminário realizado pelo FBEI; e duas gestoras afirmaram que tinha recebido o Documento pelo correio enviado pelo MEC para a unidade escolar.

É importante dizer que todos os CMEIs possuíam os IQEI na escola, pois todos os Centros receberam o Documento enviado, via correio, pelo MEC, ficando evidenciada nas entrevistas que as gestoras receberam a solicitação para a aplicação dos Indicadores nos Centros como uma exigência da CENAP, uma imposição, e não uma decisão democrática, apesar da opção do seu uso ser de adesão voluntária da comunidade escolar como deixa claro em sua apresentação. Essa informação fica evidente nas falas das gestoras, quando diz que: *Recebemos a informação de que era para ser aplicado este instrumento de avaliação com a participação da equipe escolar e da comunidade local (G.3). E a gestora 7 deixa explícito que: A CENAP fez uma explanação acerca da necessidade da aplicação desse documento e as implicações na melhoria do desenvolvimento das ações sinalizadas.*

Na entrevista foi mencionado por algumas gestoras que o Documento servia como consulta e o utilizavam como parâmetro para as tomadas de decisões; outras nem mencionaram qualquer utilização do mesmo anteriormente à solicitação feita pela Secretaria de Educação do Município, via CENAP.

Outra evidência percebida foi que apesar do Documento existir na escola, nenhuma das gestoras entrevistadas chegou a ter uma iniciativa autônoma de aplicá-lo. A opção pela sua utilização não partiu do desejo interno da comunidade escolar ou da gestão da escola em nenhuma das instituições investigadas. Foi por isso que a gestora 4 afirmou: *Recebemos o documento do MEC, pelo correio, e a partir daí passamos a estudá-lo nas reuniões pedagógicas, quando veio a orientação da SMED para aplicá-lo, organizamos o momento (...).*

Todavia, uma análise se faz pertinente salientar, a informação não chegou a 100% das gestoras dos CMEIs da mesma forma, posto que no momento do levantamento das instituições que realizaram a aplicação do instrumento avaliativo, ficou constatado que muitas unidades escolares não tinham realizado a avaliação institucional e o motivo dado, quando questionado, foi o fato de ao ter realizado a apreciação do Documento, ter ficado claro que sua adesão era voluntária, já que o mesmo traz embutida a concepção democrática de uma gestão escolar, o que implica no respeito ao princípio da autonomia pedagógica da escola.

Também, foi possível inferir que as gestoras que abraçaram a ideia de aplicar o instrumento a fim de realizar a autoavaliação institucional do CMEI do qual gerenciava, já tinham o hábito de, no cotidiano escolar, realizar a avaliação como uma prática usual para promover a reflexão do grupo pedagógico sobre as diversas atividades didáticas que envolvem as crianças e os adultos no interior da escola, o que denotava a existência de uma compreensão da avaliação, como sinaliza Belloni (2001, p.15), como sendo “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

O indicativo que respalda essa evidência foi o fato de que, nas entrevistas, ter sido mencionado como complementação das falas da maioria das entrevistadas o uso da

prática avaliativa para tal finalidade: promover o aperfeiçoamento das ações desempenhadas na escola. Isto pode ser retratado em alguns depoimentos. A gestora 2 diz: (...) *mesmo porque a escola aqui sempre buscou outras formas de tá avaliando a caminhada pedagógica, as ações, as condutas. Isso é um trabalho aqui na escola contínuo.* Da mesma forma, a gestora 6 deixa claro o seguinte: *Então, a gente fazia avaliação de forma mais genérica. Aquele esquema: bom, regular, ruim. O que precisa ser melhorado e o que deve continuar, mas não era uma avaliação mais detalhada.*

Partindo dessa ótica, acreditamos que as instituições que não aderiram à proposta podem ter acreditado que ainda não era o momento para agir e não se achavam prontos ou aptos para realizar uma avaliação institucional, já que, a mesma, em seu caráter formativo e emancipador implica em posicionar-se frente aos problemas do cotidiano escolar traçando caminhos para a superação das dificuldades para daí promover a transformação de uma dada realidade.

Dessa forma, tudo nos leva a crer que, a resposta mais plausível para a não adesão à proposta em diversos CMEIs da rede municipal de Salvador, foi o fato do olhar da gestora escolar perceber que, naquele momento, o Centro ainda não estava pronto para realizar a sua avaliação nos moldes daquela preconizada no instrumento IQEI.

7.2 A DEFLAGRAÇÃO DO PROCESSO NO INTERIOR DOS CENTROS

Um grande desafio dos gestores escolares de escolas públicas tem sido buscar a motivação para si e para motivar o seu grupo de liderados, diante da existência de tantos dilemas institucionais. Todos percebem a necessidade de unir esforços e ideias para desenvolver ações inovadoras, numa realidade complexa e cheia de entraves como é à vivenciada hoje dentro de nossas escolas. É difícil unir esforços mesmo que seja para a melhoria da qualidade da instituição, pois são observadas atitudes de rejeição e de resistência à mudança ainda muito comuns.

Evidentemente que a tarefa de motivar o grupo para aderir à proposta de forma voluntária não foi uma prerrogativa desse contexto, já que sua inserção se deu de forma instituída, isto é, partiu de uma exigência de um órgão central. Mas, ainda assim coube às gestoras escolares a tarefa de “vender” a proposta, o que

certamente as levou a munir-se de argumentos para que o grupo “topasse” a ideia de realizá-la sem maiores contratempos.

O quadro 5 demonstra como se deu a reação das professoras, em especial, no momento da mobilização destas para a realização da avaliação institucional.

Quadro 5 – Sobre a reação da comunidade escolar para a realização da avaliação institucional.

Respostas das gestoras à reação da comunidade escolar	Nº	%
Medo	2	20%
Resistência	2	20%
Desconfiança	2	20%
Descrédito	2	20%
Tranquilidade	2	20%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados colhidos no questionário

Tornaram-se compreensíveis os relatos de que em 80% dos Centros houve por parte do corpo docente posturas que denotaram resistência, desconfiança, descrédito e medo. Mas, em contrapartida, também houve quem dissesse que, mesmo em minoria, apenas em 20%, que a notícia foi recebida com tranquilidade pela comunidade escolar. A gestora 7 nos explica que *elas receberam a notícia de forma desconfiada e crítica. Questionaram se valeria a pena e se aquilo teria um retorno da Secretaria. A resposta da gestora 10 foi que O primeiro momento foi de resistência, pois a realidade e o contexto em que o documento foi aplicado inicialmente, não correspondia à realidade da Rede Municipal de Ensino do Salvador (...).* Já a gestora 6 deixou claro que *Não houve resistência dos professores. Questionaram para quê e por que fazer. Disseram: - Ah, cada hora é uma coisa nova! É, mais uma coisa que a Secretaria tá pedindo, é mais uma exigência. Mas não houve resistência.*

Dentre os argumentos omitidos e expressados para mobilizar o grupo escolar a realizar a proposta de avaliação institucional dois deles nos chamou atenção

Então como elas são parceiras da gestão, elas (as professoras) também toparam com essa perspectiva de melhoria da gestão, não era só pra avaliar o professor porque inicialmente tinha esse medo. É pra avaliar o trabalho do professor? - perguntaram. Pensaram que tudo fosse baseado no professor e não era, eram coisas individuais que precisavam ser vistas com olhar específico, foi o que deixei claro. (G.1)

(...) conversei com elas (as professoras) sobre a necessidade da avaliação para termos um feedback sobre o nosso trabalho e as demandas da unidade. Então, não tivemos problemas, visto que já somos acostumados a realizar avaliação institucional. (G.4)

Percebe-se nas diferentes perspectivas trazidas nos depoimentos um fator adverso e um fator comum às duas instituições. Apenas a gestora 4 já tinha a prática de realizar a avaliação da escola de forma participativa, o que para a primeira era algo inusitado, porém, é possível perceber a existência de uma vivência democrática e uma relação harmoniosa e dialógica entre gestão e equipe pedagógica na busca de resoluções coletivas para os problemas da unidade escolar.

Esse, certamente, é um aspecto do clima organizacional da escola favorecedor para a condução da situação em que as gestoras escolares foram colocadas: mobilizar o grupo para realizar uma proposta de avaliação institucional de adesão voluntária que contraditoriamente é imposta enquanto uma solicitação da Secretaria. Torna-se, então, aceitável o depoimento da gestora 8 quando disse: - *Primeiro realizei a apreciação do documento, logo na introdução fica explícito a não obrigatoriedade de realizá-lo, causando desconforto em preenchê-lo sob as exigências do órgão central.*

Iniciado o processo de implantação da proposta é possível afirmar, com base nas respostas à entrevista, que os Centros de Educação Infantil que realizaram a aplicação do documento com a participação dos pais fizeram uma sensibilização utilizando cartazes, avisos, e falas ao público na entrada e saída dos alunos convocando a família ou responsáveis das crianças a participar da avaliação institucional. As mesmas disseram que inicialmente foi realizada uma reunião para informá-los sobre o acontecimento e nesse dia explicaram do que se tratava e o quanto era importante à participação de todos no dia da avaliação da escola.

Este fato é relatado pelas gestoras abaixo:

Nós tivemos o cuidado de convidar todos os pais como um processo democrático, conscientes de um trabalho comprometido que já realizamos, então tivemos esse cuidado. Convocamos todos os pais, por que com certeza são questões que diz respeito ao dia a dia do seu filho a questão da melhoria mesmo do CMEI, da educação infantil no município e nós fizemos uma convocação geral (...) nós fizemos toda uma sensibilização, enviamos uma carta, reforçamos na entrada da escola, nos dias previamente agendados para acontecer a avaliação, entendeu? (...) Então assim, foi um processo bem divulgado, porém nem todos recebem da mesma forma. (G.5)

Fizemos cartazes sobre a importância da avaliação para a escola e colocamos na entrada da escola. Também enviamos um aviso falando do que se tratava a reunião e deixamos clara a necessidade do comparecimento de cada um e nos dias anteriores à avaliação lembrávamos aos pais na entrada e na saída das crianças. (G.9)

Sabemos que uma das grandes dificuldades da escola pública no estabelecimento e efetivação da democracia é a ausência dos pais na vida escolar dos filhos e na dinâmica da instituição, mas, a resistência dos pais não pode ser argumento decisivo na manutenção de práticas excludentes e classificatórias, pois há que se levar em consideração, primeiramente, o benefício que a participação dos pais traz aos alunos e a instituição de modo geral.

Entendemos que as atitudes das gestoras que convocaram a presença da família na avaliação da escola demonstram a preocupação da gestão com o envolvimento e participação desse segmento nas ações da escola, o que numa gestão democrática, sobretudo, na área da Educação Infantil onde a família é uma parceira fundamental para a permanência da criança na creche ou na pré-escola, não se pode prescindir ações que venham a fortalecer essa relação em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças pequenas:

(...) eu fui para a porta da escola e disse para os responsáveis das crianças que era importante termos um grande número de pais presentes, que eles se organizassem e viessem, pois seria importante para a escola e, sobretudo, para as crianças, pois o documento poderia nos ajudar a resolver alguns problemas, enfim, tive que ter um argumento forte senão eles não viriam em maioria. Na verdade era muito importante para eu ouvir a opinião dos pais (...). (G.9)

Então fiz uma reunião, falei que eu ia precisar passar um questionário que eram os indicadores de qualidade, que a gente precisava ouvir a opinião deles que era a partir daí que a gente ia melhorar os pontos que eles

sinalizassem que não estavam bons e que a gente faria a partir do horário que eles tivessem disponibilidade. (G.6)

Evidencia-se, na análise das falas das gestoras que realizaram um chamamento aos pais para participar da avaliação da escola, o respeito ao princípio participativo da gestão escolar que, como esta sinalizado no Capítulo II dessa dissertação, é condição essencial para a consolidação da gestão democrática.

7.3 O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL VIVIDO NO INTERIOR DOS CMEIS DE SALVADOR

Ao descrever a operacionalização do processo avaliativo e concomitantemente desenvolver uma análise crítica sobre o mesmo, torna-se pertinente reiterar que o presente trabalho parte do entendimento de que a gestão da escola deve estar pautada em princípios democráticos claros e consistentes, onde a participação da comunidade educativa se caracterize numa atuação consciente visando o alargamento da consciência crítica e o sentido de cidadania dos sujeitos que a integram.

Segundo Licínio Lima (2008, p.69), “a participação é hoje uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico” e no que se refere à gestão democrática do ensino público, como sabemos, o princípio da participação democrática é assegurado constitucionalmente. Dessa forma, ao se falar sobre uma experiência democrática que requer a participação aberta da comunidade educativa e pais como a autoavaliação institucional participativa, torna-se necessário, para início de conversa, definir o sentido do termo participação nessa pesquisa.

De acordo com Bordenave (1994, p.22) participar é “fazer parte, tomar parte ou ter parte”, o que significa dizer que não basta propiciar espaços em que os sujeitos simplesmente “façam parte”, o desafio está em possibilitar espaços em que os sujeitos além de “fazerem parte” também “tomem parte”, ou seja, tenham um real poder de decisão.

7.3.1 Quando e onde aconteceu?

O processo de realização da autoavaliação institucional nos CMEIs a partir da utilização do instrumento IQEI se iniciou no segundo semestre de 2011 e num

segundo momento, também a pedido da SMED em 2012. Vale dizer que nesse segundo momento, em reunião com os gestores escolares foi dito que o Documento tinha sido reformulado. Dessa forma, algumas das instituições pesquisadas realizaram por duas vezes a avaliação institucional e outras apenas uma vez.

Todo o processo de implantação da proposta aconteceu no interior das unidades escolares, em seus diferentes ambientes: no pátio da escola, em uma das salas de aula, na sala dos professores ou na sala da direção. O que é possível concluir que os Centros, pelo menos na época em que ocorreu a autoavaliação institucional, não possuía um espaço adequado para receber a família das crianças e por isso foi necessário improvisar utilizando espaços alternativos.

7.3.2 Quem aplicou o instrumento?

Foram os gestores escolares que, a pedido CENAP se responsabilizaram por mobilizar a comunidade escolar e pais para desenvolver a proposta. Todavia, algumas gestoras optaram em não ser ela mesma a aplicar o Documento com os pais, e sim outros membros da comunidade escolar.

Eu tive o cuidado de não ser eu, enquanto gestora a pessoa responsável por aplicar o documento, então optei por uma professora para que elas também se sentissem mobilizadas e comprometidas com essa ação, entender que era uma ação da comunidade escolar como um todo e não simplesmente da gestão. (G.2)

Por outro lado, a maioria das gestoras entrevistadas tomou para si a tarefa de executá-la, embora, em parceria com os demais membros do corpo diretivo da escola (vice-diretor, coordenador pedagógico) ou o próprio professor. Por isso, a gestora 5 revelou que:

(...) olhe, eu mesma apliquei, pois não temos coordenador pedagógico e a vice estava de férias e entendo que como gestora, responsável por todas as dimensões da escola, acho que foi válido essa postura. Agora assim, não apliquei sozinha, pedi ajuda do grupo de professores, fizemos uma leitura dinâmica, eles participaram também.

Da mesma forma, a gestora 4 expressou-se dessa maneira: *Resolvemos que todos seríamos responsáveis e cada participante ficou com um indicador para estudar e apresentar aos pais (...).*

7.3.3 Como aconteceu? Quem participou?

Apresentamos, a seguir, os procedimentos adotados pelas gestoras no dia em que foi realizada a avaliação institucional de cada uma, de acordo com o depoimento dado por cada uma durante a entrevista.

G.1 Inicialmente nos fizemos um cronograma de quanto em quanto tempo aconteceriam as avaliações e elas foram acontecendo a cada 15 em 15 dias. Numa quinzena era grupo de estudo e na quinzena seguinte era feita a avaliação de uma dimensão. Estava presente nesses encontros toda a equipe de professores, a equipe do conselho escolar, só tinha um pai, (...). Com os pais nós íamos fazer depois, separados, junto com o conselho escolar, mas não deu tempo (...). Com os funcionários, alguns participaram e a gente ia trocando para que todas participassem, pois como sempre a gente estava em atividade na escola. Nesse período não tínhamos ADI ainda.

G.2 Nós fizemos isso em 3 etapas, mas, primeiramente a gente estudou o Documento. Então, nós selecionamos do Documento o que nós julgamos ser importante avaliar. Na realidade nós fizemos um resumo do Documento, o que era de importante para apresentar pra comunidade, (...) e aí fizemos com os professores e auxiliares de classe (...) por que o Documento também traz questões que devem ser respondidas pelo corpo docente, também houve um momento onde os funcionários da escola também participaram e eles também puderam opinar a cerca desses itens e depois com os pais. (...) Nós fizemos carinhas como se fosse um semáforo, carinhas: sorridente de verde, o zangado de vermelho, e o sisudo de amarelo. Essas carinhas foram colocadas também em slides e os pais na hora de opinar, pra não ficar aquele tumulto um fala, outro fala e levanta a mão, eram as carinhas levantadas que nos davam indicativo de que essa ação precisava ser revista, se precisava melhorar, se a escola estava caminhando bem dessa forma, enfim.

G.3 O grupão foi dividido em três grupos a partir de uma dinâmica e em cada grupo tinha representante de cada segmento participante. E cada grupo ficou com uma dimensão para analisar. Foram distribuídos corações com as cores vermelho, verde e amarelo onde cada membro tinha as três cores em mãos e na hora de sua resposta era só levantar seu coração. Após um período de tempo foi aberta a plenária para socialização e discussão dos resultados. Participaram da avaliação eu, as professoras, os funcionários e os pais presentes.

G.4 (...) realizamos reuniões de estudo, reuniões para dividirmos as tarefas e escolhermos os responsáveis pela aplicação do mesmo. Resolvemos que todos seríamos responsáveis e cada participante ficou com um indicador para estudar e apresentar aos pais no dia escolhido por nós. (...) dividimos a tarefa e realizamos a aplicação com todos os segmentos da comunidade escolar e pais. (...) Ampliamos os Indicadores e os apresentamos em locais separados na U.E. onde os pais votaram apresentando as carinhas de acordo com a cor que melhor representasse sua opinião sobre cada item.

G.5 Nós pensamos em projetar numa tela, mas por conta da impossibilidade (...), não conseguimos no dia, pois, ainda não temos nosso projetor de

vídeo, infelizmente foi uma pena, (...), mas nós providenciamos cópias do material, apresentamos as sete dimensões através de cartazes a importância de cada uma delas. Todos os segmentos estavam juntos no mesmo espaço, no pátio da escola, justamente pra todos também terem oportunidade de se autoavaliarem e avaliar todas as dimensões. A gente tinha sempre uma quantidade de cada função ali representada, fizemos uma leitura dinâmica e todos votavam. Cada um foi participando também dessa leitura, foram muitas questões, foram sete dimensões, nós nos reunimos em duas etapas.

G.6 Como eu já conhecia os Indicadores e sabia que a linguagem dos questionários não era acessível aos pais nem aos funcionários eu reelaborei o material, os questionários de avaliação (...) e eu selecionei as dimensões que eu achava que ia para a família e pra os funcionários, para esses foi basicamente a exclusão da parte pedagógica. A única coisa que ficou da parte pedagógica para as famílias, se eu não me engano era a respeito do professor com o aluno, qual era a visão deles. (...) Não foi feito um dia só pra eles, foi uma semana. Eu dizia: - compareçam quando vocês puderem, venham mais cedo pegar os meninos e a gente responde com vocês. (...) Então colocamos algumas mesinhas ali fora com lápis de cor (...) então, nós dividimos em grupos e de quatro em quatro pai ou funcionário, sentavam com uma pessoa da gestão, comigo, com a vice ou com a coordenadora e aí a gente lia (...) e explicava o que se tratava e então eles usavam o lápis de cor. (...) A gente trabalhou com a sinaleirinha pintando as cores verde pra o que era bom, amarelo o que precisava de atenção e que precisava ser melhorado e vermelho aquilo que a gente tem que mudar. (...). E todos da escola participaram (...).

G.7 A aplicação ocorreu no CMEI e foi aplicado com a comunidade escolar, as professoras, os funcionários e gestão. Foi durante a jornada pedagógica que aconteceu e foi aplicado pela diretora e pela coordenadora que procuraram seguir as orientações até mesmo para sentir o comportamento da equipe com relação ao Documento (...). A gente ia lendo as perguntas e discutíamos cada um dava sua resposta de forma crítica e avaliávamos. Não foi realizado com os pais, não.

G.8 A aplicação do Documento ocorreu entre a gestão e a equipe de professoras, percebemos que à medida que discutíamos e dialogávamos sobre o IQEI, muitas das demandas estavam muito distante da nossa realidade.

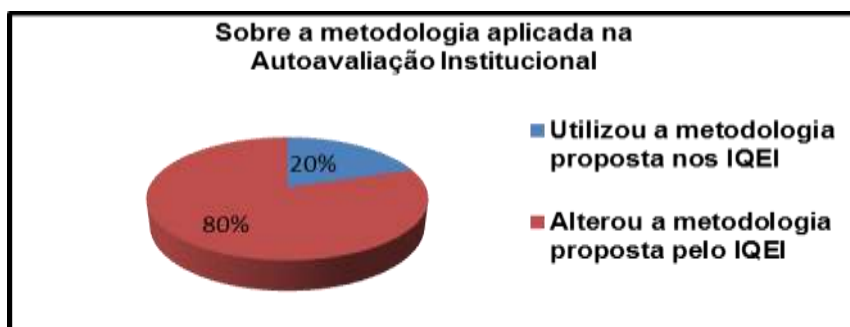
G.9 Passamos uma semana em prol da avaliação institucional porque decidimos realizar em cada dia diferente com os pais na presença da professora e auxiliar de cada turma específica, pois temos um grupo de professores bastante diferenciado, (...) queríamos ter um retrato mais fiel da nossa realidade. Então, foram 4 reuniões com os pais e naquele momento era muito importante para eu ouvir a opinião dos pais, pois estávamos iniciando um processo de mudança e aperfeiçoamento da prática pedagógica com formações constantes com as professoras. Mas, antes realizamos a avaliação com toda a comunidade escolar avaliando todas as dimensões, assim como com os pais, eu ia lendo e os presentes levantavam as plaquinhas e votavam, no consenso identificávamos a cor pertinente a aquele determinado indicador.

G.10 Primeiro eu me reuni com a equipe gestora (vice-diretora e coordenadora pedagógica), representante do segmento funcionários, e

representante do segmento pais – chamamos duas mães para participar - na sala da direção”. O documento foi lido na sua íntegra e posteriormente cada item era analisado e cada um colocava sua alternativa de escolha justificando sua avaliação. Posteriormente chegávamos a um consenso. Teve outro encontro onde o documento foi também aplicado pela coordenadora pedagógica a todas as professoras, na sala dos professores. Após o preenchimento do documento, eu fui analisar com as professoras e coordenação pedagógica cada item do documento. No momento em que elas iam justificando é que a gente pode perceber alguns equívocos e aí o grupo mudava ao chegar a um consenso. (...) O Documento por inteiro foi apresentado apenas para conhecimento de tudo a todos, mas, a gente preencheu apenas aquela parte que era específica para a gestão. E os professores tiveram conhecimento de tudo também, mas apenas avaliaram o que cabia ao corpo docente, eles não avaliaram a dimensão da gestão por que era uma análise a nível de gestão mesmo e aí cabia a gente – gestores.

Vemos que, no que se refere à aplicação da metodologia dos Indicadores da Qualidade nas unidades escolares foi possível perceber que a mesma foi alterada pela maioria das gestoras escolares e aconteceram em diferentes momentos, com diferentes atores e de diversas maneiras. Ao realizar a análise do questionamento sobre como ocorreu o processo vivido da autoavaliação institucional nos CMEIs com base nos depoimentos apresentados pelas gestoras chegamos ao seguinte resultado.

Gráfico 2 – Como foi organizada a metodologia de aplicação dos IQEI.



Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível constatar no gráfico acima em 80% dos Centros houve alteração da metodologia de aplicação do instrumento IQEI e apenas 20% das instituições pesquisadas realizaram o processo de acordo com a orientação metodológica trazida no instrumento. Os depoimentos das gestoras retratam as alterações realizadas e nestes é possível identificar os aspectos modificados, sinalizados no quadro 6.

Quadro 6 – Alterações realizadas na metodologia de aplicação do IQEI.

- Exclusão da participação dos pais;
- Restrição à apenas a presença do representante de pais do Conselho Escolar da escola como representação do segmento de pais da escola;
 - Fragmentação das dimensões determinando o que caberia a cada segmento da escola avaliar;
- Participação apenas da comunidade escolar e gestão;
- Participação apenas do corpo docente da escola e gestão;
- Descontinuidade da presença do funcionário da escola nas reuniões;
- Reelaboração do instrumento e síntese dos Indicadores;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise das entrevistas.

Por outro lado, também houve aqueles Centros que modificaram a metodologia no sentido de aplicar por mais de uma etapa ou vez, mas que, por sua vez, garantiu a presença de todos os envolvidos no trabalho institucional da escola e da família ou responsáveis das crianças, realizando com estes a avaliação de todas as dimensões que compõe o Documento IQEI.

Houve até o caso particular de apenas um dos Centros investigados que, não satisfeito em ter a opinião apenas dos adultos, expandiu a avaliação da escola ao sujeito mais importante da instituição – a criança. E como forma de obter um retrato/panorama geral e percepções consistentes sobre o trabalho institucional da escola adaptou o documento e realizou a avaliação com as crianças da pré-escola de 4 e 5 anos.

É tanto que nós envolvemos até as crianças onde elas confeccionaram carinhas como se fosse um semáforo: carinha sorridente de verde, o zangado de vermelho, e o sisudo de amarelo. Nós associamos as cores do semáforo pra ficar mais fácil para o entendimento delas. (G. 2)

Bem, numa análise macro já é possível perceber que a gestão democrática não é uma ação gestora consolidada na Rede Municipal de Ensino de Salvador, mais especificamente, na abrangência dos CMEIs como mostra a análise dos dados. A gestão democrática ainda é uma construção em processo, pois, não se tem em 100% das gestoras entrevistadas a consciência crítica formada sobre a importância da participação da comunidade escolar e pais nas ações institucionais que visam

promover o aperfeiçoamento dos processos educacionais dos Centros, para a melhoria da qualidade do serviço oferecido pela escola.

Em algumas instituições foi retirado da família, pais e/ou responsáveis, o direito de opinar sobre a escola que seus filhos/netos/irmãos frequentam. Assim como o direito dos funcionários de terem vez e voz para se pronunciarem sobre como entendem o funcionamento da instituição, o que também denota a não valorização e reconhecimento da importância do trabalho de todos e de cada um para a melhoria do trabalho educacional oferecido à comunidade na qual cada unidade escolar está inserida.

Para que a gestão democrática se fortaleça no interior da escola pública é importante que os espaços de participação da comunidade educativa sejam ampliados, o que desencadeará o aperfeiçoamento dos processos institucionais e também da melhoria das relações interpessoais. Certamente, ela é um condicionante imprescindível da qualidade educacional, como vimos no Capítulo 3, por ser um passo importante no aprendizado da democracia, apesar de reconhecermos que é um processo sempre inacabado, que possui limites enormes.

A democracia no Brasil é relativamente nova se considerarmos que a mesma tomou forma especialmente com a promulgação da CF/88, pois como sabemos a formação histórica da nossa sociedade é marcada pelo autoritarismo que negou processos de participação à população e que, por sua vez, deixou marcas, sequelas na sociedade. Com isso é lícito afirmar que seus resquícios ainda estão presentes e levarão tempo considerável para serem superados. Nessa ótica, a gestão da escola ao acompanhar esse movimento sofre diretamente suas influências, apresentando-se ora marcada por um modelo autoritário, ora pelo democrático e, não raro, permite-se a oscilante, num ponto de transição, entre uma forma de administrar e outra. O que é natural já que estamos vivendo uma transição paradigmática ainda nesse início de século.

Contudo, é importante considerar que o exercício da democracia dentro da escola é fundamental e o processo democrático é inacabado, está em permanente construção, posto que, ainda estamos vivendo um processo inicial de gestão

democrática que ainda não está consolidado em sociedade e quiçá na escola. A sua construção ainda é um desafio, pois, falar de gestão democrática pressupõe a necessidade de alargamento da consciência política sobre a concepção de educação, gestão escolar e o papel de todos os envolvidos na organização da escola para a promoção da sua qualidade (AMORIM, 2007).

Nas análises realizadas, o fato que mais nos chamou atenção foi à decisão das gestoras de segmentar as dimensões onde cada setor da escola avaliou a dimensão correspondente à função que lhe é atribuída dentro do espaço escolar, e de excluírem a participação da família e dos funcionários da escola da sua avaliação institucional. Aí encontramos claramente o uso arbitrário da autonomia administrativa e pedagógica pelo gestor escolar, que, vale lembrar, possui o poder de decisão nas mãos. Entendemos que esse poder não deve ser usado de forma paternalista, corporativista ou centralizadora, e nem deve se dá no vazio de concepções e diretrizes.

De acordo com o Capítulo 3, falar em gestão democrática é falar e pensar a democratização da escola, num contexto mais ampliado de construção da participação, da democracia no âmbito da sociedade civil como um todo. O que se coloca como um desafio a mais para o gestor escolar é que ele não pode se eximir desse processo de construção da cidadania. Por isso, o exercício da gestão democrática deve ser pensado como sendo o próprio exercício da cidadania, na perspectiva de construção de direitos e deveres no espaço institucional da escola.

Portanto, as ações gestoras devem estar preocupadas em criar cotidianamente práticas democráticas e envolver todos os atores da escola naquilo que é do interesse comum a todos, que nessa pesquisa, se restringe à busca pela melhoria da qualidade do serviço educacional oferecido à sociedade. Entendendo que toda decisão de um gestor escolar deve partir da avaliação do que é mais proveitoso para a instituição e para o aluno, que no nosso caso é a criança pequena, que é usuária do serviço educacional, mas que não tem idade para avaliar questões macros de uma escola para lhe melhor servir, o que resulta na necessária participação da família dessa criança nas ações da escola.

Em Barroso (apud, BORDIGNON e GRACINDO, 2004, p. 170) encontramos o seguinte conceito da palavra autonomia:

Está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, a faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (e a capacidade) de decidir; ela não se confunde com a “independência” [na medida em que a] autonomia é um conceito relacional, (...) sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.

É importante lembrar que autonomia se constrói a partir da participação de todos, de forma que se possa envolver toda a comunidade escolar e pais nas decisões e responsabilidades da escola. É a decisão de uma coletividade que efetiva o uso da autonomia e não uma decisão individual.

Mas, buscando compreender as razões dessa opção metodológica exclusiva, baseando-se na experiência da pesquisadora como diretora de um CMEI, é possível afirmar que esta decisão pode estar relacionada ao desconforto que poderia causar a algumas gestoras e até aos professores de terem sua prática avaliada por membros da comunidade escolar, que hierarquicamente estão num nível inferior da relação de poder que se constrói nesses espaços. Acreditamos que para evitar a sua exposição e à de seu grupo de profissionais que atua na escola, o processo foi conduzido dessa maneira, pois se considerarmos o fato de se tratar de uma avaliação, que em muitas unidades educativas ainda representa um instrumento de controle e punição, podemos inferir que seu uso tenha significado uma ameaça, já que muitos educadores associam o termo avaliação a julgamento, mérito ou valor. Todavia, como salienta Ristoff (1995, p. 46) “a palavra avaliação contém a palavra ‘valor’ e, por isso mesmo, não pode fugir dessa compreensão valorativa”.

Segundo Fernandes (2002, p. 105) “é a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade”. Portanto, ela é o princípio básico para o entendimento da escola em todas as suas dimensões. É preciso transformar a percepção de muitos profissionais da educação a respeito da avaliação nos espaços escolares, entendendo que seu objetivo é centrar esforços para que as dificuldades possam ser superadas.

Essa decisão excludente também nos instiga a pensar sobre como se dão as relações de poder e como é a dinâmica organizacional nesses espaços. Uma proposição possível para esse comportamento é o indicativo da existência de uma relação de poder ainda verticalizada que reconhece como válida e importante apenas o discurso dos profissionais da educação. Essa evidência retrata a existência de valores, crenças e pressupostos educacionais impregnados por uma concepção autoritária e hierarquizadora. Concebe-se como os únicos elementos importantes do contexto escolar e que merecem ser ouvidos tendo seu direito de participação preservado apenas aos profissionais da educação. A estes, que detêm o conhecimento por terem titulação acadêmica, é dado o direito de opinar, mas, aos demais membros da escola cabem apenas aceitar e executar as tarefas. O que vai de encontro com o princípio da democratização da gestão na escola que deve possibilitar o crescimento e a melhoria de toda a escola e dos agentes nela inseridos.

Todavia, como retratado no Capítulo 5, os CMEIs possuem uma historicidade complexa e que certamente interferiu nas suas formas de organização do trabalho, do planejamento, da avaliação e no alcance das suas metas. Julgamos que os resquícios dessa formação ainda estejam presentes na cultura organizacional de alguns Centros.

A cultura institucional pode ser favorecedora ou despotencializadora de processos de mudança, visto que, é influenciada pelas relações interpessoais entre as pessoas que podem ser harmônicas ou conflituosas. Uma alternativa para a mudança de cultura dentro da escola é justamente, o exercício da participação. No momento em que as pessoas se sentem valorizadas e respeitadas, que tem oportunidade para posicionarem-se e serem ouvidas, certamente, haverá a melhoria das relações sociais. Cabe ao gestor escolar criar espaços de diálogo construtivo, troca de saberes e discussão de pontos de vista nos contextos escolares, promovendo o amadurecimento do grupo e a melhoria dos processos. Assim todos poderão exercer seu direito de forma profícua.

Essa constatação nos leva a crer que se faz necessário repensar as estruturas de poder nos espaços investigados, pois corroboramos com Ferreira (2003, p.37), nessa preocupação ao sinalizar a necessidade de:

repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas, a fim de construirmos coletivamente, na escola e na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética que seja princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Um indício dessa evidência foi à incoerência retratada no questionário e nas entrevistas entre o discurso e a prática das gestoras que excluíram a participação dos pais e de todos os funcionários da escola na avaliação institucional.

No questionário foi perguntado como a diretora define sua gestão. Os dados obtidos foram:

Quadro 7 – O tipo de gestão dos sujeitos da pesquisa.

Tipo de gestão	Nº	%
Democrática	9	90%
Participativa	10	100%
Centralizadora	-	-
Autoritária	-	-

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários.

Como podemos ver 100% das gestoras entrevistadas definiram sua gestão como participativa, o que significa dizer que exercem uma liderança participativa no contexto escolar. Das 10 gestoras entrevistadas apenas uma não se definiu como democrática.

Ao confrontar o discurso com a prática é notório perceber uma imensa contradição. As gestoras que mais mencionaram em seus discursos as palavras democracia, bem como, gestão democrática e gestão participativa como conduta assumida na

sua função, foram justamente as que cercearam a participação da família e dos funcionários da escola na avaliação. Sendo assim, concluímos, usando as palavras apropriadas de Saviani (1994, p.54) “o fato é que quando mais se falou em democracia, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Dessa forma, evidenciamos a presença de uma postura excludente das gestoras, o que demonstra a falta de envolvimento com os pais e ausência de uma consciência política que deve crer na participação democrática da família das crianças como um caminho para a efetivação do aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da escola pública.

Outro aspecto importante a ser destacado é que as escolas que aplicaram as dimensões de forma segmentada aos pais e funcionários tiraram-lhes a possibilidade de envolvê-los no projeto pedagógico da escola e de levá-los a compreender como deve de fato ocorrer o exercício da função e o papel de cada um no contexto institucional da escola. Com isso perderam a oportunidade de encontrar soluções coletivas, de forma compartilhada, com os membros que compõe a comunidade escolar e pais para resolver problemas de ordem administrativa e pedagógica da escola. O que, parafraseando Silva (2007, p. 26), possibilitaria a corresponsabilização de todos/as pelo sucesso e pelos eventuais erros do processo decidido coletivamente e, ainda, permitiria a reflexão sobre a necessária mudança de concepções e práticas para a melhoria dos procedimentos, processos e resultados institucionais.

7.3.4 As evidências do contexto institucional percebidas no processo

Certamente que vivenciar um momento de autoavaliação institucional, seja qual for à forma como ele for desenvolvido, já é um bom começo para qualquer instituição educativa que caminha em busca da qualidade. Possuindo objetivos e metas claras não há como não colher bons frutos dessa experiência, que, por ser intensa e complexa, desencadeia uma série de percepções, reflexões, evidências e sentimentos nos sujeitos que dela participam. Não há como sair ileso dessa prática.

Ao se reportarem sobre as impressões, evidências e indícios observados durante o processo vivido, as gestoras mencionaram que, foi constatada pelos presentes uma série de situações inerentes ao contexto organizacional dos Centros. Contudo, é importante destacar que as percepções e evidências apresentadas fazem parte de um rol de fatores mencionados, que não correspondem à impressão do total e sim parcial das instituições pesquisadas. Isso significa dizer que parte dos fatores corresponde a uma determinada realidade.

Dentre os fatores foram salientados a negligência da Secretaria de Educação do Município em realizar o que é da sua competência administrativa no interior dos Centros para que se tenha um funcionamento regular e de qualidade. A gestora 9, assim se expressou: *(...) em algumas questões ficou claro para os presentes o que era de responsabilidade do órgão central resolver e era negligenciado e por isso não era realizado na escola. Isso ficou muito evidente. Da mesma maneira, a gestora 10 deixou claro que A falta de condições estrutural não oferecida pela SMED. Eles até davam risadas, a gente não tinha muita coisa que era necessária.*

Que uma instituição de Educação Infantil que atua em regime de tempo integral atendendo de forma coletiva crianças pequenas precisa ter procedimentos bem definidos e claros a seguir e considerar uma série de aspectos nas tomadas de decisões para que ocorra um atendimento adequado a todas as crianças que ali permanecem em coletividade.

(...) algumas pessoas colocaram que ficaram felizes por que viram que realmente muitos dos procedimentos adotados pelo CMEI, que para alguns inicialmente era apenas para complicar, talvez, tinha que ser conduzido daquela maneira, tinha que ser daquela forma senão a gente não conseguia alcançar a qualidade. (G. 5)

Ainda, entre os fatores está o tímido envolvimento dos pais/responsáveis no dia a dia da instituição escolar que seus filhos frequentam.

Ficou evidente que os pais precisavam estar mais bem informados sobre a prática pedagógica da escola, pois para eles muita coisa era novidade e desconhecida. O que nós levou a explicar naquele momento como as coisas aconteciam em determinados aspectos na escola. (G. 9)

Ficou também evidente, a oportunidade que o processo desencadeou em permitir a todos os presentes de conhecerem, mais de perto, qual é a função social de uma escola de Educação Infantil e o que é realizado nesse espaço com as crianças. Nesse sentido a gestora 9 nos alerta que: *Lembro que algumas mães mais cuidadosas com os filhos disseram que foi muito bom participar, pois puderam conhecer o que seus filhos faziam ali.* A gestora 3 deixou muito explícito que *Lembro-me do depoimento de uma pessoa da comunidade, quando disse: - Fiquei super feliz de participar deste momento, pois eu não sabia de como era feito o trabalho na Educação Infantil e agora tenho uma dimensão disso.*

A reflexão do corpo docente, funcionários e gestores sobre o seu fazer diário e o que estava prescrito no indicador como algo ideal. Isto ficou registrado nas falas de duas gestoras: *A coerência das observações das professoras nas suas avaliações. Porque depois dessa avaliação eles pensavam sobre se o que eles tinham dito era coerente ou não com a prática.* (Gestora 10); A gestora 1: *Lembro-me de ter havido a surpresa de algumas professoras em relação às questões que elas não imaginavam que era importante em sua prática e aí ficavam justificando e se defendendo.*

A ausência de coerência entre alguns indicadores em relação à realidade dos CMEI de Salvador pode ser constatada nas expressões das dirigentes:

Ficou evidente que o documento estava distante da nossa realidade, pois apesar da gestão ser democrática, a participação dos pais na tomada de decisões da escola e no acompanhamento da vida escolar dos filhos ainda é pequena. (G.5)

Ou na expressão da gestora 8 quando afirma: *Percebemos que à medida que discutíamos e dialogávamos sobre cada indicador muitas das demandas estavam muito distante da nossa realidade.*

Há ainda a limitada autonomia e poder do diretor da escola para resolver questões de ordem estrutural que prejudicam o bom funcionamento da instituição.

Esse momento levou os pais a entender até as nossas dificuldades, saber por que algumas coisas que nos são cobradas, não são feitas. Eles

entenderam que algumas coisas não dependem da gestão, dos professores ou das pessoas que aqui trabalham e sim da Secretaria, que nós estamos subordinados a instâncias maiores, que nem sempre nós temos o poder de resolver determinadas questões que acontecem no dia a dia da escola e que muitas vezes não está nas mãos do gestor e nem de todos aqui, de modo geral, a resolução para os problemas. (G.2)

Da mesma forma, fica evidenciado o quanto é necessário melhorar para ampliar as conquistas quanto aos aspectos pedagógicos:

Ficou evidente para os professores e para a gestão da escola o quanto ainda precisávamos melhorar no atendimento as crianças e fazer um trabalho pedagógico ainda melhor e o quanto era necessário fortalecer e implementar ações para estimular a participação dos pais no interior da escola. (G.9)

A gestora 1 fala do desconforto em ter que realizar de forma imposta uma proposta que é de adesão voluntária como os IQEI:

A gente questionou por ter vindo de fora pra dentro de ter e por ter vindo pronto como se todas as escolas fossem exatamente iguais e que todo mundo na escola tinha a mesma forma de trabalho e que todas as escolas tivessem o mesmo tipo de comportamento, de concepções e não é assim. Então a gente se deparou com questões como: bem agente não trabalha dessa forma, mas agente faz de outro jeito". (...) Mas vim pronto de certa forma incomodou um pouquinho e não veio de Salvador, veio do MEC, talvez se a Secretaria tivesse uma possibilidade de adequar a nossa realidade seria mais tranquilo pra ser feito, teria mais a cara da escola, mas por outro lado você ter ali critérios que pertencem a um outro lugar, você começa a pensar sobre a sua realidade, então tem os dois lados da história.

Vemos aqui o sentido da participação “tomar parte” e “ter parte” serem realizados. Para os presentes foi possível “tomar parte” da realidade institucional dos Centros conhecendo seus desafios, dilemas, seus avanços, suas conquistas, como também, de “ter parte” na formulação das estratégias de melhorias para sanar possíveis dificuldades e problemas do dia a dia da instituição, por ter sido possível ouvir a opinião dos sujeitos envolvidos no processo de forma democrática.

Então, qual é o sentido dessa participação? As formulações teóricas de Bordenave e de Cury (2001, p.51) explicam que “Participar é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento”.

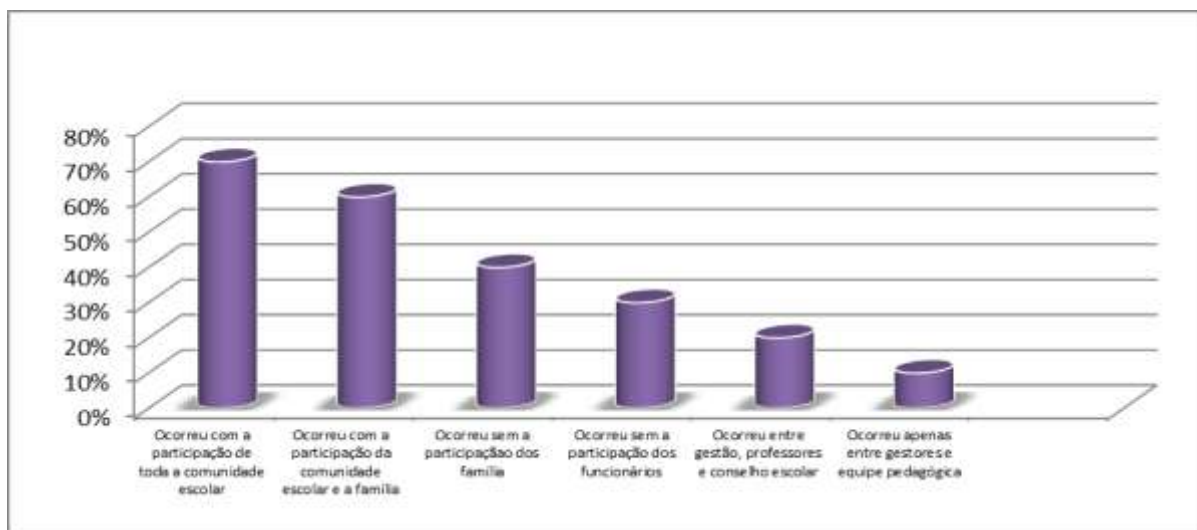
É nesse sentido que cremos na importância da autoavaliação institucional da Educação Infantil, onde todos possam pensar sobre a admissão de novas alternativas para a superação dos obstáculos e caminhar em busca da qualificação da instituição educativa, onde a voz de cada um tem igual relevância na dinâmica de formulação das tomadas de decisões.

7.3.5 Sobre a participação dos envolvidos no processo

Sabemos que um processo de autoavaliação institucional como o proposto nos Indicadores da Qualidade deve envolver toda a comunidade escolar e a família na avaliação das dimensões e seus respectivos indicadores para que, de fato, o processo seja legítimo.

Na apreciação das respostas das gestoras quanto a como ocorreu a participação dos segmentos envolvidos no processo autoavaliativo vivido no interior dos Centros encontramos os seguintes dados evidenciados no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Como se deu a participação dos atores sociais envolvidos na autoavaliação institucional.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários.

De acordo com o gráfico 3, o processo de autoavaliação institucional não contou com toda a comunidade escolar (professores, funcionários, gestores) e da família como orientação dada para o uso dos Indicadores. Apenas 70% realizou o processo com toda a comunidade escolar e deste 60% realizou o processo com a comunidade

escolar e a família, embora não tenha sido num mesmo momento; 40% desprezaram a presença da família e 30% desprezaram a presença dos funcionários da escola.

As instituições que convocaram a família para participar da autoavaliação institucional relataram que não obtiveram 100% de presentes, porém, foi considerado pelos gestores que o número de participantes foi muito representativo e ultrapassou a 50% do número total de pais da instituição.

Ao avaliar a participação dos presentes no processo autoavaliativo as gestoras mencionaram que: *Foi importantíssima por que eram olhares diferentes que eu inclusive descobrir naquele momento o que elas pensavam sobre a gestão, sobre o professor. Eram falas importantes pra mim (...) (G.1)*; já a gestora 9 disse que *Foi muito gratificante, pois foi possível perceber que eles já percebiam os avanços, as melhorias, sobretudo, em relação ao cuidado com as crianças e a melhoria do trabalho pedagógico desse CMEI.*

Para as gestoras foi satisfatório concluir que, apesar das mudanças realizadas na metodologia de aplicação do instrumento, tratou-se de uma experiência avaliativa positiva. O que demonstra terem validado o processo, sobretudo, por este ter promovido realizar um diagnóstico, um conhecimento mais aprofundado sobre o trabalho que o CMEI está realizando.

Em algumas falas também foi possível perceber o motivo que levou as gestoras a restringir a apenas alguns membros da comunidade escolar a participação na avaliação institucional.

Aquela mãe que tava ali como representante do conselho escolar, ela dizia: a gente precisa do conselho, rever isso. Por isso que eu falei a você que a avaliação dos pais era com o conselho escolar, por que eu precisava naquele momento que o conselho acontecesse na escola, então eu utilizei a avaliação como meio de chegar até os pais. (G.1)

Por exemplo, a parte pedagógica eu não apliquei aos pais nem aos funcionários, porque eles não saberiam responder aquilo (...) por que os funcionários eles gostam muito de seguir os procedimentos ou não, mas eles não querem a parte teórica. (G.6)

Ao analisar as falas, julgamos ser um indício admissível para a conduta das gestoras a ausência de uma vivência participativa, de uma cultura de gestão compartilhada no interior de alguns Centros. Ainda é presente a crença de que quem detém o conhecimento acumulado historicamente transmitido pela escola é que tem um julgamento pertinente sobre as coisas e fatos, porém, esquece-se de considerar o mais importante de todos - o conhecimento adquirido com a experiência que é pertinente àqueles que desempenham as funções operacionais da escola.

Nesse momento apostamos nas considerações de Bordenave (1994) para mudar essa realidade ao afirmar que se faz necessário promover “uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar participando” (p.74). O que revela, portanto, uma falta de estímulo da escola quanto ao favorecimento de uma participação democrática, já que acreditamos e corroboramos com Paro (1996, p. 19) que “a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, [...], democracia não se concede, se realiza”.

Outro indício levantado é a falta de compreensão sobre os pressupostos que embasam o uso do instrumento Indicadores da Qualidade que, por sua vez, quer torna-se um instrumento de autoavaliação institucional participativa e que tem por finalidade desenvolver uma análise sistemática da instituição educativa, identificando os pontos fortes e fracos e, daí, possibilitar a elaboração de planos de intervenção, para o aperfeiçoamento dos processos e desenvolvimento autônomo da instituição.

Acreditamos que o entendimento sobre tais pressuposto deveria, por certo, ser o ponto de partida, o início da conversa para a implantação de um processo tão sério e considerado por muitos dos dirigentes escolares como sendo necessário para toda e qualquer instituição educativa, independentemente da etapa de ensino que a identifique. Por ser uma prática pouco usual nesse contexto recomenda-se, portanto, uma criteriosa discussão conceitual e metodológica antes da sua implantação com vistas à construção de sentidos e necessidade da sua utilização visando evitar contradições e equívocos.

7.3.6 - Os pontos positivos e as contribuições desencadeadas

Apesar de todas as mudanças feitas na operacionalização da autoavaliação, ficou evidenciado nos depoimentos das gestoras que mesmo tendo sido uma iniciativa que veio “de cima pra baixo”, como mencionaram, foi perceptível a mensagem subliminar de que houve o despertar do desejo no interior de cada uma, ou pelo menos da maioria, em conhecer a opinião da sua equipe sobre o trabalho que está sendo realizado na instituição. Outro motivo observado para a realização da avaliação da escola foi à crença de que o processo poderia vir a desencadear melhorias, sobretudo, estruturais para a escola, como expressou a gestora 1: *“vimos que poderia ser um instrumento importante pra gente, para rever o que está acontecendo na escola e a partir dele procurar melhorias”*.

Evidentemente, um processo de autoavaliação institucional seja de qualquer maneira que aconteça, traz reflexões e mudanças, sejam de posturas ou de práticas. Não poderia ser diferente na Educação Infantil, logo, como contribuições positivas da vivência do processo de implantação da autoavaliação institucional nos CMEIs de Salvador foram destacadas nas falas das gestoras os seguintes aspectos: o amadurecimento de uma postura reflexiva crítica construtiva de todos sobre o trabalho do outro para o crescimento do grupo e melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido no CMEI.

O ponto mais positivo foi de fato as pessoas ouvirem do outro o posicionamento diferente das questões e discutirmos. Foi interessante, cada um falar e depois que as coisas se acalmaram, entender o que o outro quer dizer, usar aquilo como contribuição e não como crítica. (G.1)

O alargamento da consciência política da comunidade escolar da necessidade de cada um desenvolver bem sua função e ter clareza sobre em que precisa fazer melhor.

(...) e também a possibilidades de todos ter a clareza de perceber o quanto é importante que todos desempenhem bem sua função e que é possível um ouvir a opinião do outro sobre o desempenho da função de cada um de forma respeitosa em prol da melhoria do serviço educacional que oferecemos as crianças. (G.9)

A clareza quanto aos avanços e as conquistas que já alcançamos e sobre o que é necessário melhorar para promover um melhor atendimento às crianças.

(...) foi a primeira vez que eu pude ver qual era a visão dos pais, após a municipalização em 2010, sobre esse espaço. Então eu também pude ver o trabalho que nós vamos construindo, que apesar de todas as dificuldades que a gente enfrentou ao longo dos anos, por exemplo: greves, paralisações, (...) a gente conseguiu realizar um bom trabalho. (G.6)

A aplicação dos Indicadores, principalmente em relação a comunidade nos deu uma mostra do trabalho da escola. Por que, até então assim: A equipe que estar envolvida, a gente tá envolvida nas ações, mas a gente não sabe qual é o termômetro desse trabalho. Então quem é que dá a devolutiva disso é principalmente a família, a comunidade. (G.2)

O comprometimento desencadeado a partir da reflexão sobre o que cabe a uma instituição de Educação Infantil que almeja cumprir com a sua função social e missão institucional.

Eu acho que se resume em uma palavra: Comprometimento. Pra mim o compromisso, a seriedade em encarar a criança, a instituição de educação infantil é importantíssimo se nós queremos ter uma educação forte, se nós queremos realmente construir esse cidadão mais solidário, mais preparado deve partir da base. (G.5)

A mudança de mentalidade dos pais presentes sobre o caráter educativo do CMEI, o entendimento de que se trata de uma instituição de ensino que tem o educar, o brincar e o cuidar como pressupostos chaves para o bom desenvolvimento da criança.

A mudança da forma de olhar para esse lugar, me refiro a não ser um depósito e ter um caráter educativo, de algo que ficou no passado, mas que a gente sabe que ainda é muito presente dentro do CMEI e que naquele momento foi possível perceber que há um cunho educativo, que não é a mesma creche de antigamente. (G.6)

Existem parâmetros, existem referenciais, existem habilidades, existe uma maneira pedagógica de se trabalhar organizar o trabalho, de acompanhar esse trabalho através de relatórios, através da observação realmente como deve ser feita a avaliação na educação infantil, então assim, houve uma valorização maior por parte do pai em ver que esse espaço é um espaço de educação, não é um espaço que eu vou guardar simplesmente meu filho pra pegar limpo como antigamente, né? (G.5).

(...) a mudança de mentalidade dos pais. Naquele momento eles puderam perceber que realizávamos um trabalho sério dentro do CMEI, um trabalho educativo direcionado para a aprendizagem das crianças, e que os filhos deles não estavam ali apenas para brincar, se alimentar e dormir. Então para mim favorecer a mudança de concepção sobre aquele espaço que para eles ainda era muito mais assistencialista do que educativo foi uma grande contribuição. (G.9)

a gente ainda tem um trabalho muito grande, que acontece desde a municipalização que é tirar o caráter assistencialista, onde as pessoas percebem o espaço do CMEI's que ainda até intitulam como creches, como um lugar onde eu deixo meu filho para ser cuidado simplesmente. E aos

poucos a gente vem mostrando que essa criança ao estar aqui que ela também está sendo educada que existe uma intencionalidade pedagógica no brincar, no movimento e em todas as ações que a escola desenvolve e a aplicação dos Indicadores nos ajudou nesse sentido, de mudar essa visão dos pais. (G.2)

Reconhecer o necessário investimento na formação em serviço dos profissionais da educação e na realização de troca de experiências no interior da escola para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e do trato com as crianças.

Foi possibilitar a todos pensar sobre o seu fazer, e especialmente ao grupo de professoras pensar de forma detalhada sobre os diferentes aspectos da prática pedagógica e do trato com as crianças. E perceberem a necessidade de investir em estudo, formação, troca de experiências para melhorar o seu desempenho. (G.9)

Também foi mencionado como pontos positivos:

- favorecer o despertar da comunidade escolar para a importância de trabalhar de forma organizada e com foco em objetivos previamente traçados;
- a necessidade de cada um desenvolver bem sua função para que no todo se tenha uma qualidade em atendimento às crianças pequenas;
- o fortalecimento da gestão democrática e participativa dentro da Unidade Escolar;
- o fato de cada um sentir-se responsável para a conquista da qualidade do trabalho pedagógico e administrativo na Educação Infantil;
- a participação dos pais no dia da aplicação do documento e posteriormente do envolvimento de alguns na participação em reuniões de Conselho Escolar.

Fica evidente nas falas das gestoras o cumprimento da finalidade de uma avaliação institucional que tem como prerrogativa estar a serviço da gestão escolar e com isso favorecer o fortalecimento da gestão democrática e a melhoria da qualidade do serviço educacional oferecido à sociedade.

Nossa percepção clara, ao analisar os aspectos positivos do processo vivido, é que embora o início do processo não tenha contado com uma consistência sensibilização teórica que lhe permitisse lhe dar sentido a realização da mesma, nos CMEIs onde a proposta foi abraçada pela gestora com otimismo e entusiasmo foi possível visualizar grandes ganhos para a instituição, sobretudo naqueles que

contaram com a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo da instituição.

Nessa perspectiva corroboramos com Luck (2012, p. 69) ao afirmar que

A avaliação institucional oferece pistas sobre o que funciona e precisa ser melhorado e do que deixa de funcionar e precisam ser modificado, aspectos esses que podem ser imediatamente assumidos, de modo a garantir melhor cumprimento das responsabilidades socioeducacionais. Observa-se que quando a autoavaliação institucional é realizada de modo participativo e intenso, os seus resultados são transformadores, conduzindo a ações mais dinâmicas e estimulantes e com maior potencial para promover resultados mais efetivos.

Esse entendimento reforça nossa crença no entendimento sobre o papel do gestor escolar democrático como elemento fundamental para o estabelecimento de uma mudança de cultura positiva no interior das instituições de educação infantil.

7.3.7 - Os pontos negativos e as dificuldades encontradas

Como pontos negativos, limitações e dificuldades apresentadas sobre o processo de implantação dos IQEI, foram mencionados aspectos como:

A questão do tempo escasso, corrido para realizar um processo longo e denso, retratado nas falas da gestora 1 ao expressar que *A dificuldade maior foi o tempo mesmo que eu precisava ter. O tempo lá era muito corrido por conta dos projetos e tudo, né*, como também na fala da gestora 5 e 6.

Então foi muito difícil porque é um processo longo, foram muitas perguntas e precisávamos cumprir aquilo naquele tempo (...). Então assim, chegou determinado momento que ficou um pouco cansativo mesmo, não teve pra onde ir por ser extenso (...). E aí no segundo encontro veio um número um pouco reduzido porque na verdade muitos tem suas atribuições. (G.5)

E aí o tempo, por que elas não queriam ficar muito tempo sentadas e então tinha que ser rápida, muitas coisas não caberia, por exemplo, pra alguns pais avaliar (...) por que eles não saberiam o que dizer e aí seria só um faz de conta. (G.6)

A falta de uma formação sobre como aplicar o instrumento e desenvolver uma avaliação institucional.

O que eu achei de negativo no começo foi não entender muito bem como utilizar aquele Documento e aí eu fui buscar informação em outras fontes (...). Também teve esse lado negativo que a gente apontou no começo, ter vindo de cima pra baixo. (G.1)

A linguagem, o vocabulário utilizado na construção de alguns indicadores que dão margem a equívocos de interpretação e por conta de não trazer exemplos práticos para uma melhor compreensão sobre os mesmos necessitou ser traduzido para que os pais pudessem ter maior clareza sobre o que estavam avaliando.

Muitas perguntas a gente teve que fazer uma modificada, colocar numa linguagem mais informal possível, trazer pra realidade deles, até citar exemplos, por que algumas perguntas não trouxe assim uma compreensão pra vivência deles (...). (G.5)

(...) a gente percebeu durante a aplicação alguns equívocos, interpretações equivocadas de alguns assuntos". "As limitações foi quanto a compreensão do vocabulário, a começar por explicar o que é dimensão, o que é um indicador? (G.6)

A dificuldade foi no entendimento dos pais em relação a algumas questões que precisaram serem explicadas de forma prática para que pudessem votar com clareza. Também houve algumas questões relacionadas a prática pedagógica mais especificamente que eles não tinham conhecimento, como por exemplo, aspectos relacionados ao acompanhamento do trabalho do professor, sobre o registro do desempenho dos alunos, etc. (G.9)

O instrumento não corresponder em todas as dimensões a realidade dos CMEIs de Salvador e ter indicadores inexecutáveis para esse contexto, como salientou a Gestora 7 (...) *coloca-se no Documento ações para serem avaliadas que infelizmente por falta de suporte técnico se tornam inexecutáveis.*

Vimos os pontos negativos levantados pelos sujeitos da pesquisa, que se relacionam com a metodologia e a forma como as perguntas (indicadores) foram abordadas. Evidentemente que uma política pública que se pretende abranger uma grande extensão territorial, jamais irá responder de forma positiva as especificidades e diversidades das diferentes realidades educacionais. Tais conclusões nos levam a concluir que se faz necessário que o órgão municipal repense a ideia do uso de um instrumento de autoavaliação institucional instituído pelo MEC e parta para iniciar um diálogo sobre a formulação de um instrumento de autoavaliação institucional próprio

que venha a ter legitimidade política e exequibilidade prática para a realidade dos CMEI.

7.4 OS RESULTADOS OBTIDOS E AS IMPRESSÕES DO FINAL DO PROCESSO

Compartilhamos da ideia de que todas as experiências que respire democracia e assumam princípios da participação e da emancipação num contexto educativo são bem-vindas e sempre trazem resultados positivos. Ela é de fato uma estratégia potencializadora da transformação social nesses contextos, ainda que seja efetivada de forma enviesada e fragmentada.

Ao final do processo de autoavaliação institucional algumas ações foram desencadeadas a partir da utilização do instrumento IQEI. Dentre estas foi mencionado por todas as gestoras que ao final do processo foi elaborado o plano de ação da gestão e da coordenação pedagógica com base nos resultados da autoavaliação e este em alguns centros foi exposto para a comunidade escolar e para os pais tomarem conhecimento, como foi expresso na fala da gestora 6 e pela gestora 10, na sequência. *Então pra mim também em muitas coisa eu mudei a partir do que ele traz na dimensão da gestão. E isso passou a fazer parte do plano de ação da gente, da gestão e dos professores. (G. 6).*

No final do ano, nos paramos e fomos fazer uma análise do que a gente tinha colocado ali como meta e se tínhamos realizado ou não e aí fomos pensar num plano B (...). O que eu achei de importante, foi o fato de expor os resultados do documento para que todos vissem quais eram as nossas metas. Isso eu não fazia colocar um quadro exposto para todo mundo vê. (G.10)

Também foi mencionada como ação desencadeadora do processo vivido a iniciativa de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de um dos Centros investigados, como disse a gestora 9.

Naquele dia percebi que era urgente iniciar a elaboração do projeto político pedagógico do CMEI de forma participativa para que pudéssemos alinhar nossas ações. Essa foi a primeira ação do plano de ação que elaboramos posta em prática pela gestão após termos constatado com a avaliação que o PPP da escola não estava consolidado e não era do conhecimento de todos.

Porém, outras disseram que não foram desencadeadas ações ou mudanças a partir da aplicação do instrumento Indicadores da Qualidade, embora seja possível perceber certa contradição em seus depoimentos.

Olha, é como eu trago. Eu não percebo ainda, infelizmente, que a aplicação desse documento tenha gerado outras coisas. Como aqui na escola, nós já temos essa prática de avaliar a nossa caminhada de outras maneiras não só com a aplicação de um Documento como este (...) eu acredito assim, que agregou, no sentido de certa forma, validar o trabalho dos profissionais. Isso eu percebi, de empoderamento da equipe (...). que até então assim, por exemplo: em relação a discursos referente a elaboração dos relatórios das crianças, eles perceberam que era importante realizar esse documento, mesmo questionando se os pais iam validar esse documento, entender o que estava ali escrito ou não. (...) então nesse ponto, por exemplo, eu achei que ele gerou mudança; desencadeou essa mudança nessa visão que até os professores então tinham em relação a comunidade. (G.2)

(...) você sabe que o professor tem a liberdade de trabalhar de forma independente na sala de aula, mesmo que a escola tenha proposta pedagógica, tenha um ritmo de trabalho, o professor tem a liberdade de trabalhar na sala de aula. Quando vê lá os pontos que eles precisam dar conta ele diz: e eu acho que isso eu não faço. Esse horário aqui não é bem assim. Então o impacto foi você ir ao encontro de possíveis erros e falhas, lacunas. Então isso mexeu um pouquinho, então eu vi no olhar do professor e depois no comportamento que ele precisava passar por aquilo.(...) Eu percebi no rosto delas uma mudança quando o ponto era o ponto que elas se viam e pensavam: bom isso eu não fiz. Então eu acho que teve esse impactozinho na cabeçinha delas e no papel da comunidade. Aquela mãe que tava ali também, ela dizia: a gente precisa do conselho, rever isso. (G.1)

Todavia, é importante salientar que uma expectativa generalizada ficou evidente nas falas das gestoras. Esperava-se que houvesse uma devolutiva do feedback da CENAP sobre o resultado da autoavaliação, seja nos pontos em que o CMEI avançou, como também, naquilo que não estava bem e apoio dessa coordenação para caminhar avançando. Também esperava-se que fossem tomadas medidas pela Secretaria de Educação no sentido de suprir as necessidades dos Centros naquilo que era da sua competência legislar, o que por sua vez, não houve e como consequência causou uma certa frustração e descrédito ao final do processo.

Os depoimentos abaixo expressam tais conclusões.

(...) ao final do processo eu fui entrar em contato com a pessoa responsável pela CENAP, responsável pela solicitação da aplicação do documento que foi a pessoa que fez a mobilização dos gestores, a informação que eu tive, que eu confesso que fiquei um pouco frustrada, é que era um documento que era pra ser deixado na escola. Então, foi um banho de água fria na equipe que realmente estava motivada e que se mobilizou a aplicar, onde

todo mundo se envolveu e de repente a gente teve a impressão que o documento era mais um papel pra gente tá arquivando. (G.2)

(...) assim, material humano nós temos. Capital intelectual nas salas existe. A formação de professores existe. Esse ano a Secretaria neste ponto até que se superou. Eu notei inclusive mudanças com relação, principalmente aos auxiliares de desenvolvimento infantil, de postura, de entendimento, de ações, de entender determinada movimentação da criança que era muito criticada inicialmente. Então eu já noto que isso a parte de formações que a própria escola promove e também das formações que eles fazem por intermédio da Secretaria. (G.9)

O que eu disse a elas foi o seguinte: que a gente não aguardasse, não esperasse que aquele documento fosse virar algo que transformaria a vida da escola de fato. Mas, a gente tinha essa esperança que afinal fosse feito alguma coisa que melhorasse nossa escola. Mas, não era isso, a gente lamentou que aquele documento fosse feito, respondido apenas pra nós mesmos. (G.1)

Com efeito, cremos que uma avaliação institucional séria, utilizada numa instância pública, também precisa que se estenda ao nível macro do sistema de ensino, posto que a Secretaria Municipal de Educação, direta ou indiretamente também interfere nos resultados da qualidade institucional que uma unidade escolar possa vir a ter e, sobretudo, porque o instrumento sugerido pela própria SMED para desenvolver o processo autoavaliativo – o IQEI - traz considerações que dizer respeito ao órgão central.

7.5 AVALIANDO A EXPERIÊNCIA E O INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – O INDIQUINHO - À LUZ DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

O ato de avaliar é um procedimento atitudinal e usual, isto é, uma ação corriqueira e espontânea que norteia a prática/ação na medida em que exige uma reflexão sobre os processos a fim de favorecer um melhor aproveitamento do resultado da ação empreendida, pois afinal, avaliar não se restringe a explicar, verificar, esclarecer, comparar, ela precisa ser antes de tudo um instrumento de melhoria com impacto no processo de transformação senão a ação de avaliar perde o sentido e atua no vazio. Nesse sentido, estamos consoantes com o pensamento de Sobrinho (2005, p.15) ao afirmar que:

Toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de

mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados.

É com essa concepção em mente que nos propomos a analisar as falas das gestoras sobre a avaliação que fizeram do processo de autoavaliação institucional vivido e do instrumento utilizado na realização do mesmo.

7.5.1 - Analisando o instrumento - INDIQUINHO

Como já foi possível observar foram sinalizadas diversas considerações negativas sobre o instrumento ao longo desse capítulo. Dentre elas encontramos: *o Documento traz um modelo ideal; ele é muito denso, extenso; traz uma linguagem muito técnica de difícil compreensão para os pais e funcionários; precisa ser traduzido, não é de fácil compreensão; está distante da realidade dos CMEIs de Salvador; tem ações que não são exequíveis para a nossa realidade.* A exemplo da fala abaixo:

O documento para mim está distante da realidade dos CMEIs do município de Salvador em muitos aspectos nele mencionados. Sabemos que ele é um documento instituído pelo MEC, portanto veio de cima pra baixo, e possui uma ideia ideal de gestão democrática e de educação infantil, coisa que na realidade da rede municipal de Salvador não existe. (G.9)

Todavia, pelas mesmas gestoras também foram sinalizadas considerações positivas sobre o INDIQUINHO, como é possível observar nas falas abaixo:

Esse documento veio confirmar nossa prática, vamos dizer assim, creio que foi um ponto de partida. (...) Então se houver uma prática relacionada a todas essas questões com certeza a gente pode dizer que reflexões como essas trazem mudanças, se houve uma continuidade, (...) no dia a dia é como um degrau, pra cada dia ser alcançado. Por isso foi um ponto de partida. (G.5)

O documento em si é muito importante, no momento em ele aponta ações que desenvolvidas enriquece o processo ensino aprendizagem, tendo em vista que este documento perpassa por todas as áreas, ou seja, pedagógica, administrativa, estrutural além das relações interpessoais, e o principal: a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. (G.7)

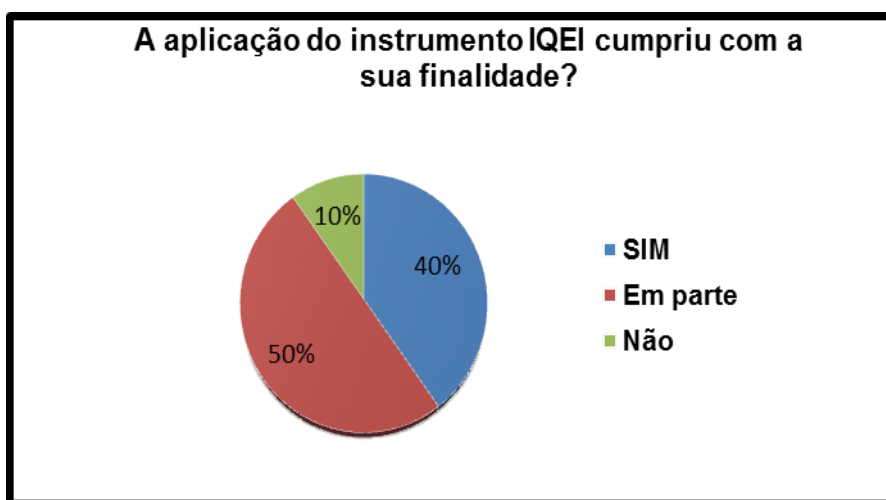
A gente faz um trabalho, agora muito mais atrelados aos indicadores de qualidade por que eles estão presentes em tudo. Eles estão presentes nas habilidades, na competência, na caderneta, eles estão nas avaliações que a gente faz, no relatório a gente tá colocando que são nossas forma de avaliar, (...) eles dão um norte e não só no pedagógico pra mim também na gestão. (...) Então pra mim também em muitas coisa eu mudei a partir do que ele traz na dimensão da gestão. E isso passou a fazer parte do plano

de ação da gente, meu da gestão e dos professores. (...) Agora como eu lhe falei, uma versão mais enxuta do documento. (G.6)

Compartilhamos da ideia de que uma avaliação global, universal vinda de cima para baixo jamais poderá dar conta das diversidades culturais que nos cerca e das subjetividades encontradas na realidade institucional dos CMEIs. Certamente, esse é um ponto relevante a ser considerado, porém, é preciso lembrar que se trata de uma política pública, que por sua vez vem iniciar um diálogo participativo e reflexivo sobre a instituição de educação infantil, abrindo portas para o despertar de uma cultura da prática da avaliação institucional participativa na primeira etapa da educação básica, algo que é legítimo dizer, ainda é inovador. Portanto, é necessário reconhecer seu caráter formativo, isto é, sua contribuição para a melhoria e aperfeiçoamento da instituição, o que não anula o entendimento de que para permanecer sendo utilizado nos CMEIs esse instrumento precisaria passar por uma reformulação aprofundada.

Analisando as respostas dadas sobre a opinião das gestoras escolares sobre o Instrumento: *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – INDIQUINHO*, e se o mesmo cumpriu com a sua finalidade, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 4 – Opinião das gestoras sobre o cumprimento da finalidade do uso do instrumento IQEI no contexto institucional dos Centros.



Fonte: Elaborado pela autora

Através da análise do gráfico é possível concluir que 40% das entrevistadas afirmaram que sim, que o instrumento cumpriu a sua finalidade; 50% disseram que em parte e apenas 10% afirmou que não cumpriu com a sua finalidade.

De acordo com a maioria, o instrumento cumpriu sim com a sua finalidade. Como sabiamente explicou uma das gestoras:

Sim. Que é promover mesmo a reflexão de todos os agentes da instituição sobre os pontos que precisam ser melhorados, sobre os pontos que já estão sendo bem desenvolvidos pela instituição e até aquilo que a instituição ainda não fazia que foi possível ver a partir da aplicação do Documento que era preciso a partir de agora levantar a bandeira pra começar a pensar em coisas novas. (G.5)

Contudo, algumas, mesmo considerando positiva sua aplicação, não deixaram de registraram algumas ressalvas. E essas se basearam no fato da sua aplicação não ter gerado melhorias nas ações avaliadas que dizem respeito ao órgão central, ou seja, nos pontos em que a gestão da escola não tem autonomia administrativa nem financeira para resolver. Como é possível verificar nos depoimentos abaixo:

(...) no momento em que ele aponta os pontos da instituição que precisam de ajustes e serem melhorados e dá possibilidade ao grupo de enxergar isso com clareza e daí pensar em ações para no interior da escola promover a melhoria do que não está bom, aí sim ele cumpre com sua finalidade, mas apenas no que se refere as questões que estão as alcance do gestor e da comunidade escolar desenvolver dentro da escola, ficando a desejar no que diz respeito as ações que precisam ser consolidadas ou melhoradas pelo órgão central - a Secretaria de Educação do Município. (G.9)

Ele cumpriu em parte. Não em tudo. A lacuna que ficou foi por conta do órgão central, pois o que dependia da comunidade, caindo e levantando, nas condições que nos é dada, a gente resolve, a gente faz acontecer, mas, o que ficou por conta do órgão central dá conta ficou em aberto. (G.7)

“Em parte. A gente não esperava que esse documento fosse modificar nossa realidade. Então eu tinha essa consciência de que eu usaria ele ao meu favor e em favor das crianças e da escola. Com isso muito claro na minha cabeça eu consegui que o grupo repensasse um pouco, mesmo sabendo que os pontos que foram apontados se dependesse da Secretaria não teria solução. (G.1)

É possível perceber claramente a incoerência que houve durante o processo no que se refere à ação da CENAP, pois, apesar de ter sido uma iniciativa/exigência da Secretaria não houve o acompanhamento do processo nas escolas e muito menos a avaliação dos seus resultados para que fosse dada uma devolutiva a instituição. O

que nos leva a questionar se a própria CENAP tinha consciência teórica sobre o que é uma autoavaliação institucional e, sobretudo, se havia um conhecimento aprofundado do instrumento e o que sua aplicação poderia desencadear como pontos positivos e negativos no processo para daí pensar numa intervenção mediadora para que não houvesse descrédito por parte da comunidade escolar ao processo.

Observa-se nas falas também uma falta de compreensão das gestoras sobre o que é uma avaliação institucional e qual a sua finalidade. Talvez por isso seja que houve uma expectativa tão grande sobre as melhorias que a aplicação do instrumento poderia vir a trazer para a escola, sobretudo, no que se refere a sua estrutura física.

Também houve quem afirmou que o mesmo não cumpriu com sua finalidade ao argumentar que

Não cumpriu com a finalidade, acho que é um mero documento de engavetamento. As providências que a SMED tem que tomar, já é do seu conhecimento. O importante na verdade é o empoderamento da comunidade escolar sobre o ideal de oferecimento de uma instituição escolar de qualidade. O que agente tem que fazer de melhorias dentro da escola para o seu aperfeiçoamento isso já é feito, nas unidades escolares que tem uma gestão democrática e participativa presente, porque o que é preciso melhorar a gente tá sempre sinalizando. A aplicação do documento por si só não ajudou em nada, o que viemos a conseguir de melhorias de estrutura física de lá pra cá foi com muita luta. (G.10)

Na análise das falas das gestoras é possível reconhecer uma mensagem subliminar na avaliação feita pelas mesmas sobre o processo e o instrumento utilizado na autoavaliação que parte de um viés emocional que tem como pano de fundo a insatisfação das gestoras com relação à SMED. O que de certa forma tornou obscuro-nublada a visão dos ganhos positivos com a realização da mesma no CMEI.

Não é o nosso intuito evidenciar defesas em nome de qualquer que sejam os elementos presentes no processo vivido, porém, assumindo uma postura ética e neutra se faz importante expressar essa constatação baseada nos estudos feitos sobre a temática, dessa forma acreditamos que por não ter ocorrido a explicitação sobre seu objetivo, finalidade e seus pressupostos no contexto na qual foi realizada a autoavaliação para que a mesma fosse desenvolvida da forma adequada não foi

possível que as gestoras tivessem clareza sobre a concepção que embasa a prática da avaliação institucional e por conta desse contexto foi realizada de forma tão equivocada em alguns Centros e por isso não promoveu resultados tão significativos causando ao final do processo um sentimento de expectativa frustrada sobre os efeitos do uso do instrumento.

Segundo Luck (2012), para que uma avaliação institucional promova o desenvolvimento da escola no que se refere à melhoria da qualidade do serviço oferecido pela escola – o ensino –, e do desempenho de seus profissionais é necessário que sua implantação seja iniciada a partir de uma consistência teórica sólida e que seus pressupostos sejam explicitados.

Partindo da percepção da existência dessa lacuna teórica torna-se compreensível o depoimento da gestora quando afirma que o processo de autoavaliação institucional não cumpriu com a sua finalidade e que foi apenas um mero documento para ser engavetado, pois já que não houve uma preocupação em dar sentido à ação, portanto, a mesma se perdeu. Dessa forma, respaldamos nossas conclusões na fundamentação de Sordi e Ludke (2009, p. 168) ao se referir à importância do compromisso social nos processos de avaliação institucional, segundo as autoras sem o compromisso social dos atores da escola com o processo de avaliação instituído, os dados gerados podem restringir-se ao uso burocrático do sistema destituídos de poder para provocar a mudança na realidade da escola.

Mas, também é importante mencionar a contradição evidenciada na fala da gestora 10 que ao tempo em que afirma que não foi eficaz e não ajudou em nada também contraditoriamente afirma que houve o empoderamento da comunidade escolar em procurar oferecer um atendimento de qualidade. Nesse sentido, afirmamos que por ter proporcionado o desencadeamento desse sentimento tão fundamental num grupo que almeja a qualidade educativa cremos que, por si só já se constituiu numa iniciativa positiva e válida.

7.5.2 Analisando a eficácia do processo

Ao serem questionadas sobre se consideraram o processo como uma iniciativa eficaz para o acompanhamento da qualidade e aperfeiçoamento do trabalho realizado na instituição obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 5 – Opinião das gestoras sobre a eficácia da experiência da autoavaliação.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 5 mostra que 70% das entrevistadas confirmaram a eficácia do processo para o acompanhamento da qualidade, isto é, para o aperfeiçoamento do trabalho realizado na instituição, por outro lado, 30% negaram a eficácia do mesmo.

Dentre algumas respostas relevantes tivemos os seguintes depoimentos:

Pra gente internamente eu acho que sim, agora eu acho que também deveriam ter sido ampliado pra o órgão central também. O órgão central também deveria ter uma adaptação desses indicadores de qualidade. O que o órgão central tá dando para as escolas. Não houve uma devolutiva do resultado dos indicadores para o órgão central, só pra minha comunidade. Só valeu mesmo para esse espaço aqui. O que eles tiveram foi o produto gerado que foi o plano de ação. (G.6)

Sim, essa avaliação na verdade me deu um retrato da escola. Como ela estava, em que precisava melhorar e qual era o caminho que eu tinha que percorrer, enquanto diretora, para promover as mudanças necessárias. Então por isso pra mim ela foi eficaz. (G.9)

Eu não sei se elas seriam em todas as dimensões eficazes por que tinha questão que a gente não tinha como responder, mas eu acho que a avaliação de qualquer modo ela é importante. Se tem esse instrumento que a escola realize a avaliação, porque aí você vai melhorando sempre, se ficar acomodado, achando que faz tudo perfeito, tudo certinho e aí se acomoda nisso aí não se reconstrói as coisas. Eu acho que a eficácia está na possibilidade de eu rever os pontos. (G.1)

Ele seria eficaz se ele não se resumisse a ser aplicado na escola e aqui ficar. Então, assim como partiu do Núcleo de Apoio Pedagógico da Secretaria de Educação, pois a informação que nos foi dada é que era um documento produzido no Governo Federal, eu acho que esses dados deveriam sim ser tabulados por escola, ser gerado outro documento pra busca de ações e soluções. (G.2)

Com aquelas questões, com certeza eu aprendi, trouxe questionamentos pra mim em relação também a minha prática em algumas questões e veio trazer realmente um aperfeiçoamento, não só a mim quanto geral pelos comentários, pela participação de cada um e pelo compromisso que cada um tem que ter, em fazer o seu trabalho bem feito e de noite, vamos deitar no travesseiro e dormir tranquilo, de que cada um fez a sua parte. (G. 5)

Na apreciação das falas foi possível identificar os motivos que levaram ao julgamento negativo de algumas gestoras e mais uma vez a queixa se concentra na ausência do acompanhamento do processo e avaliação dos seus resultados pela SMED. Torna-se imperativo que, havendo a continuidade dessa prática haja um monitoramento do processo por parte dos representantes da SMED e devolutiva dos seus resultados a partir de um diálogo direto e franco com a gestora da unidade escolar, a fim de colocar-se como parceira para interceder nas ações que necessitam de melhorias e que são da competência do órgão central. Com isso, o instrumento se tornará eficaz e exequível em todas as dimensões que condizem com a realidade dos CMEI de Salvador.

A utilização da avaliação institucional deve estar fundamentada em pressupostos claros para que se tenha um direcionamento sólido na sua ação. A orientação correta do modo de aplicação da mesma sendo preservada garantirá a efetividade do seu aspecto transformador, pois de acordo com Luck (2012) com a definição de pressupostos claros sua ação/seu papel, certamente, ganhará significado e com isso, para além da superficialidade e do senso comum, o processo de avaliação institucional ganhará consistência e coerência que são fundamentais para a sua realização.

Contudo, também é importante registrar que ficou evidente nas respostas dadas pelas gestoras a preocupação com a melhoria da qualidade do trabalho que o CMEI desenvolve antes mesmo da aplicação dos Indicadores. Pois, em suas falas foi muito destacado que naquilo que dependeu da ação da própria unidade de ensino desempenhar o processo de autoavaliação se tornou mais exitoso e próximo do

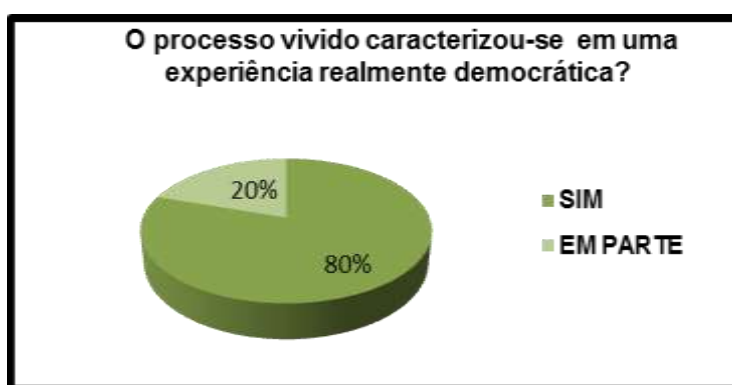
alcançável. Essa percepção no nosso entendimento é algo muito positivo, embora, o resultado geral dessa análise seja em parte negativo por conta da ausência de contrapartida do órgão central. O que demonstra que apesar das considerações feitas os Indicadores cumpriram o seu papel no processo vivido no interior dos CMEIs.

7.5.3 Analisando a experiência democrática: a autoavaliação institucional

Nessa pesquisa corroboramos com a concepção de Balzan (2008, p. 115) sobre a avaliação institucional ao entendê-la como um processo democrático que se desenvolve com a participação dos diferentes segmentos de uma instituição, de forma horizontal, nunca “de cima para baixo”, mas envolvendo toda a instituição por igual, sendo um trabalho que leva tempo para ser construído. Dessa forma, há em nós uma forte crença na democracia enquanto conceito e prática que pode facilitar a gestão em todos os âmbitos.

A pergunta realizada procurou questionar se o processo vivido caracterizou-se em uma experiência realmente democrática. O gráfico revela a visão das gestoras entrevistadas sobre esse aspecto.

Gráfico 6 – Opinião das gestoras em relação ao caráter democrático da prática avaliativa realizada.



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que 80% disseram que sim e apenas 20% das entrevistadas afirmaram que em parte.

Acho que sim. Aqui a gente procura exercer uma gestão democrática participativa. Eu percebi que os pais, a partir daí perceberam a importância no processo educacional e assim, um dos pontos que a gente sente dificuldade é trazer esses pais pra escola... e foi possível isso, comprometer

esse pai e mostrar que ele está inserido nesse processo. Não adianta nós professores (...) trazer novas práticas se a gente não encontra uma comunidade que participe desse processo, que valorize esse processo, que esteja presente nas reuniões, que se posicione em alguns momento. (G. 5)

De acordo com as entrevistadas, o processo de implantação do INDIQUINHO foi uma experiência democrática também porque como disse a gestora 1 *todo mundo compreendeu a importância de participarem e todos tiveram vez e voz*, assim como, também argumentou a gestora 2 de forma afirmativa, expressando que *as pessoas que estavam ali presentes não eram obrigadas a dar a resposta que o gestor queria ouvir. As respostas eram dadas com base no que eles entendiam e acreditavam como algo que era ideal pra escola, tanto o corpo docente, os funcionários quanto os pais.*

Como problematizações levantadas para o caráter duvidoso sobre se o processo vivido foi ou não uma experiência democrática, as gestoras refletiram a partir dos seguintes aspectos: o fato da SMED não ter feito parte do processo e o fato dos pais presentes não estarem sabendo sobre o que de fato estavam avaliando. Como podemos ler abaixo.

Em parte. Pra a gente internamente eu acho que sim, agora eu acho que também deveriam ter sido ampliado pra o órgão central também. O órgão central também deveria ter uma adaptação desses indicadores de qualidade. O que órgão central tá oferecendo para as escolas. (G.6)

Em parte. Foi democrático pelo fato de todos os segmentos da escola estarem presente no dia da avaliação, mesmo que de forma representativa, pois em algumas salas tivemos um número bem restrito de pais (...) Mas, acho que muitos avaliaram no escuro sem saber de fato o que estavam avaliando, pois, alguns pais muitas vezes acabavam levantando a plaquinha na cor que os outros mais assíduos levantavam, meio Maria vai com as outras, sabe? Mesmo a gente explicando cada ponto e aí eles avaliavam. (G.9)

A problematização levantada é coerente. E a análise das falas promove uma discussão a cerca dos aspectos mencionados, e vale lembrar que, o processo de autoavaliação institucional não contou em 100% da participação de toda a comunidade escolar (professores, funcionários, gestores) e da família. Apenas 60% do total realizaram o processo com toda a comunidade escolar e família, embora não no mesmo momento, o que significa dizem que 40% dos Centros investigados desprezaram a participação da família e dos funcionários da escola.

Pra início de conversa, era para ser um processo de adesão voluntária. Aí, já reside o entendimento de uma prerrogativa democrática, porém o mesmo foi instituído pela rede municipal de ensino o que subentende-se que há uma preocupação do órgão central para com o projeto educativo das suas unidades de educação infantil. Encontra-se nesse contexto a existência de dois elementos constitutivos do processo avaliativo – o órgão central e a gestão da escola – que deveriam estar imbuídos de esforços para firmar uma parceria no sentido de qualificar as unidades educativas.

Este era o contexto coerente que deveria estar evidente no momento em que foi solicitada a aplicação do instrumento IQEI nos CMEIs já que esse instrumento traz em seu bojo a avaliação de responsabilidades que são de competência do órgão central. Não estamos negando com isso a preocupação do órgão central com a melhoria da qualidade dos Centros, mas estamos afirmando que houve um descompasso, uma incoerência de postura nesse processo por parte da SMED. Isso é notório.

Uma evidência que ficou muito clara nas falas das gestoras, foi a ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) vivo e do conhecimento de todos nas instituições pesquisadas. De acordo com o questionário aplicado 100% dos Centros investigados possui PPP, porém, na maioria das unidades escolares o PPP foi elaborado pelo primeiro diretor da instituição e sem a participação da comunidade escolar, como informado pelas gestoras, que em depoimentos salientaram que esse documento, tão importante para a escola, não está atualizado e que precisa ser reformulado.

Dentro desse contexto, a autoavaliação institucional se insere como uma ferramenta para auxiliar no planejamento como também na gestão participativa e compartilhada dos Centros. Já que ela também objetiva rever os passos dados e propor melhorias na qualidade da instituição educativa. Acreditamos que se tivesse havido *a priori* uma discussão consistente sobre a importância da avaliação institucional - o que é? Para que serve? O que avaliar? E em favor de quem iremos avaliar? - por certo, as gestoras utilizariam essa experiência para alimentar o PPP da escola. Tendo este senso de oportunidade, certamente dariam continuidade a uma iniciativa

participativa onde todos os envolvidos no processo da autoavaliação se interessariam por refletir melhor as práticas pedagógicas e administrativas com o objetivo de direcionar/definir a função educacional dos Centros, como fez a gestora 9 ao iniciar o processo de construção coletiva do PPP da instituição, como foi mencionado nos resultados do processo vivido.

Segundo Fernandez (2002, p.57),

A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que limite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar o futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho.

Diante dessa realidade, a elaboração de um PPP aprimorado necessita de dados coletados através de uma avaliação institucional eficaz. Essa condição define a existência de uma relação intrínseca entre gestão democrática, projeto-político-pedagógico e avaliação institucional nas instituições educacionais, condizendo com o pensamento de Amorim (1992) e Gadotti (s/d).

Nesse sentido, uma autoavaliação institucional numa proposta democrática não pode prescindir da participação de todos, com a presença do gestor escolar delegando poderes, responsabilidades e tarefas. O que significa dizer que uma autoavaliação institucional não pode ser efetivada sem uma vivência de participação e da existência dos princípios democráticos na gestão de uma escola. Se a realização da mesma não se dá respaldada por esses elementos fundamentais para o seu estabelecimento ela se torna uma ação sem sentido, desprovida de significado e seus resultados se tornam ineficazes.

Quando instigados a falar sobre os aspectos favorecedores para o fortalecimento da gestão democrática dentro da escola dois aspectos foram destacados pela maioria: o envolvimento/a participação das pessoas no processo de avaliação como um todo e o comprometimento do grupo para realizar um trabalho de qualidade, além de ter favorecido o estreitamento da relação da gestão com os pais dos alunos, como mencionou a gestora 6, ao dizer que (...) *A relação da gestão com as famílias depois da avaliação se tornou mais estreita, mais leve, mais direta. E o comprometimento*

de todo o grupo com o trabalho que realiza melhorou a olhos vistos (...). Também nos depoimentos das gestoras a seguir:

Eu percebi que os pais, a partir daí perceberam a importância no processo educacional e assim, um dos pontos que a gente sente dificuldade é trazer esses pais pra escola e foi possível isso, comprometer esse pai e mostrar que ele está inserido nesse processo. (G.5)

Favoreceu a participação da equipe gestora e pedagógica do CMEI. Foi possível analisar e refletir sobre os diversos aspectos que norteiam a realização das nossas atividades no ambiente escolar, fazendo com que, dialogássemos a respeito de possíveis mudanças e implementações. (G.8)

É possível perceber que os CMEIs investigados ainda estão carentes da vivência democrática no seu cotidiano, sobretudo envolvendo a família. Contudo, em alguns Centros, mais do que em outros, foi perceptível a existência de um processo de gestão democrática mais avançada, apesar de ainda insuficiente. Nestes foi possível perceber como indicativos:

- O uso adequado da autonomia, preservando a decisão de uma coletividade e em prol de melhoria da sua qualidade da instituição;
- A existência de uma relação dialógica e aberta com toda a comunidade escolar;
- A abertura à participação da comunidade escolar e da família na resolução de questões que envolvem o cotidiano do Centro;
- O respeito ao princípio democrático onde todos tem voz e são ouvidos preservando o exercício do seu direito democrático de participar das tomadas de decisões de questões que são do interesse comum a todos;
- A descentralização dos procedimentos e o compartilhamento das responsabilidades;
- O envolvimento dos gestores no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição;
- A aceitação consciente da necessidade da avaliação por todos os segmentos de forma participativa;
- O envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade escolar na condução de procedimentos que impliquem em melhores resultados pedagógicos;
- A preocupação de todos com o bom desempenho da sua função para o aperfeiçoamento da instituição;

Todavia, em alguns Centros foi observada a existência de um processo de gestão democrática ainda embrionária, o que contradiz a fala dos seus gestores, como mostra os dados do quadro 7 onde as gestoras entrevistadas definiram sua gestão como democrática e participativa. Essa evidência denota a falta de consistência teórica sobre os princípios basilares que uma gestão democrática deve respeitar e implementar no interior de uma unidade escolar.

Tendo em vista todo o contexto, as evidências que partiram das análises dos dados coletados apontam para a conclusão de que em alguns Centros o processo de autoavaliação institucional participativa, realizado a partir do uso do instrumento IQEI, não representou uma experiência de gestão democrática legítima e eficaz. Posto que para se definir democrática necessitava da participação de todos os atores sociais da escola, que direta e indiretamente estão envolvidos nos seus processos e resultados, na sua avaliação. Pois, uma autoavaliação institucional participativa não pode estar desvinculada da participação de todos.

Os dados e informações pertinentes ao trabalho administrativo e pedagógico que a instituição realiza precisam ser do conhecimento de todos e submetidos à avaliação/análise dos envolvidos no processo de autoavaliação, isto é a toda a comunidade escolar e família. Essa prerrogativa se faz fundamental porque, a experiência da vida cotidiana nos mostra que, muitas vezes quem não está diretamente envolvido com um determinado problema consegue enxergar melhor sua solução.

Transpondo esse ponto de vista para o contexto educativo significa dizer que, aquele que não está diretamente ligado ao desempenho de uma atividade, ou de um processo educacional ou administrativo consegue visualizar uma alternativa mais apropriada à resolução de uma situação ou problema com tranquilidade. Aí se encontra uma das necessidades de efetivar uma autoavaliação com a presença de todos, já que uma de suas finalidades é a proposição de melhorias para o que não está indo bem dentro da instituição de ensino possa ser aperfeiçoado.

Tais considerações são de fundamental importância para a realização de uma autoavaliação institucional participativa e também, vale complementar, para a

construção do PPP da escola. Conclui-se que uma autoavaliação institucional, especialmente a que é proposta pelos IQEI, não pode prescindir da efetividade da gestão democrática no interior das instituições de educação infantil – as creches e pré-escolas, uma vez que, a maneira como a gestão escolar é desenvolvida nas instituições pode influenciar no direcionamento dado ao processo de avaliação de uma instituição educativa.

7.6 A PERCEPÇÃO SOBRE A QUALIDADE INSTITUCIONAL DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR

Em nenhum momento este estudo teve a pretensão de avaliar a qualidade pedagógica ou administrativa dos CMEIs. Todavia, sabemos que avaliação e qualidade são palavras que nessa pesquisa caminham juntas, pois, parafraseando Balzan (2008) avaliação institucional e qualidade são segmentos que se completam. E também porque sabemos que está na ordem do dia o discurso da qualidade. Pois, todos nós queremos e desejamos a qualidade em nossas instituições. Nesse sentido, por estarmos cientes de tais aspectos é que nos propomos a enveredar por esse caminho respeitando os limites estruturantes dessa pesquisa sobre essa categoria de análise.

Como vimos no Capítulo IV, segundo Peter Moss (2011, p.17) o conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores, ele é construído e é subjetivo em sua natureza, o que para nós significa dizer que sua definição não pode prescindir do entendimento de que a formação desse conceito parte da vivência individual em um mundo real, permeado por uma construção social, simbólica e histórica, onde, os indivíduos passam a atribuir sentido e juízo de valores para as coisas de acordo com seus próprios referenciais de análise.

Todavia, mesmo respeitando a subjetividade que o termo abrange, acreditamos que quando nos referimos à qualidade de uma instituição de EI é preciso apoiar nossa compreensão sobre o termo em alguns elementos produzidos historicamente que se preocupam em responder as demandas de uma criança pequena, a exemplo da Declaração dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal Brasileira (1988), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o ECA (1990) senão estaríamos

condenados a naufragar no vazio, em meio a uma infinidade de subjetividades pertencentes aos grupos sociais.

De qualquer sorte corroboramos com a fala da gestora 2 quando afirma que falar de qualidade já é por si só um assunto complexo, e esse termo ganha maior complexidade ainda quando se trata da qualidade na Educação Infantil.

(...) é muito complicado quando a gente fala de qualidade em educação infantil, por que estamos acostumados a associar o termo qualidade a questão das notas, tabulando resultados em cima de notas de forma quantitativa. Até o avaliar na educação infantil ele é diferenciado, por que você vai tá trabalhando com muita questão da subjetividade dessa criança, que, por exemplo, a gente trabalha em cima de linguagem não trabalhamos em cima de disciplinas ou de matérias. (G.2)

Em virtude desse cunho mais classificatório do termo se faz importante dizer que às gestoras foram induzidas a falar sobre o que entendem ou pensam sobre o que é vir a possuir qualidade institucional, mais especificamente, a qualidade pedagógica e a qualidade social, na instituição que gere e, de que forma o instrumento IQEI favorece essa caminhada. Dentre as respostas mais significativas destacamos algumas:

Quando se fala em qualidade de trabalho pra a gente do (...), a gente pensa assim: é fazer um trabalho na escola de qualidade que chegue até a criança e que ela aprenda, que envolva a família e que tenha a questão de aprendizagem e afetividade junto, por que nós estamos num lugar muito violento, onde a agressividade é o ponto de conversa. (...), para mim esse instrumento não garante a qualidade ele facilita a ter qualidade. O que garante é o trabalho na sala de aula. (G.1)

É quando os profissionais de educação que atuam nesta unidade de ensino, e principalmente a gestão realiza um trabalho com embasamento teórico sobre que tipo de cidadão quer formar, seriedade, compromisso e responsabilidade social numa comunidade de maioria negra e de uma classe econômica menos favorecida que tem o viés da educação o caminho para transformar sua realidade social e construir sua própria história com conhecimento e próprios méritos. (G.3)

Eu acredito que é quando a gente consegue realmente praticar os direitos da criança. Se a gente conseguir praticar esses direitos e fizer com que esse pai também realize, (...) eu acredito que teremos uma instituição de qualidade e uma criança mais feliz. (G.5)

É ter profissionais bem preparados, profissionais que gostem do que fazem, que se envolvam com processo, é ter apoio também. Ter não só o apoio físico, mas também o apoio do órgão central, o apoio pra tá ajudando a tirar

nossas dúvidas, as formações, a qualificação. É também eu respeitar as características da minha comunidade. A gente tá trabalhando com nosso aluno com respeito, com a afetividade, mas, é principalmente eu entender de onde ele vem, de onde ele é, quais são os seus hábitos, seus costumes, sua cultura pra que a gente aqui dentro não traga pra esse aluno uma realidade completamente diferente da que ele tem lá fora. Então a gente precisa trazer elementos novos, a gente precisa acrescentar qualidade, conhecimento na vida desse aluno, mas também a gente não pode desvincular ele do meio dele. (G.6).

É desenvolver uma gestão que se preocupe com a eficiência e eficácia na educação, através de um currículo que priorize a formação integral do cidadão. Constitui também numa vivência curricular que envolva a todos e que amplie as possibilidades dos alunos desenvolverem, no espaço da escola, as competências necessárias à integração na vida contemporânea e ao exercício da cidadania. (G.7)

É ter uma prática pedagógica em que de fato a criança aprenda e se desenvolva cognitivamente e socialmente com os novos conhecimentos trabalhados na escola, é perceber que nossos alunos estão indo para casa com informações importante e tentando no espaço familiar mudar a cultura de uma família que muitas vezes só lhe prejudica, fazendo a transformação acontecer e aos poucos irem se tornando cidadãos atuantes que constrói e modificam a cultura do espaço em que vivem para melhor. É ter uma escola em que os pais confiem e saiam acreditando que estão deixando seu filho em boas mãos e que ele naquele espaço será cuidado e bem educado, onde possam falar e serem ouvidos e se reconheça como parceiro da escola. E é, sobretudo, ser uma instituição que respeite os direitos da criança, onde ela seja o sujeito mais importante do processo educativo desenvolvido na escola e que lá ela possa estar construindo sua cidadania sendo de fato um sujeito, um protagonista do seu desenvolvimento. (G.9)

Como podemos perceber nas falas das gestoras o conceito de qualidade é, de fato, muito subjetivo, relativo e valorativo, sobretudo porque, ele representa o olhar diferenciado de cada indivíduo para algo que ele considera prioridade ou significativo.

É possível perceber nas falas diferentes juízos de valores atribuídos a diferentes aspectos que devem ser considerados como relevantes numa instituição educativa que atende crianças pequenas, por exemplo, a concepção sobre a função social da Educação Infantil, a missão que uma instituição de educação infantil deve buscar oferecer para as crianças que se beneficiam do seu atendimento, o aprendizado de conteúdos pertinentes para a faixa etária que atende, a afetividade como um elemento necessário de mediação na relação adulto-criança, o respeito a sua cultura e ao grupo social a que pertence, a garantia dos direitos da criança, a presença da família junto à escola, a formação integral e cidadã das crianças, entre outros.

Percebe-se que os espaços educativos dos CMEIs já caminham na busca de um aperfeiçoamento dos seus processos educacionais galgando atingir um grau satisfatório ou mínimo permitido de qualidade, pois é possível observar essa preocupação nos depoimentos acima.

Mas, é possível observar que essa busca precisa caminhar em compasso com as condições estruturais que lhes são ofertadas pelo órgão central – a Prefeitura Municipal de Salvador -, o que significa dizer que os interesses em jogo devem ser o mesmo, proporcionar o favorecimento de um serviço educacional de qualidade de forma equitativa para todas as crianças que frequentam os diversos CMEIs, no que tange a competência dessa instância maior. Posto que as unidades de educação infantil fazem parte de uma rede municipal de ensino e não são autossuficientes para suprir suas próprias carências e necessidades.

O desejo e o engajamento dos profissionais da educação e funcionários da escola são o ponto de partida, mas, não bastam para efetivar melhorias substanciais na qualidade da educação pública dos CMEIs. É preciso questionar e avaliar as condições que são oferecidas pela instância mantenedora para que essas instituições possam caminhar ao encontro da sua qualidade e reivindicar que as políticas públicas instituídas nesse sentido sejam de fato implementadas.

Esse entendimento é possível ser percebido no desabafo da gestora 8.

A qualidade pedagógica não pode e não deve ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil para o desenvolvimento global das crianças, pois também depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Sendo assim, para que a Unidade Educativa tenha qualidade se faz necessário que o poder público atue e apoie de forma financeira, administrativa e pedagogicamente às instituições de Educação Infantil, no nosso caso os CMEIs a ele vinculados, sem esquecer-se do respeito à legislação vigente à modalidade de ensino discutida.

Entendemos, portanto, que o caminho para se atingir esse objetivo tem que ser uma via de mão única, onde todos juntos trabalhando num mesmo sentido – órgão central, gestores escolares, comunidade escolar e família, possam unir esforços no sentido de desempenhar bem o seu papel com consciência da necessidade e do porque fazer de tal maneira.

Nesse sentido, a questão da qualidade precisa considerar as reais condições de funcionamento da escola e suas limitações a fim promover o enfrentamento às situações difíceis e emblemáticas visando a superação dos mesmos para que se torne possível promover um atendimento adequado, regular e satisfatório.

Dentre as situações do contexto institucional dos CMEIs citadas pelas gestoras como fatores que limitaram a ascensão da qualidade nesses espaços no período em que o processo de avaliação institucional ocorreu e que em alguns Centros Municipais esse quadro ainda permanece o mesmo, foram destacados:

- As interrupções do trabalho pedagógico devido ao atraso de pagamento dos funcionários terceirizados o que por muitas vezes gerou paralisações;
- A irregularidade da entrega da alimentação e hortifrut;
- A precária estrutura física da escola;
- Falta de material de limpeza;
- A demora para realização dos serviços solicitados: capinação e detetização;
- A falta de espaço físico adequado para as crianças brincarem;
- A precária infraestrutura da escola – ausência de sala de leitura, brinquedoteca, e sala de reuniões para receber os pais;
- A quantidade de funcionários terceirizados insuficiente;
- A falta de perfil e formação especializada de alguns professores para atuar na Educação Infantil, que possui uma metodologia específica de trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Dentre os depoimentos das gestoras sobre a questão obtivemos como resposta que:

A Unidade foi municipalizada a pouco tempo e a falta de recursos de lá pra cá foi visível em todos os sentidos, o que impossibilitava a realização de muitas atividades, sem esquecer das inúmeras paralisações vivenciadas pelo grupo terceirizados dificultando a operacionalização do CMEI. Hoje já melhorou, porém, ainda temos muitas dificuldades. (G. 8)

(...) questões que limita também a melhorar a qualidade do CMEI, questões na qual a escola não tem autonomia para resolver, que depende do órgão central. (...) Eu não tenho poder pra reformar minha escola, eu não tenho poder pra melhorar a iluminação das minhas salas, (...) então eu tô com a frente da escola sem capinar, os pais reclamam. Eles estão falando tá feio, ôh diretora. E eu digo: já fiz o ofício, já pedi. Então o que está atrelado as instâncias superiores, ao órgão central, isso limita. Eu não posso usar, eu não posso modificar, eu não tenho como melhorar a qualidade nisso porque eu tô engessada. (G.6)

(...) a estrutura física do CMEI é algo assim, nós temos salas com problema de ventilação, da infiltração, de vazamento, tem também o problema com roedores e a gente perde merenda que já é insuficiente. Então, nós temos muito problemas, por que para nós até então não foi internalizada a realidade dos CMEIs que é uma realidade específica, que precisa ter um olhar diferenciado em relação as escolas de turno parcial. Também tem a falta de espaço para a criança brincar (...). (G.2)

Na verdade quando a gente quer realizar, quando a gente deseja fazer algo, o desejo já é um ponto de partida pra muita coisa acontecer, mas não vamos ser sonhadores e devemos realmente confirmar que os entraves existem, que não são poucos são muitos. Nós temos muitas dificuldades como qualquer escola, principalmente quando se diz respeito a uma rede, a uma rede ampla como é a rede do município, muitas dificuldades sociais relacionadas ao entorno como a violência, e também, principalmente de estrutura-física. (G.5)

Identificadas às lacunas existentes referentes ao que é da obrigação do órgão central prover de forma satisfatória, como também, identificadas as aflições e os desejos dos gestores escolares julgamos ser possível pensar no alargamento da consciência política de todos os atores sociais envolvidos no processo educacional sobre a necessidade de unir esforços coletivos, onde todos e cada um desempenhem com êxito e com responsabilidade social o seu papel, para que sejam efetivadas as melhorias necessárias para a promoção da qualidade no oferecimento do serviço educacional ofertados pelos CMEIs às crianças de 0 a 5 anos e suas famílias.

Pois como diz o provérbio africano, “é necessário toda uma aldeia para cuidar de uma criança”. O que torna desnecessário realçar que não basta assegurar o acesso à creche e a pré-escola com a ampliação da oferta de vagas e criação de novas instituições de educação infantil, como é o objetivo das políticas públicas para essa área educacional e como é mencionado no Plano Municipal de Educação da SMED.

Dessa forma, entendemos que para se pensar na efetivação da qualidade da Educação Infantil, além de definir diretrizes adequadas e bem orientadas para o encaminhamento do trabalho pedagógico que de fato venha a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, o que não ponto de análise dessa pesquisa, mas se faz pertinente mencionar, é preciso prover condições mínimas de qualidade para que os espaços educativos já existentes possam de forma crescente e processual oferecer um atendimento qualitativo satisfatório e um funcionamento regular para às crianças da primeira infância, como também

empreender ações para que ocorra a mudança de mentalidade da comunidade escolar, sobretudo, dos gestores escolares de forma sistêmica, pois os ganhos efetivos e visíveis ainda são insuficientes para a efetivação da qualidade desejada.

Para tanto, é importante que todos os atores sociais envolvidos direta e indiretamente nessa construção sintam-se desejosos em realizar de maneira exitosa o seu papel dentro da instituição. A avaliação institucional penetra nesse contexto como, parafraseando Amorim (1992), numa consequência natural do desejo que a comunidade escolar tem em promover o aperfeiçoamento dos processos avaliativos que já desenvolve e do que necessita ser melhorado.

Ela passa a fazer parte do projeto educativo da escola como uma estratégia para a revisão e redefinição de ações que já acontecem e que podem ser aprimoradas. Aí reside a necessária mudança de mentalidade que urge em acontecer sobre a compreensão do uso da autoavaliação institucional participativa na gestão dos CMEIs, se faz imperativo concebê-la como uma ferramenta potencializadora de mudanças que permite não só interpretar os dados fornecidos por ela, mas também confrontá-los entre si e com outros que já se tem disponível nas instituições (DALBEN; SORDI, 2009) para aperfeiçoar o que já se faz de positivo.

Em síntese, o que fica de tudo que foi mencionado na avaliação da experiência pelas gestoras, ressaltando as considerações analíticas que favorecem uma resignificação sobre o processo vivido, é que a análise do processo encontra ponto de identidade no pensamento de Nóvoa (1992), Amorim (1992, 2007) Dias Sobrinho (1995, 2003, 2005), Bordignon (1995), Belloni (1998, 2001), Sordi e Ludke (2009) e Luck (2012), entre outros autores mencionados que serviram de base conceitual para a fundamentação dos seus resultados.

7.7 APROFUNDANDO A ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

O uso do instrumento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* para a efetivação da autoavaliação institucional participativa é uma experiência positiva, eficaz e potencializadora da mudança para a melhoria dos processos e do fortalecimento da gestão democrática no interior dos CMEIs, na percepção dos gestores escolares. Partindo desse entendimento, acreditamos que a avaliação

institucional deve configurar-se numa ação pedagógica à serviço do trabalho do gestor escolar.

Porém, para que esse processo venha a desencadear efeitos potencializadores, ao máximo, no contexto onde for implementado é necessário que obedeça a uma série de condições, pois sem as condições certas/adequadas é pouco provável que seus objetivos sejam atingidos e se torne uma ação exequível e dinâmica.

Dentre as condições necessárias para a sua realização no contexto escolar é preciso haver:

1. Gestão democrática consolidada ou em processo avançado de construção.
2. Projeto Político Pedagógico vivo e do conhecimento de toda a comunidade escolar e local.

Como elementos constitutivos da existência dos aspectos citados acima, julgamos que o contexto escolar deve possuir tais características favorecedoras para a implementação de uma autoavaliação participativa.

- a. Uma cultura de avaliação formativa permanente;
- b. Clima organizacional harmonioso e integrado o interior da escola;
- c. Confiança, cumplicidade, parceria e respeito entre os atores da comunidade escolar;
- d. Sentimento de pertença da comunidade escolar pela instituição;
- e. Relação dialógica construtiva;
- f. Compromisso político assumido entre órgão mantenedor e gestão da escola e comunidade escolar para a promoção da qualidade do projeto educativo desenvolvido na instituição;
- g. Consistência teórica sobre os objetivos, princípios e finalidades de uma autoavaliação institucional participativa;
- h. Formação da equipe gestora para a aplicação do instrumento IQEI.

A falta de tais condições e ainda a ausência de uma mentalidade democrática e política de alguns gestores escolares de determinados Centros, como também, a má condução de implantação da proposta por parte da SMED e ausência de acompanhamento da mesma no interior das instituições de educação infantil levou a não consolidação dessa ação numa experiência eficaz, ao máximo, em alguns

CMEIs. Os motivos que inviabilizaram a eficácia do processo em algumas instituições foram:

- 1) A ausência das condições expostas acima;
- 2) A ausência da crença da avaliação como instrumento de aperfeiçoamento e não de julgamento ou controle.
- 3) A ausência da participação de toda a comunidade escolar e da família no dia da autoavaliação institucional;
- 4) A fragmentação da avaliação das dimensões do instrumento IQEI pelos diferentes segmentos que compõe a escola;
- 5) Ausência de sensibilização e construção de sentido para a aplicação da proposta;
- 6) Ausência de legitimidade política da comunidade escolar ao instrumento;
- 7) Ausência de acompanhamento e feedback do processo vivido pelo órgão central – SMED;

Como vemos, muitos fatores concorreram para que a processo de autoavaliação institucional dos CMEIs não fosse uma experiência de gestão democrática eficaz, contudo, apesar da existência de todos os nós, equívocos e incoerências percebidas no processo julgamos que a implantação dos IQEI para a prática da avaliação institucional, de modo geral, foi sim uma iniciativa exitosa e eficaz, pois os ganhos apresentados como pontos positivos do processo vivido são extremamente relevantes para alavancar seu desempenho e desenvolvimento institucional.

Dessa forma, acreditamos que mesmo não tendo sido eficaz para 100% dos entrevistados, os Centros que realizaram a aplicação do instrumento IQEI para a realização da sua autoavaliação institucional, de qualquer modo obtiveram ganhos positivos com o processo. Em algumas unidades escolares esses ganhos foram maximizados, já em outras se deram em menor grau por conta dos equívocos. Um dos ganhos mais significativos foi a elaboração do plano de ação da gestão escolar que concretiza os esforços de todos no desenvolvimento de um processo sério e comprometido com a qualidade institucional do Centro. Apesar de não haver garantias de que esse plano saiu do papel e que foi efetivado, de fato, na realidade escolar.

Todavia, não houve, uma legitimidade política da comunidade escolar à metodologia de aplicação proposta no documento, talvez por esta ser muito burocrática o que esbarra na natureza dinâmica e complexa do dia a dia dos Centros. Podemos afirmar que houve validade quanto ao processo de autoavaliação institucional, ou seja, às suas premissas e finalidade.

O instrumento, Indicadores da Qualidade cumpriu com o seu papel de levar ao conhecimento da comunidade escolar e família os pontos fortes e fracos da instituição e daí promover um diálogo compartilhado sobre as possíveis ações para a superação dos seus pontos fracos com vista ao alcance de melhores resultados. Também porque possibilitou fazer da escola um local de discussão coletiva sobre os compromissos que cada um deve assumir e sobre as dificuldades encontradas no seu cotidiano. Todavia, se faz necessário que esse instrumento passar por alterações significativas para ser implantado nos CMEIs.

Os resultados da pesquisa também indicam a necessidade de uma mudança de cultura acerca da avaliação institucional no campo da Educação Infantil onde se tenha uma maior vivência democrática nos espaços escolares, sobretudo onde ocorra o envolvimento da família no PPP da escola e nas tomadas de decisões.

É extremamente importante que num processo de autoavaliação institucional participativa haja uma ampla e democrática participação da comunidade escolar onde o mesmo tenha um forte sentido de integração. Para tanto, é necessário ter clareza sobre seu objetivo e pressupostos, como salienta LUCK (2012, p.65) ao afirmar que “A qualidade e a potência da avaliação institucional como instrumento de gestão e de orientação da melhoria da qualidade do ensino dependem da clareza dos fundamentos que embasem as suas ações”, para que na explicitação dos pressupostos e princípios fundamentais para o seu uso, a superficialidade e o ativismo sejam evitados.

Outro dado que a pesquisa revela é a necessária participação do órgão central nesta avaliação por também ser alvo da avaliação dos Indicadores, na medida em que, há neste instrumento, indicadores que são da sua competência. Houve o

negligenciamento da Secretaria em desenvolver o acompanhamento e o monitoramento do processo avaliativo no interior das unidades escolares.

Dessa forma, com base nos achados da pesquisa julgamos que a experiência descrita nessa dissertação de mestrado assume um importante papel informativo para a reflexão dos CMEIs sobre a necessidade de estabelecer a autoavaliação institucional participativa de forma coerente e adequada aos seus princípios e pressupostos como uma prática usual no âmbito da Educação Infantil, ou seja, criar uma cultura de avaliação institucional onde a sua realização esteja atrelada ao projeto pedagógico da instituição.

Consideramos ser de fundamental importância que essa pesquisa se constitua como elemento de reflexão também para a SMED sobre a necessidade de se comprometer com ações pontuais e específicas para a eficácia e exequibilidade de um processo de avaliação institucional realizado no interior das unidades escolares que pertence a sua rede de ensino. Há que se haver uma articulação com o órgão central no desenvolvimento desse processo onde haja acompanhamento e avaliação dos resultados não apenas pela comunidade escolar como orienta os IQEI, mas, também pelo órgão municipal já que há dimensões no instrumento que devem ser desenvolvidos pelo Município e não pela comunidade escolar.

Portanto, julgamos que um processo de autoavaliação institucional como o proposto pelos IQEI não pode prescindir da participação do órgão central já que se trata de uma instituição pública, pois, partindo do pressuposto de que a escola pública sozinha não se basta para resolver todos os seus problemas por não ser autossuficiente, é necessário que a rede municipal de ensino também faça parte desse processo para que, de fato, se torne uma ação eficaz em todas as suas dimensões. Como se conclui nessa pesquisa é extremamente necessário que a SMED se coloque como sujeito atuante do processo do começo ao final deste visando à efetividade do mesmo em todas as suas dimensões.

Sordi e Ludke (2009) ao evidenciar a necessária aglutinação de esforços e responsabilidades entre escola e órgão central na efetivação dos fins da avaliação institucional afirmam que:

A rede de ensino ao decidir instituir um processo de avaliação institucional de suas escolas, quer de fato que estas respondam e correspondam às expectativas sociais de um bom projeto educativo. Se, por um lado, a avaliação institucional possibilita que os atores da escola sejam reinseridos neste cenário com reconhecimento de seu papel, por outro lado, cresce a possibilidade da rede de ensino zelar e demandar avanços nos indicadores que possam significar que as escolas estejam afastando-se de sua missão. Uma escola de qualidade deve forçosamente se comprometer com as crianças e com seus legítimos direitos de aprender e permanecer na escola, aprendendo sempre (p. 169).

Partindo dessa ótica, propomos que ocorra um diálogo entre órgão central e gestão da escola na direção da construção de um pacto de qualidade negociada. Não se trata do estabelecimento de usar a autoavaliação como uma política de regulação e controle, mas sim o estabelecimento de um diálogo parcimonioso entre as partes onde admitindo uma postura de negociação ambos possam assumir compromissos e responsabilidade recíproca, onde cada um no âmbito da sua competência possa empreender ações intencionais e específicas para reverter e melhorar os indicadores que não são satisfatórios. Acreditamos que essa deveria ter sido a postura mais acertada da rede municipal de ensino de Salvador em consonância com o princípio da democratização da avaliação.

Pensar a avaliação institucional como uma prática formativa (BELLONI, 2003) passa, necessariamente, pela construção de uma proposta que contemple os três níveis da avaliação: sistemas (redes de ensino); institucional (instituição); e ensino-aprendizagem (sala de aula), simultaneamente, bem como, um olhar interno e externo sobre o objeto (a instituição) a ser avaliado. Certamente, com isso ela ganhará legitimidade política e exequibilidade prática em todas as suas dimensões.

Para avançarmos nessa discussão da interseção da SMED nesse processo é preciso que, primeiramente, haja uma reflexão interna e um estudo aprofundado dos seus técnicos sobre as questões que envolvem os questionamentos abaixo, visando obter consistência teórica e respostas para as questões abaixo:

- O que se entende por qualidade para a SMED?
- Que padrão de qualidade deve ser definido pelo conjunto das unidades escolares de educação infantil da rede municipal de ensino de Salvador?
- Quais os indicadores que devem ser buscados de forma compartilhada na realidade institucional dos Centros?

- Qual é o papel da autoavaliação institucional participativa?
- Qual o papel da autoavaliação institucional participativa como indutora para o avanço da gestão democrática?
- Que tipo de gestão democrática nos queremos?
- Qual é a função social da creche e da pré-escola?
- Qual a ideia de qualidade corrente que temos?
- Qual é a qualidade desejada que queremos alcançar?
- Quais as ações necessárias para a sua promoção nas instituições de educação infantil?

Nessa perspectiva, é preciso pensar o princípio de qualidade que deve sustentar a avaliação institucional participativa na rede municipal de Salvador. Esse se constitui em um novo debate que deve ser encarado como continuidade dessa pesquisa, onde as evidências aqui apresentadas sirvam como subsídios teóricos enquanto fonte de dados empíricos e sinalizadores das necessidades dos Centros Municipais para a busca da sua qualidade. São pontos de partida para a reflexão sobre a avaliação da avaliação da escola. Com isso, parafraseando Nóvoa (1992) a avaliação institucional estará deixando de lado o caráter burocrático e controlador, para assumir uma dimensão institucionalizada e processual, marcando um ponto de partida para a análise e reflexão acerca das reais necessidades da instituição educativa.

Quanto às unidades escolares investigadas sugerimos que ao término dessa experiência a escola inicie a reflexão sobre a sua realidade o que é importante retratar como dimensão do coletivo da escola baseando-se na sua realidade e necessidades e a partir daí trace indicadores pertinentes ao seu contexto interno, onde todos se sintam respeitados e ativos no processo, para que então desfrute de legitimidade política, sem a qual o processo de qualificação da escola tende a perde-se em discursos e meras intenções, contribuindo para a artificialidade do processo e esvaziamento do seu sentido. O descrédito atribuído ao processo se deu pela falta de acompanhamento e ausência de legitimidade política da comunidade escolar ao processo.

Acreditamos que a clara e coerente interpretação dos resultados obtidos com o processo por cada instituição educativa, ou pelo diretor escolar, permitirá que se contextualizem as condições que interferiram tanto positiva como negativamente em seus resultados. Permitirá ainda, parafraseando Sordi e Ludke (2009), que se localize onde se encontram os fatores que constroem o avanço da proposta pedagógica da creche e da pré-escola e as conclusões levantadas orientarão as decisões de encaminhamento tanto para cima (demandas verticais) como as demandas horizontais, com redistribuição de responsabilidades entre o corpo social do CMEI.

Cumpra para as instituições de educação infantil, frente a sua importância e reconhecimento social na atualidade, “compreender a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, pró-ativo e processual” (DIAS SOBRINHO, 1995, p.55).

Essa decisão, sem sombras de dúvidas, irá alavancar a qualidade do trabalho realizado nos Centros, pois, apesar da percepção clara de que ainda há muito para se melhorar, sobretudo, no contexto organizacional dos CMEIs, é possível afirmar de forma categórica que essas instituições estão trilhando o caminho da qualificação, pois, ficou muito evidente que muitos passos à frente já foram dados, e os avanços são perceptíveis no resultado da prática pedagógica desenvolvida com as crianças apesar de não ter sido esse o foco de análise dessa pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Primeiramente, é extremamente importante retomar o objetivo dessa pesquisa. Este trabalho analisou o processo de autoavaliação institucional vivido nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador através da aplicação do instrumento participativo *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, procurando avaliar se a implantação do mesmo é uma experiência eficaz por promover o fortalecimento da gestão democrática e a melhoria da qualidade institucional dos contextos investigados a partir do olhar dos gestores escolares.

Ficou comprovado nos resultados da pesquisa que esse objetivo foi alcançado, assim como os objetivos específicos da pesquisa que buscaram responder as contribuições positivas e os pontos negativos do processo, bem como, as limitações e dificuldades do contexto dos CMEIs que minimizam o êxito do processo, além de averiguar o potencial e possíveis limitações do documento IQEI para induzir melhorias na qualidade institucional dos espaços investigados.

Os ganhos apresentados como pontos positivos e contribuições do uso da autoavaliação institucional participativa utilizando como instrumento os IQEI são extremamente relevantes por alavancar o fortalecimento da gestão democrática nos lócus de investigação como também, por promover o aperfeiçoamento dos processos administrativos, pedagógicos e sociais, desenvolvidos na instituição para o alcance da melhoria da qualidade institucional dos Centros, o que demonstra que o processo vivido foi uma experiência eficaz e exitosa nos espaços investigados.

Os dados da pesquisa revelam que nos Centros onde o processo ocorreu com a participação de todos os atores sociais da escola avaliando todas as dimensões propostas no instrumento de autoavaliação onde estes também foram avaliados no desempenho da sua função pela comunidade escolar e pais presentes os ganhos com a realização da prática da autoavaliação institucional foram potencializados ao máximo.

Já, nas instituições onde o processo foi desenvolvido pela diretora da escola de forma equivocada e fragmentada, isto é, sem a participação de todos os sujeitos avaliando e sendo avaliados os ganhos também foram perceptíveis, apesar de em menor grau. O que não invalidou a evidência de que, apesar das alterações feitas na

metodologia de aplicação do instrumento IQEI, o processo vivido desencadeou melhorias para o desenvolvimento da prática educativa e administrativa, assim como, para o fortalecimento das relações interpessoais existentes em alguns dos espaços investigados, por promover uma reflexão dialogada entre os participantes sobre os processos desenvolvidos na escola para a obtenção de melhores resultados.

Todavia, os achados da pesquisa demonstram que não houve total clareza e consciência desses benefícios nas análises finais dos gestores sobre o resultado do processo, como foi possível perceber nas contradições registradas em algumas falas. Uma justificativa plausível para esse indicativo foi a falta de consistência teórica sobre o que vem a ser uma avaliação institucional e quais seus princípios, assim como, a ausência de uma compreensão sólida sobre os princípios que constitui uma gestão democrática.

É legítimo afirmar que a efetivação dos princípios da gestão democrática ainda é um grande desafio para algumas gestoras escolares dos Centros investigados. Mas, é possível afirmar também que estes espaços estão vivendo um processo de mudança de concepções e mentalidade sobre o papel do gestor escolar no favorecimento de uma construção democrática e participativa para a melhoria da qualidade das instituições que gerenciam.

Foi possível visualizar oscilações de posturas autoritárias, hierarquizadas, centralizadoras e posturas democráticas, interativas e participativas, como também, a existência de um abismo ainda muito grande entre o discurso democrático e a abertura a prática participativa do gestor escolar. O que denuncia a ausência de uma vivência democrática e de uma cultura de avaliação formativa no cotidiano de algumas instituições investigadas, sobretudo, nas que cercearam o direito a participação da avaliação da escola dos pais e dos funcionários.

Também é real a constatação de que a Secretaria de Educação, enquanto órgão mantenedor das condições físicas para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade nos CMEIs está falhando na condução do seu papel. Se há a real intenção de promover um serviço educacional de qualidade nos Centros, a Secretaria não pode se eximir das suas obrigações deixando a cargo do gestor escolar todas as responsabilidades para o alcance desse objetivo, sem oferecer o

apoio necessário e o monitoramento, também necessário, às escolas para o alcance de um atendimento educacional de qualidade.

A escola é uma instituição complexa e um espaço de convivência de interesses múltiplos onde nem todos convergem para a mesma direção. Porém, ao diretor e ao órgão central cabe unir esforços coletivos no sentido de garantir que a função social da instituição de Educação Infantil seja preservada, que é – promover um atendimento educativo de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos em condições adequadas -, apesar de compreender que a discussão sobre a qualidade social e pedagógica da escola é uma questão que envolve múltiplos aspectos, como também, diferentes segmentos responsabilizados constitucionalmente: Estado, Família e Sociedade. E posso complementar dizendo que é justamente, por conta desse entendimento que ela encontra-se hoje se no centro das atenções da sociedade e da agenda política dos governantes.

Mas, o caminho para essa construção já está determinado. A participação é na contemporaneidade condição *sine qua non* para o estabelecimento da mudança no interior das escolas. E é aí que reside a minha defesa sobre a necessária existência da autoavaliação institucional participativa no contexto das instituições de educação infantil, que apesar de nos dias atuais ter maior reconhecimento da sociedade da sua importância para o desenvolvimento integral das crianças pequenas e dos ganhos futuros que quem as frequentam podem vir a ter em estudos posteriores, ainda é vista por muitos como um espaço improdutivo e assistencialista. Dessa forma, a avaliação institucional permite que ocorra a mudança desse olhar por si constituir numa ação avaliativa potencializadora de mudanças.

Para tanto, se faz necessário dá legitimidade política a necessária participação e envolvimento de todos os atores sociais que se interessam pela melhoria da escola - entende-se por: profissionais da educação, funcionários, alunos, pais, comunidade do entorno, órgão central e parceiros da escola - no desenvolvimento do seu projeto pedagógico e nas tomadas de decisões para a resolução das dificuldades e dilemas que a escola vive no seu cotidiano.

Ter voz e ser ouvido fazem com que as mudanças aconteçam no real, o que pode implicar em eficácia e produtividade se quem detém o poder de liderar, gerir, gerenciar estiver engajado na luta pela efetiva melhoria da qualidade da educação.

Caso contrário, se o discurso não se consolida na prática, o que é emanado pelo grupo como melhoria para os processos perderão o significado acarretando a inoperância da escola.

Esse pressuposto ficou muito evidente para mim nessa pesquisa. Por acreditar que a escola também é construtora da democracia e formadora de cidadãos, no momento em que compreende que ao promover ações efetivamente construtivas com a participação dos atores sociais ela desenvolve a cidadania plena. E o instrumento para essa construção cidadã no interior da escola é a gestão democrática.

Todavia, todo instrumento necessita de um sujeito que o maneje de forma habilidosa e, mais apropriadamente, num contexto favorecedor. No contexto educacional esse sujeito é o diretor/gestor escolar e ação construtiva para a efetivação da prática democrática é a avaliação institucional participativa.

Portanto, urge que se estabeleça uma mudança de mentalidade entre os gestores escolares onde estes compartilhem da crença que a qualidade das escolas é determinantemente marcada pela participação e pelo envolvimento, sobretudo, da comunidade escolar e da família, concebidos como protagonistas principais de um processo de avaliação da escola, com o seu PPP e com a sua avaliação institucional. A relação estabelecida entre gestor escolar e comunidade escolar, pais e os alunos deve pautar-se na compreensão do respeito ao lugar que estes devem ocupar no interior da escola: o lugar da participação, sendo estes sujeitos ativos e atuantes no processo de construção de melhorias para a emancipação da unidade educativa.

Apresentadas as reflexões que partem da percepção da necessidade de um enfrentamento aos problemas encontrados nos achados da pesquisa, aqui sinalizadas pelo olhar de uma pesquisadora que possui total aproximação com o objeto de investigação dessa pesquisa ao se pensar na continuidade desse processo recomenda-se como perspectivas futuras que os erros e incoerências ocorridos sejam corrigidos, o que implica numa reestruturação e ressignificação da ação autoavaliativa, visando garantir a exequibilidade e legitimidade política do processo.

O registro desse chamamento para a realidade sobre o compromisso social assumido por um diretor escolar é extremamente importante nessa pesquisa, pois, a reflexão sobre a análise dos resultados da investigação deve transpor a uma iniciativa apenas de reflexão crítica sobre os fatos e partir para se pensar numa transformação da realidade encontrada onde essa pesquisa seja o início de uma caminhada que levará de forma gradativa à superação das lacunas e dificuldades constatadas já que se tem uma consciência da existência das mesmas. Cabe, portanto, a SMED prover ações estratégicas que respondam de forma positiva a essas evidências.

Na medida em que há o alargamento da consciência política sobre a necessidade da mudança de mentalidade sobre a importância da autoavaliação institucional para a escola acredito que o processo esse processo deixa de ser instituído, por meio da aplicação de um instrumento construído pelo MEC a exemplo dos IQEI, e passa a ser instituinte o que permite a construção de sentidos e significados sobre a sua utilização, podendo a levar até mesmo a elaboração de indicadores próprios pela comunidade escolar e local para a construção de um instrumento de autoavaliação institucional participativa mais condizente com a realidade e próximo das reais necessidades dos CMEIs.

Todavia, isso não significa dizer que me oponho ao encorajamento desse processo por via do estabelecimento de políticas públicas para a consolidação de uma cultura de avaliação institucional nessa modalidade de ensino, pois acredito e defendo o uso da avaliação institucional como instrumento favorável ao fortalecimento da gestão democrática estando esta ação à serviço da gestão da escola para a promoção de melhorias processuais no espaço escolar. Não dá para creditar todas as fichas para a sua implementação no surgimento do desejo subjetivo da comunidade escolar de empreender essa ação, tão auspiciosa para a promoção da qualidade da escola, quando lhe parecer mais propício, se vimos que não há uma consciência formada sobre a importância e necessidade da mesma de forma sistêmica na rede municipal.

Nesse sentido, visualizamos a necessária continuidade dessa pesquisa já que seus resultados se harmonizaram com a perspectiva apresentada por Bondioli (2004) e Freitas (2009; 2012) que sugere o estabelecimento de um compromisso a ser

assumido entre gestor escolar e órgão central no sentido de firmar um acordo para a promoção de um projeto de qualidade negociada para a promoção da qualidade na escola pública.

Partindo dessa ótica, acredito que esta dissertação constitui-se num embrião para desencadear reflexões e discussões e novas tomadas de decisões sobre a implantação da autoavaliação institucional da rede municipal de ensino de Salvador, mais especificamente, nos Centros Municipais de Educação Infantil que integram essa rede. Consubstancia-se dessa forma seu caráter inacabado e inconcluso. Cremos que cabe a este estudo ser complementado, reforçado em alguns pontos, ou até mesmo ser refutado, caso haja quem ao expressar sua criticidade reflexiva a avalie como tendenciosa por conta da aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, apesar de ter havido total preocupação em manter uma postura neutra, imparcial necessária a constituição de um pesquisador acadêmico.

Ao final desta, firmo o compromisso assumido neste Mestrado Profissional, apresentando a seguir possíveis proposições para se pensar na elaboração de um instrumento de autoavaliação institucional mais exequível e próximo da realidade dos CMEIs. Tais proposições têm o objetivo de servir como subsídio e parâmetros para desencadear uma discussão democrática que leve a construção de um instrumento autoavaliativo único a ser utilizado nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Salvador.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

AMORIM, Antônio. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992. (Biblioteca da educação – Série 1 – Escola – vol.16)

_____. **Escola: uma organização social complexa e plural**. São Paulo: Viena, 2007.

ARAÚJO, A. **A qualidade da educação e a necessidade da educação infantil no Brasil**. EPGFEGV e IMPA, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.

BARRETO, A. M. R.F. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. MEC. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. V. 2. Coordenação geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BELLONI, Isaura. **Avaliação Institucional em Educação**. Anais do seminário: Avaliação Educacional: para além da avaliação de aprendizagem. Realização: Centro de Tecnologia e gestão Educacional do SENAC-SP. 19 a 20 de junho de 1998.

BELLONI, Isaura, MAGALHÃES, H. de, SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional – 2. Ed.** – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.75).

BOAVENTURA, Edvaldo. **Os municípios e a educação**. In: Políticas municipais de educação. [et al.] Salvador: EDUFBA, 1996. p. 09-29.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**, Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BORDIGNON, **Genuíno. Gestão democrática na educação.** Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf> Acesso em: 07/05/12.

BORDIGNON, G. **Avaliação na gestão das organizações educacionais.** In: Revista Ensaio, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, vol. 3, p. 401-410, out./dez., 1995.

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147-176.

BOURDENAIVE, Juan E. Díaz. **O que é participação.** 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção Primeiros Passos; 95).

BRANDÃO, Isabel Cristina. **Políticas públicas em educação infantil.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/gt07/t072.pdf> >. Acesso em: 17 nov. 2012

BRANDÃO, C. da F. **A educação infantil no Plano Nacional de educação: a educação infantil no Brasil.** In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina, PR: Humanidades, 2007. P.77-86.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394/96. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 9/ago./2012

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. SINAES. Lei 10864. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL, MEC/SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília. DF. v.1;II. 2008.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** V. 2. Coordenação geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm>. Acesso em: 9/ago./2012.

_____. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem>>. Acesso em: 12/ago./2012.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J. e WIGGERS, V. **Educação Infantil**: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, nº. 101. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. , p. 113-127, 1997.

_____. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. **A legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade**: desencontros e desafios. In. MACHADO, M. L. de A.(org.) Encontros e desencontros em educação infantil. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, M.M., COELHO, R.de C. e CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil**. Relatório Técnico Final. Fundação Carlos Chagas. Departamento de. Pesquisas Educacionais. 2006.

CAMPOS, M. M., CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da Educação infantil**: o que pensam os sujeitos deste direito. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, B.P.B. e NOVAES, I.L. **Gestão educacional descentralizada**: participação e tomada de decisão. Disponível em: www.interativadesignba.com,BR/III_SPSC/arquivos/sessao5/124.pdf. Acesso: 14/04/2013.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil**: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus, BA: Editus, 2007.

CERVO, Amando Luiz & BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: MAKRON, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**, Petrópolis/RJ: Vozes. 2006.

CORRÊA, B. C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa. N.119. São Paulo, 2003.

COSTA, Marco Antonio F. da, COSTA, Maria de Fátima B. da. **Projeto de Pesquisa:** entenda e faça. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CURY, C. R. J. **O princípio da gestão democrática na educação.** TV Escola Disponível em:<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>
Acesso em: 07/05/2012

_____. **O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática.** In. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos.** 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN, N.C. (org) **Avaliação Institucional:** teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. **Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática:** por uma ético-epistemologia da avaliação. In: **Avaliação participativa: perspectivas e desafios.** RISTOFF, Dilvo (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2005.

_____. **Avaliação educativa:** produção de sentidos com valor de formação. *Revista Avaliação.* Campinas, SP, v13, n.1, p.193-207, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.com>>. Acesso em: 12 ago.2012.

DIDONET, V. **Creche:** a que veio... para onde vai... In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília, 2001, jul. p. 11-28.

FERREIRA, M. C. R. (org). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez. 2000.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação**: ressignificando conceitos e possibilidades. In. Naura, S.C.F. e Marcia, A. da S.A. (Orgs), *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Gestão Democrática da Educação para uma formação humana**: conceitos e possibilidades. Em Aberto, Brasília, vol.17, n.72, p.167-177, fev./jun. 2000.

FISCHER, T. Mestrado Profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.2, n.4, p. 24-29, jul. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada**: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n.92 - Especial, p. 911-933, out.. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 ago. 2012.

FREITAS, L.C. de, SORDI, M.R.L., MALAVASI, M.M.S., FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional necessidade e condições para a sua realização**. Rio de Janeiro: UNDIME, p. 1-20. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Avali I nstitucional.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Avali%20Institucional.pdf). Acesso em: 20/nov./2012.

GARNICA, A.V.M. **História Oral e Educação Matemática**. BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. (orgs.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIL, Antônio C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed.São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Os conselhos escolares e a educação com qualidade social**. TV Escola – Programa Salto para o Futuro – Tema Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Outubro 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ªedição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição. (Coleção educação em debate).

KRAMER, S. (Org.) **Com a Pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação Infantil e/é fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em:07/05/3013

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2000, p.469 – 496.

KUHLMANN JR., M. FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico** /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa**: Uma abordagem histórica. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCK. H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011. Série: Cadernos de Gestão.

_____. H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Séries cadernos de gestão).

LÜCK, H. [et.al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5º Ed. São Paulo, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Luiza. **Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola.** UNESCO. Out./2000. Disponível em: www.schwartzman.org.br/Simon/Delphi/pdf/amachado.pdf. Acesso em: 07/05/2013.

MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica - Brasília, 2009.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Autoavaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo.** Campinas, 2008, 191f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade.** In: MACHADO, M. L. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo:Cortez, 2002. P.17-25.

NOVAES, Ivan Luiz. **A democratização da gestão da educação: um estudo da eleição de diretores e vice-diretores das escolas da rede municipal de ensino de Salvador.** 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

_____. **Une analyse Du processus de décentralisation dans les écoles municipales de Salvador, a partir de La perception des directeurs d'école.** Tese (doutorado), Quábec, Canada: Université de Sherbrooke, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares.** In: *As organizações em análise.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Deise Gonçalves. **Integração ou apartação? O acesso à educação infantil no contexto dos sistemas municipais de ensino.** KATÁLYSIS. v.8, n.1, jan./jun. 2002. Florianópolis- SC. P.78-85.

OLIVEIRA, A. F. de., PIZZO, A. F. G. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.* Editora da PUC. Góias, 2010.

OLIVEIRA, J. F. de. e FONSECA, M.. **A Educação em Tempos de Mudança:** reforma do Estado e educação gerenciada. Impulso, Piracicaba, 16(40):55-65, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A municipalização do ensino no Brasil.** In: OLIVEIRA, D. A.(Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, S.M.L. Creches numa perspectiva educacional. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil** (34). Brasília: MEC/SEF, p. 21-27, dez. 2000.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

_____. Z. R. **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** In: SILVA, L.H. da (Org.) A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 300-307.

PASCHOAL, J. D. e MACHADO, M.C.G. **A história da Educação Infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line Artigo Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

PAZETO, A.E. **Participação:** exigências para a qualificação do gestor e processos permanente de atualização. Em Aberto. Brasília, v.17, n.72, p.163-166,fev./jun. 2000.

PINTO, M. & JACINTO, M. **Crianças:** contextos e identidades. Editora Península, Lisboa, 1999.

PIPOLO, Diana Sampaio Melo. **Olhares sobre Avaliação Institucional:** Análise da percepção dos gestores escolares sobre o processo de avaliação institucional realizado nas escolas públicas estaduais do ensino médio de Salvador. Salvador, 2008. 80f. Dissertação em Mestrado Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Salvador. 2010-2020.

POPKEWITZ, T. S. (1997). **Reforma Educacional uma Política Sociológica: Poder e conhecimento em educação.**(Neves, B.A., trad.). Porto Alegre (Brasil): Artes Médicas.

PORTELA, A. L. e ATTA, D. M. A. **Gestão Escolar.** Programa de Apoio as Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM. 1998. Série Documentos. UFBA.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: limites e possibilidades.** Campinas, 2009.122f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

RIBEIRO, Vera M.; PIMENTA, C. O. **Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil.** Ano 13-n. 15 – p.93-112, julho 2010.

RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação Institucional: pensando princípios.** In: BALZAN, Newton C. DIAS SOBRINHO, José . (Orgs.). Avaliação Institucional : teoria e experiências. São Paulo, Cortez, 1995.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 105-140.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SILVA, Itamar Mendes da. **A Avaliação Institucional e a Gestão Democrática na Escola.** Grupo de Trabalhos/2007 – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2803-Int.pdf>. Acesso em 14/ago./2012.

SILVA, N. R. G. **O diretor de escola e a gestão democrática: a influência dos meios de acesso ao cargo de dirigente escolar.** 2007. Universidade Estadual de

Campinas – UNICAMP. Disponível em:
<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAE3dQAF/diretor-escola-a-gestao-democratica-meios-acesso> Acesso em:07/05/2013.

SORDI, M. R. L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação:** por que não? In: CASTANHO, Maria Eugênia, CASTANHO, Sérgio (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior . Campinas: Papirus, 2001. p.171-181.

SORDI, M. R. L. de, e LUDKE, M. **Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental:** o fortalecimento dos atores sociais. In: LEITE, Denise (org.). Avaliação participativa e qualidade. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009. p. 155 – 172.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian de. **"Para que avaliar"**. In: Folha de São Paulo, 8 de abril de 1995.

_____. **Avaliação Institucional:** elementos para discussão. In: O Ensino Municipal e a Educação Brasileira, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo:SME, 1999.

_____. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. 4. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, D. B. de. e FARIA, L. C. M. de. **Reforma do Estado, descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil:** A Gestão Política dos sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n45, p. 925-944, out./dez.2004.

SOUZA JUNIOR, Luiz de. **Reformas educativas e qualidade de ensino.** 2001 Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:
www.anped.org.br/reunioes/24/T0555205584949.doc Acesso em: 13/09/2012.

VIEIRA, S. L. **Escola:** função social, gestão e política educacional. In, Naura, S.C.F. e Márcia, A. da S.A. (Orgs), Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos, São Paulo, Cortez. 2000.

_____; (org.) **Gestão da Escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

ZABALZA, M.A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre. Editora Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário que estou lhe enviando corresponde a um instrumento de coleta de dados utilizado por mim na pesquisa que venho desenvolvendo sobre a importância da autoavaliação institucional no âmbito da Educação Infantil no curso de Mestrado Profissional do GESTE/UNEB. É importante dizer que esta pesquisa tem cunho científico e as informações aqui coletadas são sigilosas e serão tabuladas para posterior inferência e análise dos dados. Sua contribuição irá favorecer o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo.

01 – Identificação da Instituição de Ensino

Nome:

Localização:

CRE:

Formação de Classe: Creche: _____ Pré-escola: ____ Total de alunos: _____

Recebe recurso financeiro:

() SIM () NÃO

02 – Dados do gestor entrevistado:

Nome: _____ Formação: _____

Tempo de serviço na área de educação: _____

Tempo de serviço na rede municipal de ensino de Salvador: _____

Tempo de serviço como gestor deste CMEI: _____

03 – Documentos da Instituição

3.1 - Possui Regimento Interno?

() SIM () NÃO

3.2 - Possui Projeto Político Pedagógico?

() SIM () NÃO

3.3 – Possui Plano de Ação da Gestão?

() SIM () NÃO

3.4 – Possui Plano de Ação da Coordenação Pedagógica

() SIM () NÃO

04 – Composições da Equipe administrativa e pedagógica

4.1- Possui Vice-diretor?

() SIM () NÃO

4.2-Possui Secretário Escolar?

() SIM () NÃO

4.3-Possui Coordenador Pedagógico?

() SIM () NÃO

05 – Sobre o Conselho Escolar?

5.1-Possui Conselho Escolar ativo e atuante?

() SIM () NÃO

06 – Sobre a Gestão

6.1-Como você define a gestão da escola?

() Democrática

() Participativa

() Centralizada

() Autoritária

07 – Sobre a Participação dos pais?

7.1-Como você considera a participação dos pais na escola?

() Insignificante/ inexpressiva

() Tímida

() Significativa

() Muito Ativa

08 – Sobre a Participação do corpo docente?

8.1-Como você considera a participação dos professores na escola?

Insignificante/ inexpressiva

Tímida

Significativa

Muito Ativa

09 – Sobre a equipe pedagógica e administrativa

9.1 -Todo o corpo docente é concursado?

SIM NÃO

9.2 -Os professores possuem especialização ou formação em educação infantil?

SIM NÃO

9.3 -A gestão (vice-diretor e diretor) possui experiência em educação infantil?

SIM NÃO

9.4 - O coordenador pedagógico já possuía experiência em educação infantil antes de atuar nessa instituição como coordenador?

SIM NÃO

9.5 -Quem realiza a coordenação do trabalho pedagógico nesse CMEI?

o coordenador pedagógico

a diretora

a vice-diretora

10 – Sobre a Avaliação Institucional na Educação Infantil?

10.1 - Você considera importante realizar a Avaliação Institucional no âmbito da Educação Infantil?

SIM NÃO

10.2 - Esse CMEI já passou por um processo de Avaliação Institucional?

SIM NÃO

10.3 - Como você considera seus conhecimentos sobre Avaliação Institucional?

Insuficiente

Regular

Bom

Muito bom

11 – Sobre os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

11.1 - Você possui clareza sobre os objetivos/finalidade desse documento?

SIM NÃO UM POUCO

11.4 - Você recebeu formação para a aplicação do documento na escola?

SIM NÃO

11.5 - Se sim, quem onde se deu a formação?

pela SECULT

na especialização

na faculdade

em cursos ou palestras

12- Sobre a aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

12.1 - A aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil possibilitou a reflexão analítica sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nessa instituição de ensino?

SIM NÃO

12.2 - A aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil desencadeou mudanças positivas das práticas pedagógicas e o fortalecimento da gestão democrática?

SIM NÃO

12.3 - O resultado da sistematização da aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil desencadeou a construção de um plano de ação institucional?

SIM NÃO

APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES ESCOLARES.

Esta entrevista tem o objetivo colher informações sobre o processo de implementação da Avaliação Institucional a partir da aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil a qual esse Centro Municipal de Educação Infantil fez parte. É importante dizer que esta pesquisa tem cunho científico e ficarão preservados os nomes oficiais das instituições investigadas e seus respectivos gestores, preservando assim a ética na pesquisa.

ROTEIRO DA ENTREVISTA sobre a aplicação dos INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL (IQEI) ao gestor escolar.

Escola: _____

Diretor: _____

1. Comente sobre como ocorreu o conhecimento da gestão da escola sobre o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e o que desencadeou/motivou o desejo de desenvolver tal proposta junto à comunidade escolar? O que lhe chamou mais atenção no momento em que conheceu a proposta trazida pelo documento e o levou a validá-lo, enquanto algo viável e importante a ser realizado na instituição que gere?
2. Conte como ocorreu a mobilização/sensibilização da comunidade escolar e local para participar da avaliação da escola? Como a equipe escolar reagiu inicialmente e quais foram as primeiras impressões e evidências percebidas por você, gestor escolar, no momento em que apresentou a proposta a equipe escolar?
3. Relate sobre o momento da aplicação:
 - Quando e onde ocorreu sua aplicação?
 - Quem o aplicou e por que este foi o escolhido?
 - Quem esteve presente nesse momento? o que ficou evidente para você na participação dos presentes.
 - Como foi organizada a metodologia de aplicação do mesmo, ou seja, você foi fiel a orientação dada no documento ou você realizou mudanças/alterações quando a execução prática do mesmo?
 - De que forma os professores, funcionários e pais presentes responderam a aplicação.
 - quais foram as dificuldades encontradas na sua condução e como orientou a superação desta.
 - que consideração feita pelos presentes que você destaca.

4. Quais pontos você identifica como contribuição positiva desencadeada por esse processo para a melhoria da qualidade institucional e pedagógica da escola? Qual o que você destaca?
5. Quais são as dificuldades/limitações encontradas na sua realidade institucional que minimizam a efetivação da qualidade proposta no documento? Descreva um pouco o seu contexto institucional.
6. Qual a sua opinião sobre o documento? Para você, o processo vivido com a aplicação do documento de fato, cumpriu com o sua finalidade/objetivo?
7. Você acha que a aplicação dos IQEI caracterizou-se como uma prática avaliativa, isto é, uma experiência realmente democrática? Quais aspectos você destaca como favorecedor para o fortalecimento da gestão democrática dentro da escola?
8. Essa experiência foi para você uma iniciativa eficaz para o acompanhamento da qualidade e aperfeiçoamento do trabalho realizado na instituição que gere? Justifique.
9. O que é possuir qualidade pedagógica e social na instituição que gere?

APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O REPRESENTANTE DA SMED

Esta entrevista tem fins acadêmicos e visa colher informações sobre os desdobramentos da Educação Infantil na rede municipal de Salvador.

1- Antes de 2007 (período da municipalização) como se dava a oferta de Educação Infantil na PMS?

2- Em 2007 aconteceu a incorporação das creches ao Município e com isso houve a expansão da rede municipal e, sobretudo, do atendimento público às crianças pequenas. Sobre esse momento, comente:

- Como ocorreu a regulamentação da incorporação das antigas creches para o sistema municipal de ensino de Salvador?
- O município estava preparado, na época para essa expansão? Como o município recebeu as creches?
- Quantas foram incorporadas na época?
- Quais foram os desafios e dificuldades encontradas? Que medidas foram tomadas para superar esses desafios e dificuldades?
- Há documentos que se reporte a esse período?
- Sobre o contexto/realidade, funcionamento, atendimento dessas instituições. O que mudou com a municipalização?
- Por que as creches se tornaram Centros Municipais de Educação Infantil?

3 – O que a SMED tem feito enquanto política pública nos dias atuais para atender a crescente procura por vagas e baixa demanda de vagas nos CMEIs existentes?

4 – O que a SMED já conseguiu realizar ou está realizando das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação para a garantia do acesso a educação pública de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos ?

5 - Há critérios de qualidade estabelecidos pelo Município para o funcionamento dos CMEIs. Quais são os critérios mínimos de qualidade instituídos? Onde isso está escrito?

6 – Quais são as ações da Secretaria de Educação voltadas para a melhoria da qualidade do serviço educacional oferecido pelos CMEIs. É possível perceber os efeitos dessas medidas na realidade educacional dos CMEIs? Qual o seu maior desafio?

6 - O que a Secretaria entende por educação de qualidade? Qual é a bandeira assumida e defendida por esse órgão público para a promoção da melhoria da qualidade institucional dos CMEIs? Como a Secretaria entende essa iniciativa?

PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO APLICADO

Em cumprimento ao caráter aplicado desse Mestrado Profissional apresentamos as proposições que visam desencadear um novo processo de construção de um possível instrumento de autoavaliação que seja legitimado pela comunidade escolar dos CMEIs e mais condizente com a realidade encontrada nesses espaços. Nosso intuito é que o mesmo sirva de subsídio para iniciar um diálogo com a SMED e gestores escolares sobre a necessidade de desenvolver uma cultura de autoavaliação institucional participativa nas instituições de educação infantil da rede de ensino de Salvador.

A escolha por definir proposições e não construir um instrumento, neste momento, se dá por acreditarmos que esse instrumento deve possuir uma natureza democrática e participativa, da sua elaboração até a sua execução, ou seja, deve contar com a colaboração dos indivíduos que o executará, os gestores escolares, para que não leve ao descrédito e se garanta sua legitimidade. Também porque concluímos que essa ação se consolidaria numa atitude contraditória aos princípios apregoados nessa dissertação sobre a dimensão formativa e emancipatória que deve possuir uma avaliação institucional.

Partindo dessa compreensão propomos proposições que podem subsidiar a construção de um novo processo avaliativo e servir de parâmetro para a posterior construção de um instrumento autoavaliativo institucional participativo a ser utilizado pela rede municipal de ensino de Salvador, que inicialmente necessitará de um estudo teórico específico para subsidiar as escolhas e os passos a serem dados.

- Formação para os gestores escolares sobre a concepção, princípios e pressupostos de uma autoavaliação institucional participativa.
- Proposta de articulação e integração entre as instituições de Educação infantil e o órgão central visando um diálogo para reestabelecer o compromisso social de cada um com a qualidade do ensino público nas instituições de Educação Infantil.
- Formação de um grupo de avaliação em cada unidade escolar com representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar tendo como

principal objetivo trazer à pauta das discussões toda a multiplicidade das percepções acerca da qualidade desejada “na” e “para” a escola;

- Apoio dos técnicos da CENAP e acompanhamento do processo pelo coordenador pedagógico representante da CRE que deve inserir-se no ambiente escolar para subsidiar as discussões dos grupos de trabalho. Esse sujeito seria o elo entre a escola e a SMED.
- Formação de grupos de estudo na escola sobre a base conceitual da autoavaliação institucional participativa para a comunidade escolar e representantes do segmento pais.
- Revisão do PPP da instituição para reafirmar seus pressupostos e a partir daí definir as dimensões a serem exploradas na construção dos indicadores, a partir de uma análise da realidade escolar.
- . Elaboração de um registro escrito sobre o processo contendo a síntese das discussões e os indicadores escolhidos pela escola.
- Formação de um encontro de gestores para a apresentação dos documentos elaborados nas escolas para definir as dimensões e indicadores que constituirão o documento final.
- Apresentação das dimensões e indicadores escolhidos para os membros do grupo de trabalho de cada unidade escolar.
- Reunião para discutir uma proposta metodológica para aplicação do instrumento.
- Formação de um encontro entre gestores escolares para apresentação das propostas de metodologia e definição da mesma de forma democrática.
- Construção final do instrumento de autoavaliação institucional - os Indicadores da Qualidade para os CMEIs – por uma comissão formada por técnicos da CENAP.
- Apresentação dos Indicadores da Qualidade para os CMEIs e formação sobre sua metodologia de aplicação para os gestores escolares.
- Apresentação dos Indicadores da Qualidade para os CMEIs pelos gestores escolares de cada unidade educativa para sua comunidade escolar e local.
- Discussão do pacto de qualidade negociada a ser firmado entre órgão central – SMED e gestores escolares.