



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Cristiane Ferreira Cunha Amancio

**Avaliação Institucional na Educação Infantil:  
Refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo  
possibilidades na formação docente**

Rio de Janeiro

2023

Cristiane Ferreira Cunha Amancio

**Avaliação Institucional na Educação Infantil:  
Refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na  
formação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Virgínia Cecília da Rocha Louzada

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A484 Amancio, Cristiane Ferreira Cunha.  
Avaliação Institucional na Educação Infantil: refletindo o percurso,  
repensando a trajetória, tecendo possibilidades na formação docente/  
Cristiane Ferreira Cunha Amancio. – 2023.  
120 f.

Orientadora: Virgínia Cecília da Rocha Louzada.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Brasil – Teses. 2. Educação infantil – Teses. 3.  
Professor – Formação – Teses. I. Louzada, Virgínia Cecília da Rocha. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.  
Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Cristiane Ferreira Cunha Amancio

**Avaliação Institucional na Educação Infantil:  
Refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na  
formação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 29 de junho de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Virgínia Cecília da Rocha Louzada (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lisandra Ogg Gomes\_  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia de Oliveira Fernandes  
Faculdade de Educação – UNIRIO

Rio de Janeiro

2023

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que esteve presente em todos os momentos desta escrita, compreendendo minhas ausências e vibrando com minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Edmilson e Maria das Graças, que, mesmo sem entenderem o significado desta vitória, estiveram segurando minha mão e traziam sempre chá quentinho para acompanhar meus incontáveis dias de imersão nesta escrita.

À minha filha, Ana Júlia, e ao meu esposo, Alexandre, que me acolheram nos dias mais difíceis quando o cansaço e a vontade de desistir estavam latentes.

À Virgínia Louzada, orientadora amiga e parceira, que, desde o início, esteve presente, apoiando e sendo o meu porto seguro, sempre com sensibilidade, respeito e dedicação.

À minha irmã, Cristina, que sempre esteve próxima, sendo a mão amiga e auxiliando em tudo que fosse possível para que eu tivesse o tempo necessário de escrita, com tranquilidade.

Ao Bruno Rossato, amigo querido de muitas caminhadas, fonte de inspiração e com quem divido as alegrias e angústias da vida cotidiana, tornando meus dias mais leves e alegres.

Aos amigos, Paula Vianna e Felipe Rocha, que, assim como Bruno Rossato, formaram o Grupo de Estudos antes mesmo do nosso ingresso ao ProPEd, sendo a escuta e o olhar atentos ao meu Projeto de pesquisa e companheiros de Educação Infantil.

Às amigas da Gerência de Intersetorialidade (GIN) que, com paciência e sensibilidade, compreenderam a minha correria do dia a dia e colaboraram, incentivando com palavras amigas e gentis.

À Stephani Coelho (*in memoriam*), minha colega de Mestrado, com quem tive o prazer de conviver e compartilhar textos, risadas, trabalhos, projetos.

Aos profissionais da Educação que, ao longo da minha trajetória, foram afetando e sendo afetados pelas experiências produzidas por nós.

Às crianças, que ocupam um espaço privilegiado nas minhas reflexões e fazeres diários.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo 131709/2022-4, pela concessão de bolsa de estudo no último ano de Mestrado.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

*Jorge Larrosa*

## RESUMO

AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha. *Avaliação Institucional na Educação Infantil*: refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na formação docente. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho intenciona reinterar a importância do processo de avaliação institucional, na perspectiva da formação docente, a partir do meu próprio percurso formativo, oportunizando diálogos no cotidiano da Educação Infantil de forma mais identitária. Além disso, propõe o debate acerca dos processos de avaliação numa “costura” entre teoria e prática, indissociando-a do trabalho pedagógico. O conjunto desta pesquisa se ancora em referenciais teórico-metodológicos dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2001) na perspectiva que afirma que o cotidiano é complexo e, por isso, há a necessidade de alargamento das teorias a partir do que foi produzido com as narrativas do que foi vivido ao invés de teorias prontas para aplicação. A proposta, em questão, tem, como ferramentas metodológicas, as pesquisas autobiográficas e narrativas de formação, entendendo-as como um processo de contar e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes compartilham, mas também as dos pesquisadores. Pouco se discute sobre políticas de avaliação institucional na Educação Infantil; emerge a necessidade urgente da superação de uma perspectiva de avaliação da aprendizagem classificatória, desenvolvimentista e excludente, mesmo sem atribuição de notas e conceitos na primeira etapa da Educação Básica, para a construção de uma proposta que reafirme a continuidade das relações pedagógicas, com espaço para as dúvidas, inquietações, incertezas, inacabamento, como elementos que pertencem, que fazem parte ao próprio processo de avaliar. Ainda que tenhamos avanços na Educação Infantil, a avaliação ainda ocupa o lugar dominador, doutrinador, disciplinador, de controle; uma avaliação que marca as deficiências, atrasos e que ainda não se aproxima das potencialidades dos sujeitos em construção. É no confronto com as diferentes concepções, colocando-nos disponíveis ao debate e à reflexão, que vamos construindo novos contornos e novas possibilidades. Constatamos que o debate acerca da avaliação institucional na Educação Infantil, ainda é uma realidade distante nas escolas brasileiras, num cenário de disputas em que diferentes sujeitos, com diferentes intenções, buscam afirmar suas concepções. Vale ressaltar que o campo da avaliação ganha destaque na agenda das políticas públicas num contexto influenciado pelas fundações e organismos internacionais, fundamentados na lógica de mercado. Com isso, cresce e espalha-se, no cotidiano, a lógica da avaliação classificatória, excludente e que se distancia de uma proposta voltada às camadas populares. Na busca pela compreensão da avaliação institucional na formação continuada de professoras e professores que atuam no contexto da Educação Infantil, afirma-se a potencialidade das experiências tecidas em rede, nos diálogos e reflexões produzidos na/para a escola. E, neste cenário, torna-se fértil a demarcação de uma avaliação em sua dimensão institucional na Educação Infantil, que dialogue com as concepções desta etapa, com o intuito de fortalecer as dimensões técnica e política dessa ação. Nesse sentido, reafirmo que a qualidade das práticas ofertadas às crianças está diretamente relacionada às condições de formação docente oferecidas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação Infantil. Formação Docente.

## ABSTRACT

AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha. *Institutional Evaluation in Early Childhood Education*: reflecting on the route, rethinking the trajectory, weaving possibilities in teacher training. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The present work intends to reiterate the process importance of institutional evaluation, from the training teacher's perspective, based on my own training path, providing opportunities for dialogues in the daily of Early Childhood Education in a more identity way. In addition, it proposes the debate about the evaluation processes, in a seam between theory and practice, not separating it from the pedagogical work. The whole of this research is anchored in theoretical-methodological references of studies in/of/with everyday life (ALVES, 2001) in the perspective that states that everyday life is complex and that, therefore, there is a need to broaden theories from that was produced with the narratives of what was experienced instead of theories ready for application. The proposal in question uses autobiographical research and training narratives as methodological tools, understanding them as a process of telling and retelling stories, not only those shared by the participants, but also by the researchers. Institutional evaluation policies in Early Childhood Education are little discussed. There is an urgent need to overcome a perspective of evaluation of classifying, developmental and exclusionary learning, even without attributing grades and concepts at the first stage of Basic Education, in order to build a proposal that reaffirms the continuity of pedagogical relationships, with space for doubts, concerns, uncertainties, incompleteness as elements that belong, that are part of the evaluation process itself. Even though we have advances in Early Childhood Education, assessment still occupies a dominating, indoctrinating, discipling, controlling place; an evaluation that marks the deficiencies, delays and that still does not approach the potential of the subjects under construction. It is confronting the different conceptions, making ourselves available for debate and reflection, that we build new contours and new possibilities. We found that the debate about institutional evaluation in Early Childhood Education is still a distant reality in Brazilian schools, at disputes scenario in which different subjects, with different intentions, seek to affirm their conceptions. It is worth noting that the evaluation field gains prominence on the public policy agenda in a context influenced by foundations and international organizations based on market logic. And with that, the logic of classification assessment grows and spreads in everyday life, which distances itself from a proposal aimed at the popular classes. In the research for understanding the institutional evaluation in the continuing education of teachers who work in the context of Early Childhood Education, the potentiality of experiences woven into a network is affirmed, in the dialogues and reflections produced in/for the school. And, in this scenario, the demarcation of an evaluation in its institutional dimension in Early Childhood Education becomes fertile, which dialogues with the conceptions of this stage, with the aim of strengthening the technical and political dimensions of this action. In this sense, I reaffirm that the practices quality offered to children is directly related to the teacher training conditions offered.

Keywords: Institutional Evaluation. Early Childhood Education. Teacher Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Temáticas encontradas nos artigos disponíveis na Plataforma Scielo ..	78
Tabela 1 – Quantitativo de artigos encontrado na Plataforma Scielo .....	78
Tabela 2 – Artigos encontrados na Scielo sobre avaliação institucional e Educação Infantil.....	79
Tabela 3 – Principais referenciais teóricos sobre avaliação institucional na Scielo...	81
Quadro 2 – Temáticas das dissertações disponibilizadas pelo portal da CAPES .....	82

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Final de ano da Turma 402 - Escola Municipal Pedro Ernesto .....	20
Foto 2 – Primeira turma após a Formação .....	23
Foto 3 – Mural da Turma 1301 .....	28
Foto 4 – Biografia da turma .....	28
Foto 5 – Formação com as professoras do EDI .....	31
Foto 6 – Acolhimento aos professores ingressantes à Rede Municipal-RJ.....	33
Foto 7 – Colação de Grau no Curso de Formação de Professores.....	55
Foto 8 – Participação na Semana da Normalista .....	56

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartilha Gente Sabida.....	21
Figura 2 – <i>Slide</i> usado no Encontro de acolhimento aos professores ingressantes .	34
Figura 3 – <i>Slide</i> 2 usado no Encontro de acolhimento aos professores.....	34
Figura 4 – <i>Slide</i> 3 usado no Encontro com os professores ingressantes.....	37
Figura 5 – Apresentação no Movimento denominado “Troca de Experiências” .....	41
Figura 6 – Diagnose das Famílias 2021 .....	61
Figura 7 – “Pistas” para reflexão .....	64
Figura 8 – Diálogo reflexivo com a Equipe Gestora .....	66
Figura 9 – Diálogo reflexivo com a Equipe Gestora II .....	67
Figura 10 – Diálogo reflexivo com a Equipe Gestora III .....	68
Figura 11 – Proposta formativa às profissionais da Creche em 2020 .....	92
Figura 12 – Plano de Gestão para a instituição em 2020.....	99
Figura 13 – Avaliação do percurso do Plano de Gestão para a instituição em 2020	99
Figura 14 – Avaliação do percurso do Plano de Gestão para a instituição em 2020 II .....	102
Figura 15 – Troca de experiências entre as profissionais de educação da Creche	103

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil.....	69
Gráfico 2 – Equipe Gestora e o projeto político-pedagógico .....	70
Gráfico 3 – Equipe Gestora e Plano de Formação da escola .....	70
Gráfico 4 – Atuação da comunidade no planejamento escolar .....	71
Gráfico 5 – Avaliação institucional pela comunidade escolar .....	72
Gráfico 6 – Acesso das crianças às propostas pedagógicas .....	73
Gráfico 7 – Parcerias intersetoriais no entorno da escola .....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIP	Avaliação Institucional Participativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CPI	Coordenadoria da Primeira Infância
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FUNPREVI	Fundo Especial de Previdência do Município do Rio de Janeiro
GEI	Gerência de Educação Infantil
GEPPAI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Avaliação e Infâncias
GIN	Gerência de Intersetorialidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA	Professor Articulador
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-Rio	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SMFP	Secretaria Municipal de Fazenda e Planejamento

## SUMÁRIO

<b>INÍCIO DO CAMINHO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A PROFESSORA: É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO .....</b>	<b>19</b>
1.1 <b>Será que existe somente um caminho? .....</b>	<b>24</b>
1.2 <b>Os caminhos do passado constituem a professora do presente? .....</b>	<b>32</b>
1.3 <b>O que o caminho tem me mostrado? .....</b>	<b>43</b>
<b>2 REPENSANDO A TRAJETÓRIA DOCENTE A PARTIR DAS MINHAS MEMÓRIAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA NARRATIVA .....</b>	<b>48</b>
2.1 <b>A gestora formadora em diálogo com a sua própria história.....</b>	<b>54</b>
2.2 <b>Intersetorialidade: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? .....</b>	<b>57</b>
2.3 <b>A formação docente como caminho para a reflexão.....</b>	<b>59</b>
2.4 <b>Qual o lugar da avaliação institucional na formação docente? .....</b>	<b>77</b>
<b>3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO POSSIBILIDADES COLETIVAS E CAMINHOS FORMATIVOS .....</b>	<b>84</b>
3.1 <b>Educação Infantil: campos de sentidos e disputas .....</b>	<b>86</b>
3.2 <b>O olhar dentro-fora para a escola: a “lupa” para os processos avaliativos da instituição .....</b>	<b>89</b>
3.3 <b>Avaliação institucional: um convite à reflexão e à participação coletiva.....</b>	<b>95</b>
<b>NÃO PARA FINALIZAR, MAS CONSIDERAR OS CAMINHOS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A – Instrumento da equipe gestora para reflexão – 2º COC .....</b>	<b>118</b>

## INÍCIO DO CAMINHO...

O cenário recente da Educação Infantil apresenta um percurso de avanços se pensarmos, antes e depois, do seu ingresso enquanto primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Ao longo desse período, temos alcançado conquistas que reverberam em ações legais, políticas públicas, programas de financiamento, formação docente, dentre outras. Isso vem sendo possibilitado a partir de luta travada, principalmente, pelos profissionais que atuam nessa etapa. Essas conquistas nos impulsionam na defesa e no fortalecimento de uma Educação Infantil comprometida com os direitos de bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Infantil está organizada em grupos por faixa etária assim discriminados: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Ir ao encontro de suas especificidades ainda é um desafio que esperamos superar, incluindo aqui, especificamente, o campo da avaliação.<sup>1</sup>

Debater acerca da avaliação é sempre uma polêmica, um campo de disputas e de muitos sentidos, que vão sendo produzidos na escola e/ou Universidade, entre os profissionais da educação. Uma discussão acirrada, que traz tensionamentos e afeta, principalmente os estudantes, sobretudo, em um contexto desafiador quanto ao vivenciado na pandemia da Covid-19 que, de acordo com o *site* do Ministério da Saúde, é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, apresentando um quadro clínico que pode variar de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.<sup>2</sup> Embora não seja a intenção desta pesquisa tratar desse assunto, cabe destacar que existem dados de pesquisa que afirmam que as desigualdades sociais, já enormes por conta de questões históricas, ficaram ainda mais latentes e visíveis neste período.

Num contexto mais amplo, principalmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidade, temos acompanhado, com preocupação,

---

<sup>1</sup> Mais adiante, será possível perceber que a discussão sobre a Educação Infantil, na área de avaliação, ainda está incipiente.

<sup>2</sup> Fonte: página virtual do Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

a centralidade e o crescimento das políticas públicas voltadas para os testes padronizados, bem como em larga escala. De uma maneira geral, os testes padronizados recebem este nome porque o mesmo teste é destinado para turmas de determinado ano de escolaridade, o que também justifica o termo larga escala, levando em conta que grande número de estudantes é submetido ao exame. Além disso, a presença cada vez maior de fundações, associações e organizações nesse processo, muitas vezes, marcado pela meritocracia e competitividade entre as escolas com exposição de seus resultados, separando-as em boas e más, fazendo-nos refletir sobre a relação direta que há entre avaliação e currículo, a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).<sup>3</sup> A esse respeito, Louzada (2023, p. 124) afirma:

Convém sinalizar que a BNCC se apresenta como justificativa para a formulação de materiais didáticos e formação continuada para docentes e gestores, cenário mais que perfeito para o quase mercado na educação pública, a partir da aquisição, por redes públicas municipais, de pacotes da Fundação Lemann, do Instituto Ayrton Senna e outros.

Para tanto, faz-se urgente uma mudança na avaliação com relação às suas concepções, caso contrário, seremos reféns das parcerias público-privadas compostas por pacotes pedagógicos destinados aos professores (formação docente e materiais pedagógicos estruturados e prescritivos), reforçando a ideia de que professor não sabe ensinar.

Segundo Fernandes (2018, p. 113):

Uma mudança na avaliação dos processos de aprendizagem exige uma concepção de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões. Exige também uma concepção de ensino que privilegie a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nessa perspectiva, também o erro é visto como propiciador de aprendizagens, e as dúvidas dos alunos altamente significativas e reveladoras de um envolvimento e exercício intelectuais.

Diante dessa realidade, a avaliação institucional surge na contramão, como uma possibilidade de resistência a essas práticas que pouco contribuem para os

---

<sup>3</sup> Conjunto de avaliações externas, em larga escala, realizado pelo INEP, que visa realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira; o mesmo é realizado desde 1990. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

processos de aprendizagem. No caso específico da primeira etapa da Educação Básica, reforçam uma concepção de preparação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ela convoca os sujeitos a olharem a escola com olhos de estranhamento do conhecido (FERNANDES, 2018) e não de naturalização das relações e ações que acontecem nesse espaço; ela reafirma a participação dos envolvidos como direito, além de fortalecer o percurso de cada instituição, percebendo suas fragilidades e potencializando seus avanços na construção coletiva de uma educação emancipadora e democrática.

Assim, como objetivo deste trabalho, intencionamos reiterar a importância do processo de avaliação institucional, na perspectiva da formação docente, a partir do meu próprio percurso formativo, oportunizando diálogos no cotidiano da Educação Infantil de forma mais identitária. Além disso, propomos o debate acerca dos processos de avaliação, numa “costura” entre teoria e prática, indissociando-a do trabalho pedagógico. Para tanto, as narrativas de outras professoras e professores servirão de subsídios para a minha própria formação no encontro com a formação de outros profissionais que atuam na Educação Infantil, na perspectiva das contribuições da avaliação institucional.

Compreendemos que o caminho da avaliação institucional está intrinsecamente ligado à formação docente na perspectiva que convida professores e professoras a reverem seu próprio percurso formativo e suas experiências com a avaliação em diferentes momentos. Sendo assim, compartilho as minhas narrativas docentes num percurso de reflexão acerca da estudante-professora-gestora-formadora que vai sendo constituída na relação com outras professoras, crianças, famílias, funcionários das escolas.

Em interlocução com essas intenções, compartilhamos que o conjunto dessa pesquisa se ancora em referenciais teórico-metodológicos dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2001) na perspectiva que afirma que o cotidiano é complexo e que, por isso, há a necessidade de alargamento das teorias a partir do que foi produzido com as narrativas do que foi vivido ao invés de teorias prontas para aplicação.

Com isso, Alves (2001) propõe uma outra forma de escrever na qual as narrativas do cotidiano produzam novos sentidos e reverberações. Compondo essa sustentação, dialogamos com estudos de pesquisadores que nos ajudam a discutir a avaliação (CASTRO E SOUZA, 2018, 2019; ESTEBAN, 2001b, 2008, 2017;

FERNANDES, 2002; FREITAS et al., 2009; HOFFMANN, 2001, 2012; LOUZADA, 2017, 2020, 2023), visibilizando, assim, a avaliação institucional (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021; SORDI; LÜDKE, 2009; VIEIRA; CÔCO, 2019) com a luta por uma Educação Infantil de qualidade (BONDIOLI, 2004; BONDIOLI; SAVIO, 2015) através da gestão democrática e participativa (BORDENAVE, 1983; MONÇÃO, 2021; PARO, 2016), pautada na defesa da formação docente (NÓVOA, 2009).

Nessa rede, que vem sendo tecida ao longo da presente pesquisa, a partir das narrativas de professores e professoras, pesquisadores e com as minhas próprias narrativas, marcadas por um percurso formativo que se apresenta a mim, optamos por articular o diálogo com os autores que referenciam este trabalho ao longo da constituição de todo o texto, que organizamos em três capítulos.

No primeiro capítulo, iniciamos a reflexão a partir do meu próprio percurso de formação enquanto estudante, professora, gestora, formadora. Narrar essas experiências e os sentidos que foram sendo provocados em mim, ajudaram na construção da profissional que me tornei. Os diálogos com professoras, trazendo à tona suas experiências com a avaliação que coadunam com as práticas por elas apresentadas, potencializaram o meu compromisso na luta pela formação docente.

No segundo capítulo, compomos nossa trajetória metodológica a partir das minhas memórias e narrativas numa proposta de pesquisa autobiográfica. Para tanto, narro a função de gestora-formadora que atua com professores e professoras no cotidiano da Educação Infantil através da recente criação de uma gerência vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio). Gerência esta que anseia por sua identidade numa “corrida” a favor da formação de professoras e professores no contexto de inserção de uma pandemia tão avassaladora quanto à da Covid-19. Ações formativas “entre telas” foram sendo pensadas na tentativa de resistirmos a toda e qualquer violação às especificidades da Educação Infantil, numa tentativa quase desesperada de “lembrar” das recentes lutas travadas pelos direitos das crianças e o compromisso com uma formação digna aos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica.

No terceiro capítulo, compartilhamos a avaliação institucional como um importante caminho para a formação docente e, conseqüentemente, para a direção de práticas qualificadas às crianças da Educação Infantil. Iniciamos esse debate com o histórico da Educação Infantil no Brasil, bem como suas especificidades reafirmadas pela legislação vigente. Além disso, compartilho as vivências como gestora-formadora

de uma creche pública municipal através das experiências com avaliação pelas profissionais que lá atuavam, corroborando o quanto dos seus saberes como estudantes e profissionais são agregados à prática docente.

Destaco que foi realizada uma revisão bibliográfica, que aparecerá mais adiante, com o intuito de localizar o presente estudo no debate atual sobre avaliação institucional no âmbito da Educação Infantil. Além disso, utilizei o questionário elaborado pela Gerência de Intersetorialidade (GIN), com o intuito de analisar e refletir acerca das respostas dadas pelos gestores das Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Ressalto que a pesquisa, incluindo a utilização para uso das respostas do questionário, foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através do processo SME-PRO-2022/06469.

Desejo que a presente pesquisa possa colaborar para caminhos de avanços no que diz respeito a uma formação docente sólida e consistente pelo viés da construção participativa e coletiva que a avaliação institucional possibilita, reafirmando os direitos fundamentais das crianças da Educação Infantil.

## 1 A PROFESSORA: É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

Quais os caminhos percorridos pela avaliação que me convidam a pensar sobre o presente dela, o hoje, o agora? Esta pergunta me convoca nesta escrita, um tanto quanto solitária, nesse momento, mas que carrega em mim memórias e a participação de tantas outras pessoas que acrescentam ao meu próprio percurso formativo, compartilhando modos de ser e sentir que reconfiguram minha própria trajetória. Diante disso, retomo meu percurso estudantil e dialogo com minhas lembranças para refletir sobre o lugar que a avaliação ocupava neste momento.

Lembro-me da Cristiane, estudante da escola pública carioca, da Escola Municipal Minas Gerais, estudante como tantas outras, moradora da comunidade da Rocinha, zona sul do Rio de Janeiro. Nunca fui uma aluna tida como brilhante; digamos que tenha sido uma boa aluna, com alguns “altos e baixos”. Lembro-me também de, da Educação Infantil até a 1ª série do 1º grau,<sup>4</sup> estudar muito longe de casa: lembro de embarcar no ponto final do ônibus da Linha 592, na Rocinha, e descer no ponto final, na Urca; era um lindo trajeto, apesar de longo: passávamos eu, minha irmã e minha mãe pela Avenida Niemeyer, pelas famosas praias cariocas, até chegarmos à pomposa Urca, terra do Rei Roberto Carlos.<sup>5</sup> No retorno para casa, não podia apreciar a beleza da noite carioca, pois voltávamos exaustas e, quase sempre, dormíamos durante todo o trajeto.

---

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada, à época, para o antigo curso primário. Atualmente, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a nomenclatura utilizada são anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Roberto Carlos é um importante cantor e compositor brasileiro, considerado o “Rei” da música romântica. Foi o líder de um movimento musical chamado Jovem Guarda, que surgiu nos anos 60. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/roberto\\_carlos/#:~:text=Roberto%20Carlos%20\(1941\)%20%C3%A9%20um,19%20de%20abril%20de%201941](https://www.ebiografia.com/roberto_carlos/#:~:text=Roberto%20Carlos%20(1941)%20%C3%A9%20um,19%20de%20abril%20de%201941)>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Foto 1 – Final de ano da Turma 402 - Escola Municipal Pedro Ernesto



Legenda: Turma 402 = 4ª série do 1º grau.  
Fonte: A AUTORA, 1991.

Voltando à escola e retomando minhas lembranças, vejo o lugar da avaliação. Recordo de ter ficado “em recuperação” na 1ª série porque não fazia uma leitura “adequada”: gaguejava, trocava fonemas. Lembro também de mamãe comprando *Gente Sabida*<sup>6</sup> para “*treinar leitura em casa*”, de acordo com a professora. Um dado importante: minha mãe era analfabeta. E, nesse momento, recordo também de uma rotina que mamãe fazia: como morávamos longe da escola e o custo com transporte era alto, mamãe passava as tardes num sebo,<sup>7</sup> “*vendo as figuras dos livros*”, como ela mesma dizia. E, com o dinheiro que economizava no transporte, ela comprava livros do mesmo sebo, para mim e minha irmã. Foi dessa forma que fomos apresentadas aos clássicos da literatura infantil.

<sup>6</sup> Cartilha composta por três volumes e um Manual para o Professor, escrita por Márcia Lippincott Ferreira da Costa, Maira A. S. Santos e M.<sup>a</sup> Amélia de Carvalho. Apresentava palavras escritas, com sílabas simples, até chegar às mais complexas, chamadas de “dificuldades da língua”.

<sup>7</sup> De acordo com o dicionário Michaelis (2023), sebo é uma “casa comercial especializada em comprar e vender livros usados [...]”. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sebo>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Figura 1 – Cartilha Gente Sabida



Fonte: GOOGLE IMAGENS, 2023.

Retomando a avaliação na minha memória estudantil e resgatando a cartilha do *Gente Sabida*, perguntava-me por que precisava daquilo já que, em casa, fazia a leitura “convencional” dos livros e gibis que mamãe comprava enquanto nos esperava sair da escola; ou, ainda (e mais uma memória da minha vida), os jornais que papai comprava, somente aos domingos, para ler os classificados comerciais e entregava todo o resto a mim, que o “devorava” inteiro. Nesse lugar dos sentidos da leitura e escrita para mim, pergunto-me onde estaria a avaliação, a serviço de quem, para quê? Por que precisava ler *Gente Sabida* se “lia” o cotidiano, o que fazia sentido para mim? A esse respeito, Esteban (2001b, p. 178) afirma:

O processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais dos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica. Apesar das inúmeras tentativas de evitar que a avaliação seja “contaminada” pela desordem, o cotidiano nos informa que a heterogeneidade é um dos fios com que se tece o processo avaliativo.

Cresço e decido tornar-me professora; e professora de crianças! Meu interesse pelo campo educacional surge a partir da minha própria inquietação enquanto estudante, pois questionava o porquê de aulas tão iguais e de se decorar informações e conceitos que, depois da prova, eram esquecidos por mim. Foi, então, que surgiu o Curso de Formação de Professores e a Graduação em Pedagogia. Foi durante este processo que descobri meu interesse pela Educação Infantil e as infâncias que ela

apresenta, que compartilham conosco, gerando, em mim, questionamentos, indagações, incertezas; uma convocação a sair da zona de conforto, do que, até então, era “sabido” por mim.

Não posso deixar de lembrar do nome da Cartilha *Gente Sabida* – da concepção que entende o saber e o processo de conhecer como algo acabado, estanque; as aulas iguais a que tive acesso ao longo da minha escolarização, inspiradas em práticas docentes consideradas tradicionais;<sup>8</sup> e a realidade com a qual me deparei ao me tornar professora, que mostrava que o que eu sabia não era o suficiente para dar conta de um cotidiano tão complexo e rico de possibilidades. Nesse sentido, Freire (1996, p. 31) nos convoca à reflexão:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência- e a pesquisa, inditimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos de ciclo gnosiológico.

Passei um tempo curto da minha trajetória profissional na escola privada; lá, atuava com Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fui “apresentada” aos murais prontos, aos desenhos estereotipados, às folhinhas de cobrir. As produções das crianças eram proibidas porque eram “*rabiscos que os pais não entendiam*”. Aquelas práticas me violentavam dia após dia.

---

<sup>8</sup> Aqui, refiro-me às práticas pedagógicas que não mudam, que são sempre as mesmas, ano após ano; que não levam em conta os sujeitos, a qual se destinam suas especificidades, que não provocam a reflexão tão necessária.

Foto 2 – Primeira turma após a Formação



Legenda: A primeira turma após a conclusão do Curso de Formação de Professores.  
Fonte: A AUTORA, 2000.

Compartilho a imagem acima pela profundidade de sentidos que ela revela. Essa foi a primeira turma que lecionei: uma turma de Educação Infantil, da Rede privada de Ensino, formada por crianças de quatro anos. Poderia elencar muitas questões que essa foto revela, mas gostaria de chamar atenção para o mural. Ao fundo, há o mural da turma, com um desenho feito por mim, dando boas-vindas ao grupo que acabara de chegar: um desenho estereotipado, “flutuando” (certamente, a professora de Artes, do Curso Normal, chamaria minha atenção) na “branquitude” do mural. A diretora da escola ainda não tinha visto esse mural antes desta foto.

Este foi o primeiro e último dia desse mural. Ao “visitar” as salas, para falar com as crianças, a diretora se deparou com ele e perguntou quem havia feito o desenho. Eu, com orgulho, disse que tinha sido eu (até porque nunca soube desenhar e ele custou horas e horas de um final de semana para ficar pronto). Ela não respondeu nada, sequer falou com as crianças. Virou as costas e seguiu andando em direção à sua sala.

Poucos minutos depois, foi a vez da coordenadora pedagógica da escola ir até a sala. Procurou disfarçar, falou rapidamente com as crianças e deu o seu recado: *“Tia Cris, esse mural não está bonito. Aqui as meninas não fazem o mural; elas compram pronto. Vá até a Saara<sup>9</sup> com elas e veja um mural bonito para sua sala”*. E

<sup>9</sup> Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega (S.A.A.R.A.), formada por comerciantes do Centro do RJ, muito conhecida pela venda de artigos populares e, por isso, atrai milhares de pessoas.

saiu, como se nada tivesse acontecido. Aquele foi meu primeiro dia nessa escola e foi o dia que passei a entender que o caminho não seria nada fácil.

### 1.1 Será que existe somente um caminho?

Quando estava na metade da Graduação em Pedagogia, passei para o concurso público na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Decidi sair da escola privada e “mergulhar de cabeça” na escola pública, a mesma que eu julgava conhecer porque havia sido estudante da Rede enquanto moradora da comunidade da Rocinha. Amargo engano... O cotidiano, como agora professora da Rede, era extremamente desafiador para mim, a começar pela rotina exaustiva. Troquei o horário da faculdade e ficava o dia inteiro no trajeto entre casa-escola-faculdade. Trabalhava muito longe de casa; era um longo trajeto entre a minha casa e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que me foi oferecido “como escolha”:<sup>10</sup> eram mais de duas horas para chegar até à escola, que ficava em Paciência, zona oeste do Rio de Janeiro, através de uma única linha de ônibus que, quase sempre, quebrava.

Meu primeiro dia nessa escola foi desastroso! Não houve qualquer tipo de acolhimento, apresentação da escola, nada; apenas uma rápida conversa com a equipe gestora, que comunicou qual seria minha turma: Turma 1102 do Período Inicial do Ciclo. No ano de 2003, esta era a nomenclatura para a Classe de Alfabetização; o município do Rio de Janeiro (RJ) vivenciava os Ciclos de Formação.<sup>11</sup>

De acordo com Souza (2007, p. 01):

---

<sup>10</sup> No ano de 2003, os concursos públicos, na área do magistério, não eram regionalizados. Sendo assim, os recém-concursados, em sua maioria, ingressavam nas escolas onde a necessidade de professor era mais alta; isto se dava em bairros da zona oeste carioca como, por exemplo, Santa Cruz.

<sup>11</sup> Uma nova organização curricular, apresentando outra forma de estruturação do tempo escolar, destinada às crianças de 6 a 8 anos, na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122693/DLFE-205680.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vislumbrava a necessidade de buscar novas experiências para o trabalho docente e nova forma de proposta para o currículo a ser adotado para as séries iniciais do ensino fundamental: o Ciclo de Formação. A maior preocupação centrava-se na possibilidade de os alunos avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência (SOUZA, 2007, p. 01).

Porém, a chegada dos Ciclos de Formação não se deu de maneira tranquila. Lembro de ingressar na Rede, ao mesmo tempo, que se espalhava um discurso dos próprios professores, de aprovação automática, aumento do analfabetismo funcional, falta de autonomia pedagógica, dentre outros, demonstrando um entendimento de que a questão dos Ciclos se referia somente às questões de avaliação e ao sistema de promoção dos estudantes ao longo da sua trajetória de escolaridade. A este respeito, Fernandes (2007, p. 100) esclarece:

Inicialmente, é preciso clarificar que os ciclos não são um método de ensino nem, tampouco, um sistema de ensino. Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição/organização/partição dos anos que os alunos passam na escola. Podemos organizar esse tempo dividido ano a ano (séries/organização seriada), como podemos organizar/dividir esse tempo de dois em dois anos, três em três anos, quatro em quatro anos (ciclos/organização em ciclos). Tal distribuição diferenciada (por ciclos) traz implicações não só na forma de avaliar como também na forma de se organizar o conhecimento escolar ao longo do tempo, na relação entre professor e aluno, nas relações família e escola, na cultura escolar. Portanto, podemos entender que organizar a escolaridade em ciclos está para além de se repensar os tempos escolares, embora estes sejam um ponto central na proposição.

Isso me faz pensar sobre a cultura escolar que ainda, nos dias de hoje, carregamos. Concebemos a reprovação como garantidora de uma maior qualidade de ensino, ou seja, a escola que mais reprova é a considerada “boa”, “forte”. E se não houver reprovação, não haverá avaliação, isto é, a avaliação aqui é vista unicamente como uma concepção classificatória. Diante disso, qual a relação entre avaliação e função social da escola?

[...] as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciadas pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação. Hoje, é senso comum afirmar-se que a avaliação não deve ser usada com o objetivo de punir, de classificar ou excluir. Nenhum educador dirá isso! Mas, o que, a princípio, poderá transformar as práticas de avaliação, não será alterar o sistema de avaliação, mexer no sistema de medição (notas/conceitos), modificar a maneira de registrar os resultados da avaliação..., pois, tudo isso é dependente das concepções que norteiem o processo educativo e, portanto, avaliativo (FERNANDES, 2007, p. 104).

Ciclo ou não, eu precisava me apressar, já que aquela turma estava sendo atendida pela coordenadora pedagógica da escola, recém-nomeada. Chego à sala e encontro, de primeira, um mimeógrafo;<sup>12</sup> mais alguns passos, e vejo o caos: crianças correndo, outras brigando, algumas comendo e a professora, no fundo da sala, alheia a tudo o que acontecia. A diretora me apresenta e lembro, em detalhes, o que ouvi da coordenadora: “*Graças a Deus, você chegou!*”. Apressou-se em me entregar um caderno que, segundo ela, era de planejamento; entregou também, muito orgulhosa, um “montinho” de folhas já mimeografadas porque, conforme ela, era uma pessoa muito organizada e já tinha “*folhinhas para a próxima semana prontas*”. E saiu, quase que correndo da sala, despedindo-se da turma com um “*tchau*” animado e sorridente. E eu fiquei ali, parada e sozinha, diante de quase 30 crianças na Alfabetização.

A esse respeito, penso sobre a professora alfabetizadora, em diálogo com Garcia (2015, p. 17).

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças [...]. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar na sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina.

Foi nessa escola que comecei a atentar-me para a gestão escolar e a participação das famílias nesta gestão. Numa escola que faltava tudo, onde forrávamos o mural com encartes de supermercado porque não tínhamos cartolinas, observei a relação com as famílias e qual era a atuação delas na gestão da escola; como essa escola vivenciava, em seu cotidiano, a democracia presente nos discursos e na legislação. E fui percebendo que se acreditava, de acordo com a gestão escolar, que a participação das famílias, mesmo em grau de controle, ainda se restringia a questões relativas aos processos de aprendizagem. Segundo Bastos (2002), toda a

---

<sup>12</sup> Conforme o dicionário Michaelis (2023), mimeógrafo é um “aparelho, manual ou mecânico, provido de pequena bobina de entintamento interno sobre a qual se coloca uma matriz perfurada (estêncil), para reprodução de cópias”. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mime%C3%B3grafo>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos, famílias, deve participar e comprometer-se politicamente com a construção de uma escola e sociedade democráticas, pois a gestão democrática é um exercício de cidadania, fundamental para o avanço da sociedade que planeja ser mais justa e com oportunidades iguais para todos.

Nesse período, já cursava a Graduação em Pedagogia e decidi pesquisar, para minha monografia, a participação das famílias na gestão escolar dessa instituição. Foram meses de entrevistas, leituras, reflexões, análises para concluir que essa era uma relação inexistente; as famílias não participavam, de fato, da gestão. Elas eram apenas convocadas pela escola em determinadas situações, mais precisamente, com relação aos processos de aprendizagem das crianças, que se resumiam a reclamações pelo desempenho e/ou comportamento delas. As experiências que aconteciam no cotidiano da escola eram negligenciadas às famílias daquela comunidade. E, de acordo com Monção (2021), o compartilhamento da educação da criança entre família e instituição tem de ser garantido pela gestão escolar.

Ao mesmo tempo, vivenciava outra experiência, em outra escola da Rede pública Municipal do Rio de Janeiro, num período que fazia dupla regência.<sup>13</sup> Como servidora municipal, trabalhava em duas escolas diferentes, com segmentos diferentes, com experiências também diferentes. E, nessa outra escola, uma experiência de formação continuada em serviço, possibilitada pela coordenação pedagógica, que me ajudou a ampliar olhares, buscar referenciais teóricos, me permitir outras possibilidades de atuação docente. Estar com outras professoras no cotidiano da escola e compartilhar minhas dúvidas, incertezas e anseios, ser acolhida e encorajada pela coordenação pedagógica nesse alargamento do olhar foram indispensáveis para a construção da professora que sou hoje.

---

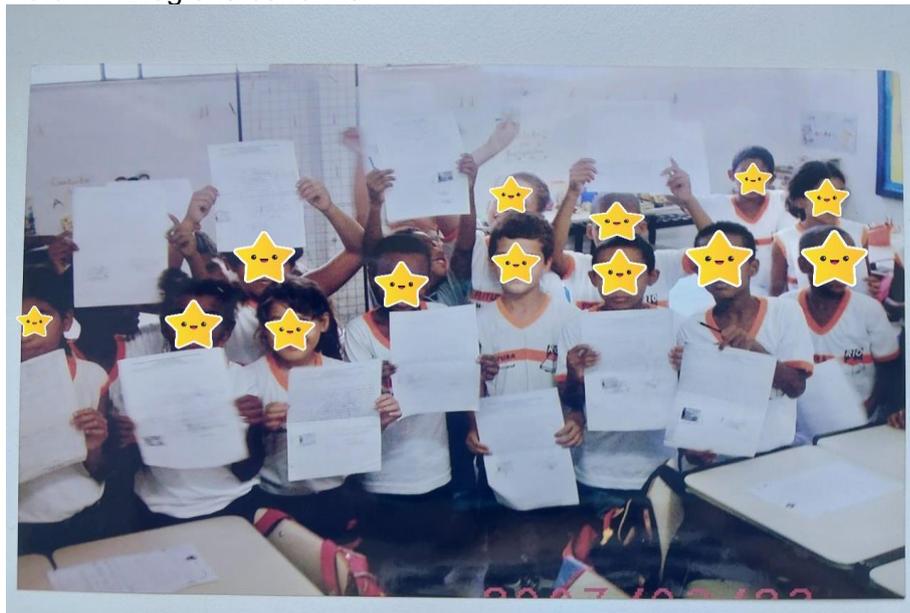
<sup>13</sup> Sistema de horas extras, no contraturno do horário de trabalho, referente à matrícula que já se possuía.

Foto 3 – Mural da Turma 1301



Legenda: período final do Ciclo, com autorretrato das crianças.  
Fonte: A AUTORA, 2005.

Foto 4 – Biografia da turma



Fonte: A AUTORA, 2005.

Mais tarde, tive a oportunidade de exercer outra função no magistério, que foi a de gestora escolar de escolas que atendiam à Educação Infantil. Durante alguns anos, fui diretora de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), localizado na comunidade do Complexo do Alemão, na zona norte (RJ). O município do Rio de Janeiro vivenciava, nesta época, o segundo mandato do então Prefeito Eduardo Paes (2013-2016) e, para a Educação Infantil carioca, a SME adotava, como política, o Plano de Expansão e Salto de Qualidade.

De acordo com o documento Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo Conceitual e Estrutura (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 03):

A proposta é desenvolver um plano de investimento robusto, chamado “Espaço de Desenvolvimento Infantil”, que visa aumentar a rede atual e ampliar a qualidade no atendimento e ensino. O objetivo principal é criar uma base sólida para o ensino básico, fomentando, assim, o sucesso das crianças em todas as etapas da vida escolar, com repercussões relevantes em seu desenvolvimento.

O mesmo documento afirma, ainda, com relação ao EDI:

A proposta está centrada na criação de unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. Essa iniciativa possibilita a permanência da criança em um grupo de colegas em uma mesma unidade durante a Educação Infantil, facilitando assim o monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 04).

O EDI, onde atuei como diretora, foi inaugurado em julho de 2013 e contava com treze turmas de Educação Infantil, do berçário à pré-escola II.<sup>14</sup> Atendíamos, aproximadamente, 350 crianças e contávamos com 50 profissionais, em média. Já conhecia a comunidade em função de já ter trabalhado em outra escola da mesma área, porém, havia uma particularidade neste EDI: todas as professoras, que compunham o corpo docente, além de muito jovens, eram recém-concursadas e nunca haviam atuado na docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017). Vale ressaltar que a minha entrada como gestora, nessa instituição, se deu através da criação de uma proposta de gestão para esta Unidade Escolar em específico. Acompanhei a construção do prédio no terreno que, antes, era um valão por onde circulavam ratos e tinha muito lixo; a construção de uma instituição que atendesse à Educação Infantil era uma reivindicação antiga daquela comunidade.

O plano de gestão, pensado por mim e por outra professora que, depois, se tornou diretora-adjunta, já trazia, em sua essência (embora isto só fique mais claro

---

<sup>14</sup> De acordo com a Deliberação E/CME nº 30, de 03/01/2019, a modalidade creche se organiza como berçário I (de zero até 11 meses); berçário II (de 1 a 1 ano e 11 meses); maternal I (de 2 a 2 anos e 11 meses); maternal II (de 3 a 3 anos e 11 meses). Já a modalidade pré-escola se divide em pré-escola I (de 4 a 4 anos e 11 meses) e pré-escola II (de 5 a 5 anos e 11 meses). Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9129515/4229701/DeliberacaoCMEn30publ.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2023.

hoje), a preocupação com a formação das professoras, a relação com as famílias, com o empoderamento daquele território, daquela comunidade e, principalmente, reconhecendo e respeitando as especificidades que marcam a Educação Infantil. Ele foi apresentado a uma banca examinadora, juntamente a outros documentos comprobatórios, composta por professores lotados na Coordenadoria Regional de Educação (CRE),<sup>15</sup> bem como no nível central da SME para validação.

Foi nessa escola, com essas professoras recém-formadas, embaladas por sentimentos como medo, dúvidas, incertezas, que compreendi qual era, de fato, a minha função. Neste instante, voltei ao passado e lembrei que também estive nesse lugar e que não houve acolhimento, não houve escuta, não houve receptividade. E eu não queria que elas tivessem a mesma experiência que eu; não aquela experiência. Algumas professoras carregavam certas marcas advindas da Rede Privada, onde atuavam antes de ingressar no serviço público. Questionamentos como *“qual era a cota de xerox (reprodução) que cada uma teria direito”* me atingiram em cheio! Naquele instante, tive a certeza de que o caminho seria longo e estava pautado num debate acerca das concepções existentes na Educação Infantil, no encontro com as concepções de cada professora, num movimento de reflexão coletiva.

A partir das narrativas das professoras e revendo meu próprio percurso formativo, coloquei “em xeque” a função de diretora que exercia naquele espaço escolar. O que competia, a mim, enquanto gestora? Como viabilizar propostas que “sanassem as dificuldades das professoras”? Qual era a parcela das professoras nesse trabalho? Qual era a minha parcela diante do processo formativo delas?

Naquele momento, essas questões pairaram sobre minha cabeça exatamente da forma como estão transcritas aqui. Isso porque eu ainda não tinha tido a compreensão de que eu também me formava nesse processo. Como uma “maestrina”, penso que minha atuação, enquanto gestora escolar, comprometida com a participação dos envolvidos, convida a pensar sobre o cotidiano, sobre práticas e crenças que, por meio de uma transformação nos sujeitos – através das relações que se constituem –, possibilitam uma mudança significativa na instituição escolar; reafirma um compromisso inegociável com as crianças pequenas e suas urgências que são compartilhadas conosco todos os dias. A esse respeito, Freire e Faundez

---

<sup>15</sup> Órgão da SME, dividido geograficamente por bairros, que forma o elo entre as escolas e a Secretaria. Ao todo, são 11 CREs que atendem todas as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

(1985, p. 44) compartilham: “Conviver com a cotidianidade do outro constitui uma experiência de aprendizado permanente”.

Foto 5 – Formação com as professoras do EDI



Fonte: A AUTORA, 2015.

Uma mudança pedagógica que se caracterizaria pela efetivação de uma educação oportunizadora da libertação do ser humano e possibilitadora da concretização do “ser mais”, do “ser sujeito histórico” atuante nos processos de luta pela transformação social. Penso que uma proposta, nessa direção, vai ao encontro dos ideais de Paulo Freire de educação emancipadora, dialógica e reflexiva, capaz de contribuir para a construção do ser autônomo. Sendo assim, revisitar as nossas práticas, num olhar de fora para dentro, compartilhar das inquietações, das descobertas, são decisivos para ressignificar nossa trajetória de educadores da infância, e isso também é uma convocação da pedagogia de Paulo Freire, e também de Antonio Faundez, (1985, p. 53), que afirmam: “O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”.

Alguns anos depois, atuei em algumas CREs e, mais recentemente na SME, sempre na Educação Infantil. Na SME-Rio, estive à frente da Gerência de Educação Infantil (GEI), em 2019. A GEI era a responsável pela implementação das políticas pensadas para a primeira infância da Rede e também pelo acompanhamento do

trabalho pedagógico realizado pelas escolas, creches e EDIs, além da formação continuada em serviço de professoras e professores que atuam na Educação Infantil. E a Educação Infantil, da Rede Municipal do Rio de Janeiro, se organiza da seguinte forma: a) Creche (com atendimento às crianças de 06 meses a 03 anos e 11 meses); b) EDI (com atendimento às crianças de 01 ano a 5 anos e 11 meses – creche e pré-escola); e c) Escolas (com atendimento às crianças de 04 a 5 anos e 11 meses – pré-escola – e turmas de Ensino Fundamental).

## 1.2 Os caminhos do passado constituem a professora do presente?

Saio da minha infância, das minhas lembranças do percurso docente e formativo, e “pouso” no tempo presente, no hoje, para compartilhar de outra memória. Atualmente, trabalho num setor que, dentre outros fazeres, acolhe os professores recém-chegados à Rede Municipal do Rio de Janeiro. A mim, coube a tarefa de receber esses profissionais que atuarão na Educação Infantil pelo viés da avaliação na Educação Infantil, considerando, neste caso, a relação entre a professora e a criança no nível conhecido, na área de avaliação, como “avaliação da aprendizagem”. Compartilho, nesta perspectiva, a observação, o registro e os diferentes instrumentos de avaliação que apresentam o percurso de aprendizagem das crianças e dos próprios professores.

Para tanto, inicio nosso diálogo desde as experiências que esses profissionais carregam sobre o que é avaliação a partir do lugar de estudantes ou profissionais que são. Essas narrativas são carregadas de experiências traumáticas e um tanto quanto difíceis, delicadas; destaco o desconforto que algumas narrativas carregam: “*Não gosto nem de lembrar disso*”; “*Lembro que passava mal, sentia dor de barriga*”; “*Lembro da caneta vermelha*”.

E sobre as narrativas docentes, dialogo com Garcia e Rodrigues (2017, p. 03):

Acreditamos que, para pensar nos currículos, é preciso pensar a partir do que é tecido no “miudinho” dos cotidianos e que uma das formas de chegar a esse miudinho é pelo que destacam as histórias das professoras. Não tratamos, porém, essa aproximação como captura, mas, antes, como um espaço, também, de criação. [...]. Nos interessa pensar como essas composições alimentam as apostas nos possíveis, na vontade de agir e provocam a vontade de narrar as práticas realizadas ou sonhadas (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 03).

As experiências “bem-sucedidas”, quase sempre acontecem na graduação, numa ação individual de algum professor “inovador”. Além disso, essas narrativas associam avaliação à nota, desempenho, sendo, dessa forma, difícil pensar outros encaminhamentos avaliativos para a Educação Infantil, embora não haja provas e notas, de forma oficial na etapa, e os documentos oficiais defendam a avaliação em sua perspectiva formativa para os anos iniciais da Educação Básica (BRASIL, 2010a, 2010b; BRASIL, 2017) ou na própria avaliação que acontece no cotidiano, segundo os próprios professores.

A esse respeito Louzada (2017, p. 157) compartilha:

O fato de não haver a atribuição de notas e conceitos na educação infantil poderia possibilitar um trabalho pedagógico mais voltado para lidar com diferentes caminhos de aprendizagem. Infelizmente, muitas vezes isso acaba não acontecendo; pelo contrário, os balizadores do trabalho no ensino fundamental é que acabam influenciando o trabalho com essa faixa etária.

Diante disso, proponho pensarmos a avaliação enquanto caminhos/escolhas que estão atrelados às nossas concepções na Educação Infantil. Convido a pensar sobre o caminho da avaliação enquanto final do percurso ou início da caminhada com reflexão-ação-reflexão, sem apontar o “certo ou errado”, mas, refletindo sobre nossas escolhas e reafirmando que a avaliação está presente em todos os momentos, inclusive, quando avaliamos nosso próprio percurso, o caminho, enquanto ele está sendo trilhado, no intuito de buscarmos alternativas mais favoráveis à aprendizagem de todas as crianças. Sendo assim, compartilho dos documentos nacionais orientadores no sentido de compreendermos qual Educação Infantil estamos concebendo e como ela se “materializa” nas nossas práticas, entendendo que as nossas próprias infâncias estão inseridas nesse processo porque elas também nos constituem nesse fazer docente.



Fonte: A AUTORA, 2021.

Figura 2 – *Slide* usado no Encontro de acolhimento aos professores ingressantes

## Para refletirmos...

- O que você compreende por avaliação?
- Existe diferença entre avaliação na Educação Infantil e nas outras etapas da Educação Básica?
- Quais as suas experiências com a avaliação enquanto estudante?

 Rio  
PREFEITURA | EDUCAÇÃO

Fonte: A AUTORA, 2021.

Durante essa apresentação aos novos professores, compartilhei a avaliação na Educação Infantil num diálogo com Lewis Carroll (2002), em *Alice no País das Maravilhas* (Figura 3).

Figura 3 – *Slide 2* usado no Encontro de acolhimento aos professores



## PRECISAMOS SABER POR ONDE COMEÇAR!



## TEMOS UM COMPROMISSO INEGOCIÁVEL COM AS INFÂNCIAS



Fonte: A AUTORA, 2021.

Isso porque o convite que faço é anterior à discussão da avaliação: é debatermos sobre nossas concepções de infância, criança, Educação Infantil, docência, currículo, desenvolvimento, aprendizagem. Nas palavras de Carroll (2002), o caminho será pensado desde onde quero chegar, de onde estou quando começo a caminhada. A partir da clareza das nossas concepções, sem aqui pontuar o que está certo ou errado, mas, sim, problematizar, entendo que a compreensão acerca da avaliação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017) fica mais próxima, mais real. Compartilhar que nossa atuação docente é intencional, planejada e reflexiva, que nossa prática é sustentada por uma teoria, ainda que, muitas vezes, não tenhamos clareza, faz parte dos meus objetivos enquanto professora no encontro com outras professoras. A esse respeito, Ferraço (2010, p. 109) auxilia na reflexão.

[...] defendemos, em um primeiro momento, a necessidade de pensarmos a formação a partir de uma íntima relação com a avaliação, uma vez que são práticas que constituem o que chamamos de *complexus da educação*. Entretanto, também é necessário não perder de vista [...] o fato de a avaliação não poder dispensar a formação. Nos dois casos trata-se de produzir outros sentidos tanto para a avaliação quanto para a formação, tomadas como processos que se enredam nas práticas e saberes cotidianos.

Esse movimento de participação, a meu ver, é de “mão dupla” no sentido de possibilitar ao gestor refletir também sobre sua prática e proposta de trabalho porque todos estarão em construção e desconstrução contínuas. A prática da reflexão-ação, na Educação Infantil, exige um compromisso permanente com o olhar e com a escuta: olhar com olhos sensíveis e atentos e escuta no sentido da disponibilidade em estar com o outro; refletir e propor caminhos, possibilidades; rever percursos, trajetórias.

Um gestor da Educação Infantil, comprometido com esta etapa da Educação Básica, não só propõe aos educadores essa reflexão, como também se insere nela.

Parto do princípio de que a gestora é também formadora, isto é, alguém que propõe aos profissionais, que compõem a equipe da instituição escolar, analisar, conjuntamente, a própria prática e possibilitar mudanças. E isto acontece a partir das indagações a respeito de uma postura mediante a redemocratização dos processos de trabalho que incidam sobre a escola, assumindo sua indissociabilidade do trabalho pedagógico nela desenvolvido. Neste sentido, destaco a pertinência de Freire (1975), em sua afirmação de que ninguém conscientiza ninguém; a conscientização vem de um movimento dialético de reflexão crítica sobre as ações que são suscitadas através dos estudos e dos diálogos. Sendo assim, destaco Esteban e Zaccur (2008, p. 21):

Por isso, afirmamos que a prática é o ponto de partida. Dela, emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano.

É através dessa reflexão, de olhar a prática como ponto de partida, que convido outros professores a repensar sobre os caminhos escolhidos para avaliação. E neste esforço coletivo, incluo a minha própria caminhada: olhar para cada percurso e pensar o que eles têm nos proporcionado no cotidiano com os estudantes e com nossos pares-professores. Reafirmo que os caminhos percorridos estão impregnados das nossas concepções e das nossas experiências. Isso não quer dizer que não possam ser repensados, reconfigurados, alterados, transformados; uma nova rota pode ser pensada a partir dos sentidos produzidos, por nós, nas nossas andanças docentes.

Figura 4 – Slide 3 usado no Encontro com os professores ingressantes



Fonte: A AUTORA, 2021.

Nessa caminhada, tenho pensado sobre como a avaliação tem se apresentado a mim ao longo do tempo. Até mesmo porque meu percurso, minha atuação com os estudantes também teve equívocos, também teve desencontros entre teoria e prática. E como se faz o caminho? Corroborando com Titãs, na canção “Enquanto houver sol”: “É caminhando que se faz o caminho” (BRITTO, 2003).

Esteban (2001b, p. 187) nos ajuda a refletir sobre avaliação como prática de investigação.

Diferente da avaliação na perspectiva da classificação, a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade. Diante da resposta dada, pergunta: que conhecimentos e desconhecimentos estão presentes no erro ou no acerto; o que se anuncia como ainda não saber, indício da necessidade e da possibilidade de ampliação do conhecimento já consolidado?

Em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, eis que uma instituição pública municipal (creche) atravessa o meu caminho ou seria eu a responsável por atravessar o caminho da creche? Neste momento, as crianças não estavam sendo atendidas presencialmente e os educadores estavam numa atuação ainda desconhecida: tendo que atuar a distância, em modelo *on-line*, em uma faixa etária em que o cuidar e o educar andam “de mãos dadas”. Ou seja, eram muitos os desafios impostos a todos,

não só daquela instituição, como em todas as outras, de uma maneira geral. A esse respeito, Louzada (2020) argumenta que a Educação Infantil, afetada pelo cenário da Covid-19, foi fruto de um acirrado debate sobre pesquisadores e profissionais que trabalham com a primeira etapa da Educação Básica com relação: a) preocupação de contato físico entre crianças e profissionais; b) restrição do uso de telas para essa faixa etária; c) preocupação com a fragilidade provocada pela interrupção das atividades escolares presenciais; e d) ao fato de a Educação Infantil ter sido incluída recentemente na Educação Básica (BRASIL, 1996).

Essa instituição tinha algumas particularidades, dentre as quais, o fato de atender, exclusivamente, filhos dos servidores públicos municipais efetivos, bem como, ao longo de sua existência, ter tido somente uma única gestora. Além disso, tal instituição não era de responsabilidade da SME, como as demais da Rede, mas, sim, da Secretaria Municipal de Fazenda e Planejamento (SMFP) por conta de servidores municipais efetivos serem segurados do Fundo Especial de Previdência do Município do Rio de Janeiro (FUNPREVI).

A instituição vivia de um passado glorioso, de reconhecimento, de importantes parcerias, de profissionais qualificados e espaço físico que contemplava o desenvolvimento das infâncias que se encontravam ali, além de pesquisas acadêmicas realizadas na instituição. Porém, com o passar dos anos, ela já não tinha mais os mesmos ideais de antes. As parcerias externas já não existiam mais, a formação continuada e em serviço dos profissionais não eram mais uma prioridade, a responsabilidade compartilhada com as famílias foi reduzida a uma relação em que a escola era vista como um lugar de guarda para deixar os filhos enquanto os responsáveis trabalhavam, e o espaço físico “apropriado” deu lugar aos inúmeros problemas estruturais e materiais que impossibilitavam o “desenvolvimento integral das crianças”.

Na cidade do Rio de Janeiro, o ano de 2001 marcou a ida das creches, antes vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS),<sup>16</sup> para a SME. Esta transferência ocorreu de forma conturbada e, dentre as principais mudanças, temos a substituição de recreadoras (sem formação específica) para professoras. Embora a instituição não fosse gerida pela SME, vivenciava, de uma certa forma, essa

---

<sup>16</sup> Desde 2004, essa Secretaria passou a denominar-se Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS).

transição por conta de os próprios responsáveis pelas crianças serem servidores municipais, em sua maioria, professoras da Rede imersas nessa reconfiguração.

Sobre as concepções presentes na transição da Educação Infantil para a SME, Tatagiba (2010, p. 293) afirma:

Inicialmente, o desprestígio da carreira do magistério é lembrado pela recreadora que afirma não ter criado a expectativa de ter seu trabalho reconhecido pelos pais. A desvalorização do próprio trabalho por parte da educadora, ainda que, de forma não intencional, reflete o difícil reconhecimento da educação infantil como campo da educação. Os pais, nesse caso, reproduzem concepções que são construídas e legitimadas socialmente.

Mesmo diante de tantas mudanças, e por que não dizer dificuldades, permanecia no discurso de profissionais, famílias e, até mesmo, das crianças, que ali era uma instituição “*referência em qualidade na Educação Infantil*”. Este discurso não era refletido, apenas reproduzido. E foi por ele que começou minha inquietação, trazendo as seguintes reflexões: O que é qualidade na Educação Infantil? Será que a ideia de qualidade, presente nos diferentes discursos, é a mesma? O que uma instituição precisa ter ou fazer para se tornar, de fato, uma instituição de qualidade? Alcançada a qualidade desejada, quais são os próximos passos? Quem avalia essa qualidade? Como avalia? Bondioli (2004) compartilha a definição de qualidade negociada quando diz que esta demanda explicita seus descritores fundamentais: seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual, plural, processual e transformador.

Enquanto diretora daquela instituição, comprometida com as infâncias e com a função formadora, que entendo ser premissa básica da equipe gestora de qualquer instituição, iniciamos um processo de reflexão, de olhar a instituição com olhos de estranhamento: um olhar de fora para dentro para os processos e relações que se constituem nesse espaço. Rever nossas concepções e nossa missão era uma tarefa indispensável a esse “querer transformar”; mais do que respostas, necessitávamos perguntar.

E no encontro com Freire (1996, p. 127), reflito:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 127).

E essa foi uma questão trazida pelas professoras e professores em um de nossos Encontros de formação. De acordo com eles, já não sabiam mais perguntar; estavam acostumados ao caminho pronto, a executar o que outros haviam planejado, sem que isto fosse debatido, compartilhado, negociado. Dessa forma, entendo a avaliação como prática de investigação, numa relação direta com a pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

De acordo com Esteban, Louzada e Fernandes (2021, p. 17):

O diálogo com a ação infantil tem como potência o convite à professora a interrogar-se ou a pensar a partir das perguntas da criança, num processo que vai dando a ver a curiosidade, o sonho e a criação. Nesse encontro, mediado pelo desejo do conhecimento, dá-se a oportunidade de uma docência infantil, na qual educa-se a (trans)formar-se.

O planejamento formativo coletivo foi pensado por nós, equipe gestora, a partir da escuta atenta e sensível que os educadores concediam. Literalmente, o caminho se fez caminhando, em muitos “ir e vir”, “avançar e recuar”. E é nesse processo formativo e transformador, que entendo ser a função da avaliação: de possibilitar reflexão-ação para transformação. A esse respeito, Esteban (2001b, p. 192) afirma:

[...] todo ato avaliativo é parcial e se constitui a partir dos fragmentos valorizados, recolhidos, interpretados e ordenados. Toda avaliação é apenas uma entre outras conclusões possíveis, como prática de investigação, sinaliza percursos e perspectivas e convida à reflexão permanente e à ampliação do conhecimento.

Diante disso, iniciamos um convite para que as profissionais (professoras e auxiliares de creche) dialogassem, ouvissem umas às outras para que, juntas, pensassem em caminhos possíveis dentro de um contexto pandêmico e atendendo



esse percurso é árduo, dolorido, porque nos convoca a pensar as nossas próprias infâncias, o nosso “ser educando”. Nós, educadores, fomos formados na escola onde a pergunta não era “acessada” nem pelas crianças tampouco pelos educadores. Somos de uma educação, denominada por Freire (1975) como *educação bancária*. Neste tipo de educação, professores e professoras são vistos como detentores do saber no qual depositarão os conhecimentos aos alunos que, nesta perspectiva, são tábulas rasas. Longe de uma pedagogia libertadora, comprometida com propósitos emancipatórios, vivenciamos uma pedagogia doutrinadora, autoritária, antidialógica, como afirma o autor:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta [...] equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porém, fora da busca, fora da práxis não podem ser. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julguem nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1975, p. 67).

Dessa maneira, segundo Freire (1975), o diálogo precisa ser uma busca constante. Professores e professoras aprendem ao ensinar uma vez que refletem sobre seus próprios conhecimentos em diálogo com as crianças. Nesse sentido,

[...] a curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que ao limitar a curiosidade do aluno, sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Sair da posição de detentor do saber para uma postura que se coloca à disposição das crianças, requer tempo, construção e desconstrução contínuas, formação. Que os professores e professoras possam ser acolhidos em suas perguntas, inquietações, dúvidas e incertezas para que eles possam também acolher as crianças e suas urgências; que o diálogo possa ser o caminho da libertação, da busca pelo compartilhamento do conhecimento pela alegria de ensinar e ser ensinado.

### 1.3 O que o caminho tem me mostrado?

Retomando as narrativas dos professores recém-chegados à Rede Municipal do Rio de Janeiro, as minhas próprias narrativas e de tantas outras professoras e professores no encontro com a docência, a avaliação mostra-se obscura, traumática, complexa, seja enquanto estudante, seja como professora.

A palavra “avaliar” tem sua origem no latim e provém de *valia* que, por sua vez, vem de *valere*,<sup>17</sup> que significa “dar valor a”. De acordo com o dicionário Michaelis (2023, não paginado), significa “calcular ou determinar o valor, o preço ou merecimento de”; “reconhecer a intensidade, a força de”; “apreciar o valor de algo ou alguém” e/ou “calcular, computar, orçar”.

Pensando a avaliação desde as relações que acontecem no cotidiano da escola, ela pode assumir diferentes sentidos de acordo com a intencionalidade com que é realizada e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo. Fernandes (2009) afirma que a prática avaliativa se justifica a partir das concepções que a professora adquiriu ao longo de sua trajetória de vida, suas lembranças escolares, expectativas em relação às crianças e convicções teórico-epistemológicas.

O percurso histórico da avaliação tem mostrado que a perspectiva classificatória se apresenta com mais afinco no cotidiano escolar ao longo do tempo. Essa perspectiva desconsidera os percursos de aprendizagem das crianças, pois se atenta aos “resultados finais”, transformando, assim, as diferenças individuais em desigualdades. A esse respeito, Louzada (2017, p. 42) afirma:

Por meio do discurso de uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos/as os/as alunos/as, as políticas educacionais ignoram as diferenças individuais e as desigualdades sociais, reforçando, assim, o fracasso escolar de muitos/as alunos/as. Justificando esse fracasso a partir de uma pretensa igualdade de oportunidades e conseqüente meritocracia, a avaliação escolar, sob essas premissas, pautada na perspectiva classificatória, tem como objetivos comparar alunos/as e utilizar

<sup>17</sup> Conforme o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado, **avaliar** vem de “valia” que deriva de “val(er) + -ia”; por sua vez, “valer” se origina do latim “valere” [...]. “No sentido corrente actual/atual um e outro verbos coincidem de facto/fato, por vezes, na respectiva/respetiva sinónímia: [...] **Avaliar**: Fazer uma apreciação cuidadosa, de modo a permitir a formação de uma opinião, de um juízo justo, correcto e a tomada de consciência do mesmo; = ajuizar, apreciar, calcular, julgar [...]’ In *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa*”. Fonte: JOSÉ MÁRIO; GOUVEA, Rui. *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Publicado em: 21/05/2003 (grifos dos autores). Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/analisa-e-avaliar/15305>>. Acesso em: 06 maio 2023.

o desempenho escolar como balizador da aprendizagem. Ela acontece, fundamentalmente, separada do processo de aprendizagem e formaliza-se mediante a aplicação de testes e provas, transformando esses resultados em notas e/ou conceitos – o que também pode acontecer em sala de aula (LOUZADA, 2017, p. 42).

Sacristán (1998), Esteban (2001b), Luckesi (1998) e Hoffmann (2001), entre outros autores, apontam a necessidade de uma escola e de uma avaliação que favoreçam práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos estudantes no processo educativo, sem exceção. Possibilitar oportunidades para que ampliem seus conhecimentos e possam compartilhar seus saberes são objetivos de uma educação mais justa e democrática. Diante disso, uma avaliação que vá ao encontro da emancipação torna-se, mais do que nunca, urgente. Assumindo esta premissa, temos diferentes conceitos de avaliação, formulados por diferentes autores: avaliação formativa (SACRISTÁN, 1998), avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2002), avaliação como prática investigativa (ESTEBAN, 2001b), avaliação diagnóstica (LUCKESI, 1998), avaliação mediadora (HOFFMANN, 2001) e avaliação emancipatória (SAUL, 2010). Todos eles reafirmam a avaliação como importante ferramenta na reconstrução e democratização da escola a partir dos processos de negociação entre as crianças e seus professores.

Fernandes (2009) compartilha importantes contribuições dos autores Guba e Lincoln (1989) acerca da avaliação a partir dos significados produzidos em seus contextos históricos, sociais e culturais, da sua intencionalidade e convicções epistemológicas, utilizando, para sua análise, quatro gerações de avaliação.

A primeira geração é conhecida como a “geração da medida”, pois era considerada uma questão meramente técnica, ou seja, por meio de testes bem construídos seria possível medir as aprendizagens dos estudantes. Esta é a lógica de criação, por exemplo, dos testes de coeficiente de inteligência, resultante do coeficiente entre a idade mental e a idade cronológica das pessoas em que se acredita ser possível medir aptidões ou aprendizagens humanas. Dois fatores influenciaram essa geração de avaliação: um deles, é a questão referente aos estudos sociais e humanos, que começaram a surgir nos Estados Unidos, Alemanha e França, no contexto dos sistemas educativos e de saúde. Isso porque era possível trabalhar matematicamente com os resultados e estes comporiam um conjunto de transformações que poderiam servir a várias finalidades. Essa quantificação das

inteligências dos estudantes permitia, dessa forma, seguir o modelo científico positivista e alcançar a credibilidade que se alçava para os estudos sociais e humanos.

Um outro fator, foi o movimento da gestão científica no mundo da economia onde se procurava tornar o mais eficiente, eficaz e produtivo possível o trabalho das pessoas através de métodos de gestão. Considera-se o período compreendido entre 1900 e 1930 como a Idade da Eficiência e dos Testes e que este período, ainda hoje, influencia o mundo da educação com as ideias de Frederick Taylor.<sup>18</sup> Na verdade, as concepções do taylorismo foram rapidamente adotadas pelos sistemas educativos que passaram a ser vistos, de forma muito semelhante, às organizações empresariais. Isto porque os testes tinham um papel determinante para verificar, medir se os sistemas educativos produziam “bons produtos” a partir dos estudantes.

A segunda geração, conhecida como “geração da descrição”, não se limitava a medir e procurava descrever como os estudantes alcançavam os objetivos propostos. Dessa forma, a medida deixou de ser um sinônimo para avaliação e passou a ser um dos meios para realizá-la. Ralph Tyler é referido como sendo um grande influenciador desta geração, pois foi ele quem fez referência à necessidade de se formularem objetivos para que se pudesse definir mais claramente o que seria avaliado. Tyler tinha uma concepção de currículo como um conjunto de experiências formativas que ocorriam na escola, destinadas a contribuir para que os estudantes pudessem atingir um conjunto de objetivos comportamentais previamente definidos. Ele escolheu a expressão *avaliação educacional* para designar o processo de avaliar em que medida os objetivos eram ou não alcançados. A diferença com relação à geração anterior é o fato de se formularem objetivos educacionais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos estudantes.

A terceira geração, nomeada como a “geração da formulação de juízos de valor”, surge no momento da necessidade de fazer com que as avaliações pudessem formular juízos de valor sobre os objetos da avaliação. Nesta geração, surgem os conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa: a primeira, relacionada à

---

<sup>18</sup> Frederick Taylor (Filadélfia/EUA, 1856-1915), era maquinista de profissão e tornou-se engenheiro-chefe. Profissional altamente criativo, com mais de 40 patentes registradas, foi considerado o criador da Teoria Científica da Administração, chamada também de Teoria Clássica, pela qual os trabalhadores deveriam ser recompensados pelo aumento da produtividade por seus empregadores em vez de punidos por cada erro básico cometido. A obra, *Princípios da Administração Científica*, de 1911, é um dos principais pilares dessa teoria. Disponível em: <<https://www.escolaedti.com.br/frederick-taylor#:~:text=Frederick%20Taylor%20%C3%A9%20conhecido%20pela,trabalhadores%20pelo%20aumento%20da%20produtividade>>. Acesso em: 06 maio 2023.

prestação de contas, seleção e certificação, e a segunda, mais direcionada ao processo, à melhoria das aprendizagens e regulação. Nesse contexto da avaliação formativa, a avaliação era vista como facilitadora para a tomada de decisões que regulam o ensino e as aprendizagens, favorecendo uma coleta de dados que fosse além dos resultados obtidos nos testes e que contasse com a participação dos estudantes, além das famílias e professores. Mas, ainda no contexto de surgimento da avaliação formativa, as avaliações formais e suas técnicas e, principalmente as avaliações informais, ainda ganham grande repercussão. Isso porque o problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este estudante. A esse respeito, Freitas et al. (2009, p. 28) afirmam:

Note-se adicionalmente que construir imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. Não é disso que se trata aqui. O que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação, sob condições de trabalho inadequadas, ou seja, trata-se das interferências na condução metodológica da aprendizagem do estudante geradas por tais juízos de valor informais, onde a origem social do aluno pode ser um dos fatores constitutivos do próprio juízo.

Surge, então, a quarta geração de avaliação com o intuito de romper com as gerações anteriores. A princípio, não há parâmetros para conceituá-la, pois eles eram determinados a partir de negociações com os sujeitos envolvidos. Guba e Lincoln (1989) a nomeiam como “avaliação responsiva” ou “construtivista”. Fernandes (2009) afirma que os princípios desta geração de avaliação estão baseados: a) A avaliação precisa ser compartilhada com todos os sujeitos do processo, incluindo estudantes, professores, familiares etc., assim como deve ajudar os estudantes a desenvolverem suas aprendizagens e não julgá-los e classificá-los numa escala; b) A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, justamente para melhorar e regular as aprendizagens; c) Precisa empregar métodos qualitativos e incluir os contextos, a negociação, o envolvimento dos estudantes, assim como a construção social dos conhecimentos e os processos cognitivos, sociais e culturais em sala de aula.

Diante disso, Freitas et al. (2009) nos convocam a pensar na existência de uma democracia institucional forte onde as diversas formas de narrar o mundo não sejam silenciadas ou censuradas. Os espaços/tempos escolares podem, da forma como

foram concebidos, promover arranjos, entre si, das forças envolvidas nesse pacto e assim constituírem-se em estratégias potentes para que o coletivo das escolas se encontre e, no encontro e pelo encontro, possam, de fato, vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação. Os autores postulam a existência de três níveis de avaliação da qualidade do ensino:

1. Avaliação em larga escala de redes de ensino (realizada no país, estado ou município);
2. Avaliação institucional da escola (feita no coletivo, em cada escola);
3. Avaliação da aprendizagem em sala de aula (sob responsabilidade do professor que denota as relações entre professor-estudante).

A ampliação dos níveis de avaliação, para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas, em especial, a avaliação institucional. Sendo assim, pensar na perspectiva da avaliação institucional significa repensar a participação dos sujeitos no cotidiano da escola; implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico, responsabilizando-se sobre as potencialidades, vulnerabilidades e repercussões.

A partir do meu percurso, e sem a pretensão de responder, mas refletir, tenho pensado sobre um caminho que defende uma concepção de avaliação processual, contínua, voltada para a reflexão das práticas docentes e sua qualificação e, de uma maneira latente, a busca pelo trabalho participativo e colaborativo de todos os sujeitos que compõem a instituição. Como um processo de formação continuada, centrado na própria prática docente, no cotidiano da instituição, a partir das problematizações e situações diárias, percebo o quão significativo é uma reflexão coletiva; esta reflexão nos possibilita repensar o caminho, a trajetória de cada um. Sendo assim, reafirmo a importância do investimento na formação docente como um caminho de ressignificar o coletivo da escola, de legitimar e reconhecer os conhecimentos e relações que são compartilhadas e traduzidas em práticas qualificadas aos estudantes. Talvez o “caminho” seja a partir da nossa própria trajetória docente. Diante disso, indago: Como temos enxergado esse percurso? O que ele revela a partir das nossas memórias e narrativas?

## 2 REPENSANDO A TRAJETÓRIA DOCENTE A PARTIR DAS MINHAS MEMÓRIAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA NARRATIVA

Escrever sobre as itinerâncias pessoais e formativas, que vão me constituindo professora, convocam-me a um movimento de “ir e vir” constante, que ultrapassa o presente e o passado, evocando sentidos que atravessam, e afetam, o meu ser/fazer docente. Revisitar minhas memórias e trajetórias para deixar fluir que a docência e a história de vida, que habitam em mim, estão intimamente ligadas, inseparáveis.

A pesquisa, que ora culmina nesta dissertação, dialoga diretamente com os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2001) na perspectiva que admite que o cotidiano é complexo e que, por isso, há a necessidade de inverter o processo teórico-metodológico da racionalidade moderna ocidental. Alves (2001) afirma que o primeiro movimento é o “mergulho”, com todos os sentidos, no que desejamos estudar; o segundo, configura-se na inversão: no lugar de teorias prontas para serem aplicadas; prefere-se o alargamento das teorias a partir do que foi produzido com as narrativas do que foi vivido. Incorporar fontes variadas é o terceiro movimento: literatura, cinema, fotografias, artes, mídias, entre outras. O quarto movimento é nomeado, por Alves (2001, p. 30), como “narrar a vida e literaturizar a ciência”, ou seja, ela propõe outra forma de escrever, na qual as narrativas do cotidiano produzam novos sentidos. Corroboro com Garcia (2003, p. 195):

O problema é que o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas, e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. Não esquecendo que uns morrem antes do que outros, dadas as condições de vida, no limite da morte, a que estão expostos.

Nolasco-Silva e Soares (2015) afirmam que as escolas são produtos e produtores na trama dos cotidianos que habitamos e que é, por nós, produzido. Os autores vão além e compartilham que os cotidianos escolares remetem às dimensões desses contextos cotidianos, que acolhem a vida nas escolas, suas dinâmicas de conhecimentos e modos de existência e o enlace dessas criações com os

conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos. O conhecimento, dessa forma, é produzido no *dentrofora* das escolas – sempre no plural, como forma de marcar a multiplicidade e as singularidades de que são feitas. A esse respeito, Alves (2001, p. 13) pontua:

Cada aluno/aluna e cada professor/professora que entra no espaçotempo escolar carrega consigo a rede de subjetividade que é. Ou, melhor dizendo, traz consigo as múltiplas redes nas quais vive, com seus diferentes processos de conhecer e com os vários conhecimentos nelas criados, quer tenhamos ou não olhos para ver, ouvidos para escutar, boca para saborear, nariz para cheirar, pele para tocar essa complexa situação.

A proposta, em questão, tem como ferramentas metodológicas as pesquisas autobiográficas e narrativas de formação, entendendo-as como um processo de contar e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes compartilham, mas também a dos pesquisadores.

Souza (2008, p. 94) discorre sobre o método biográfico:

É uma possibilidade de, a partir da voz de seus atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Assumir uma proposta de escrita narrativa é um desafio, pois implica assumir um lugar; significa retomar minhas experiências docentes que ocupam diferentes espaços na minha trajetória; significa reviver momentos bons e momentos que me causaram desconforto, tristeza, insegurança. Concordo com Souza e Almeida (2013) quando afirmam que as histórias de vida e formação contribuem para o campo de formação de professores, do currículo, da gestão e da história, dentre outros. E vão além:

Partimos da compreensão de que os educadores e educadoras mergulhados nos seus “saberes” e no “saber-fazer” cotidiano, pedagógico e educativo, são construtores de formas de resistência, resiliência e contestação; bem como da capacidade de produção crítico-reflexiva e de novas formas de atuação, fazendo e refazendo projetos e percursos, inventando e reinventando soluções e, assim, interpretando e reinterpretando os processos socioculturais, político-ideológicos e educacionais postos à/na sua formação e atuação pela dinâmica da sociedade contemporânea, marcadamente desigual, seletiva, excludente e patriarcal (SOUZA, ALMEIDA; 2013, p. 41).

Assumir o lugar de narradora da minha própria história só é possível mediante a clareza da relação dialética que estabeleço com o outro no sentido de também ser afetada pelas suas experiências. Para tanto, apresento meu percurso formativo através das narrativas e do lugar que ocupam as experiências e a memória na pesquisa que proponho. Sobre isso, afirma Benjamin (1993, p. 201) que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...]”. A esse respeito, Souza (2012, p. 69) discorre:

No que concerne à pesquisa narrativa, tenho compreendido que sua larga utilização como prática de formação exige do pesquisador um exercício de implicação e distanciamento, visto que possibilita tomar as experiências como eixo estruturante de um projeto de investigação-formação. Evidencia-se que a pesquisa narrativa dos/nos/com os praticantes do cotidiano escolar têm um efeito formador, pois remete para os próprios sujeitos modos como narram suas vidas e como significam suas aprendizagens experienciais ao longo da vida-formação.

O autor segue afirmando que a(s) identidade(s) docente(s) é/são marcada(s) pela pluralidade de vivências e experiências que são construídas no cotidiano da escola, num processo que se alarga a partir das mediações, interações entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”.

De acordo com Souza e Almeida (2013, p. 47):

As narrativas dos educadores são frutos de interações sociais e do entendimento de que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida e das opções que cada um faz ao longo da sua existência, entrecruzando com determinantes políticos e socioeconômicos de cada momento histórico. Assim, é importante salientar que a abordagem (auto)biográfica ou as histórias de vida alimenta-se da memória e do esquecimento dos sujeitos individuais e/ou coletivos.

Larrosa (2002) nos ajuda a pensar sobre o significado de experiência e sentido a partir dos seus conceitos e dos diferentes contextos. O autor afirma que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Sendo assim, as minhas narrativas se juntarão às narrativas de meus pares, crianças e famílias, marcadas em momentos históricos de tempo e espaço. Corroborando com Larrosa (2002), creio que o sujeito da experiência se afeta e é afetado pelo que lhe acontece. Desta forma, produz marcas no cotidiano

através das transformações causadas por esses acontecimentos e experiências que são vividos por cada sujeito.

Em diálogo com Alves (2001), penso que a pesquisa com o cotidiano, por meio da memória narrada, viabiliza a discussão e compreensão deste mesmo cotidiano experienciado por seus praticantes. Assim sendo, entendo que o cotidiano pesquisado não se refere ao momento estático anterior, mas aquilo que é recriado no momento da reconstituição narrativa. Estar na função de gestor-educador é pensar como uma engrenagem em que todos os processos dialogam e interagem, ao mesmo tempo, em prol de experiências significativas para educadores e crianças. Revisitar esse percurso de atuação é ressignificar a minha própria história, “costurando” novos sentidos a esse fazer, em diálogo constante com professores e professoras. Diante disso, concordo com Pérez (2004, p. 80):

A narrativa exprime a complexidade do acontecimento e da vida cotidiana. Cada um de nós é uma rede de subjetividades, tecida nas múltiplas e diferentes relações que estabelecemos nos múltiplos contextos cotidianos em que vivemos. Formamo-nos e somos formados nestas e por estas redes e nas relações múltiplas e complexas que existem entre elas. Nossa ação se desenvolve num espaço-tempo de vida que nos rodeia, no qual estamos mergulhados e a partir do qual tecemos um significado existencial.

A autora afirma ainda que a nossa subjetividade, nossas ações, percepções e os sentidos que atribuímos às nossas práticas fluem, ganham contornos diferenciados à medida que nos deixamos afetar pelo outro, por sua cultura, suas experiências, seu modo de viver, e enxergar o mundo que são traduzidas nas diferentes maneiras de viver o cotidiano. Essas experiências vivenciadas carregam, em si, diferentes significados e é isto que as torna potencialmente formadoras: “Aprender a escrever, escrevendo a própria história [...] num movimento de tomar posse de seu percurso, de sua trajetória, de sua vida” (PÉREZ, 2004, p. 87).

Endossando a autora, Freire (1996) relata que é fundamental a reflexão crítica sobre a prática. Segundo o autor:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43).

E é esse “investimento” que tenho feito ao longo da minha trajetória docente: repensar a prática para que possa compartilhar com outras(os) professoras(es),

através da formação, possibilidades de transformação. A esse respeito, Freire (1996, p. 44) traz:

[...]. Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

A presente pesquisa aborda a formação docente por meio do meu próprio percurso formativo, em narrativa. Para tanto, numa primeira parte, compartilho a itinerância docente em diferentes espaços formativos, além das minhas experiências enquanto estudante desta mesma Rede pública Municipal. Logo após, “pouso” no tempo presente para narrar a função de gestora-formadora que atua com professoras e professores na Educação Infantil no dia a dia, no cotidiano. Dessa forma, faço uma análise qualitativa da criação da GIN, no âmbito da Coordenadoria da Primeira Infância (CPI), na SME-Rio. Para tanto, recorro à legislação vigente, bem como os materiais emanados por ela desde o seu surgimento. Ressalto que a pesquisa foi autorizada pela SME.

Além disso, analiso os dados produzidos pela gerência onde atuo como gestora, através de questionário (Anexo A) encaminhado às equipes gestoras das escolas que atendem à Educação Infantil. O propósito foi refletir sobre as práticas que têm sido compartilhadas nas instituições municipais de Educação Infantil e como estas práticas me afetam e me convocam a repensar possibilidades de atuação enquanto gestora-formadora. A revisão bibliográfica sobre a temática abordada é extremamente valiosa e fundamenta o percurso desta pesquisa.

Portanto, minha proposta, com esta dissertação, é uma reflexão sobre a avaliação institucional, pautada nas concepções de gestão democrática, autonomia, participação e qualidade negociada e como ela pode produzir sentidos para todos os sujeitos do contexto educacional: crianças, professores, demais profissionais e famílias por meio da formação docente, ancorada pelas ideias de Alves (2003, p. 01),

[...] precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconcertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes (ALVES, 2003, p. 01).

Estar nesse lugar de gestora escolar e, ao mesmo tempo, gestora de outros espaços que emanam as políticas públicas para a Educação Infantil, permite-me pensar sobre a compreensão da experiência humana de modo que meu percurso, enquanto gestora de espaços de Educação Infantil, oportunize um diálogo sobre esse cotidiano de forma mais identitária para educadores. Enquanto gestora, preciso influenciar a atuação das pessoas que compõem a instituição escolar de modo que atuemos coletivamente, no sentido de promoção dos objetivos educacionais, e o seu envolvimento na realização de ações educacionais necessárias à qualidade almejada por todos, sem esquecer, contudo, que eu também invisto no meu próprio percurso formativo enquanto realizo essa caminhada.

Percebo que, à medida que avançamos numa perspectiva de formação coletiva, com os profissionais na escola, avanço também na minha própria formação, em diálogo e comunhão com a formação de meus/minhas colegas professores/as. Isso se dá, a meu ver, desde as reflexões que surgem desse coletivo, fazendo-me pensar o lugar de gestora-formadora, ou seja, as reflexões que surgem, fazem-me pensar a partir da formadora, responsável pela formação em serviço do grupo de profissionais, bem como na própria atuação como gestora, nas práticas com as crianças, famílias, funcionários, profissionais, que se dão no cotidiano da escola. Imediatamente, reporto-me a Freire (1996, p. 43):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Penso que, enquanto gestora, mas, sobretudo, educadora, posso problematizar reflexões e possibilidades aos outros educadores, sejam eles gestores ou não, a ressignificar o processo de avaliação nas instituições, a observar os espaços, as relações que se constituem, as experiências, de tal maneira a ponto de promover uma transformação.

Castro e Souza (2018, p. 113) afirma:

Dessa maneira, os professores ocupam um lugar de mediação importante, colaborando para uma prática avaliativa que não é concebida como algo diferente do processo de aprendizagem; constituindo-se como uma tarefa de observar, escutar, sentir, de estar disponível ao outro; é ter compromisso com a ampliação das experiências das crianças e com a transformação da realidade educacional.

Esteban (2008) tem apresentado, ao longo dos anos, em seus estudos referentes à avaliação, que precisamos avançar numa nova cultura para a avaliação, distanciando-nos de uma perspectiva unicamente técnica e apostando numa dimensão mais ética. Dessa forma, segundo a autora, romperíamos com as barreiras existentes entre os participantes dos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, entre os diversos conhecimentos existentes no cotidiano da escola.

## **2.1 A gestora formadora em diálogo com a sua própria história**

Gestos, cores, sabores, sons, cheiros tomam conta de mim no instante em que escrevo, compondo teias, redes, laços, lembranças. Neste momento, risos, choro, saudade, medo vão “costurando” esse cenário das histórias de vida, ajudando a visibilizar o cotidiano e a remeter um tempo passado que se materializa no presente. Souza e Almeida (2013, p. 49) ajudam a compreender a recomposição da trajetória:

As narrativas das histórias de vida ritualizam o tempo vivido e possibilitam um olhar retrospectivo e prospectivo da vida; são importantes na formação e (auto)formação do professor por provocar/possibilitar o deslocamento entre o passado, o presente e o futuro e, sobretudo, por explicitar que a vida é uma história e, por esse motivo, constitui em importante alicerce para o conhecimento e o reconhecimento.

Retomo minha história docente, ainda no Curso de Formação de Professores, no Colégio Estadual Júlia Kubistchek.<sup>19</sup> Foi na experiência com estágio obrigatório, que iniciaram as inquietações em relação às práticas oferecidas às crianças. Ainda não tinha “clareza” das concepções e teorias que embasavam os fazeres das

---

<sup>19</sup> Escola localizada no Centro do RJ.

professoras com as quais convivi nessa experiência de estágio. Contudo, perguntava-me como seria possível as mesmas práticas, as mesmas propostas, o mesmo caminho para todas as crianças, ainda que de escolas e realidades tão diferentes. Neste instante, era inevitável as lembranças da estudante que também havia sido silenciada, cumpridora de tarefas, receptora.

Foto 7 – Colação de Grau no Curso de Formação de Professores



Fonte: A AUTORA, 1999.

Quando decido tornar-me professora, assumo o compromisso de fazer diferente, de fazer a diferença na vida de meninos e meninas, assim como a “Tia Zulmira” havia feito na minha. Queria ser como ela que, ainda que tivesse uma espécie de roteiro a seguir religiosamente, encontrava tempo de ouvir-nos – crianças –, com atenção e respeito.

Mas, ao ingressar no Curso Normal, percebi que a rigidez no “percurso” seria uma constante. Esse período teve um marcador importante para mim: ensinar o que e como fazer a “docência”, haja vista as recorrentes expressões: “métodos”, “técnicas”, “didática”.

Foto 8 – Participação na Semana da Normalista



Legenda: participação da Autora na Semana da Normalista no Colégio Estadual Júlia Kubistchek.  
Fonte: A AUTORA, 2017.

Alguns anos depois, fui convidada a estar nessa mesma escola, na Semana da Normalista, para dialogar, com futuros colegas de profissão, sobre a minha trajetória docente. Eis que vem à tona todos os momentos vividos nessa instituição que tanto colaborou para a profissional que hoje sou. Estar ali, envolta por lembranças, por marcas, com outros colegas, com futuros professores e professoras, me convida ao diálogo com Ferrazo (2003, p. 158):

Penso ser essa uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos*. Estamos sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre), “entrelugares” (Bhabha), “não-lugares” (Augé), de onde, de fato, nunca saímos (Grifo do Autor).

Embalada pelas ideias de Ferrazo (2003), penso que é impossível pesquisar ou falar “sobre” os cotidianos das escolas sem estar incluída, imersa nele. Afinal, fui estudante de escola pública e, hoje, sou professora desta mesma escola, logo, “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação” (FERRAÇO, 2003, p. 160). Corroborando com Alves (2019, p. 24), penso que “entendemos que nas múltiplas redes educativas, todos nós nos formamos – ao mesmo tempo que formamos outros – nos tantos ‘espaçotempos’ cotidianos, ‘dentrofora’ das escolas mantendo relações com essas”. O intuito desta pesquisa é, inicialmente, um encontro/reencontro comigo mesma. Compreender os meus próprios processos, refletir sobre avanços e recuos, entender o caminho que é possível para a docência, é a busca que faço para encontrar o outro e encontrar-me nele.

## 2.2 Intersetorialidade: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?

Em janeiro de 2021, no terceiro mandato do Prefeito Eduardo Paes, muda a estrutura da SME e cria-se a Gerência de Intersetorialidade (GIN) através do Decreto nº 49.324, de 23/08/2021 (RIO DE JANEIRO, 2021a). Esta gerência está subordinada à Coordenadoria da Primeira Infância (CPI), que conta ainda com a Gerência de Educação Infantil (GEI). A GIN é inédita na SME-Rio, pois desconheço outro município que tenha um setor/órgão com tal atuação. Tão logo essa gerência é criada, recebo o convite da professora, que assumiria o trabalho na CPI, para atuar na gestão, juntamente a outro professor, que vem compartilhando comigo percursos e práticas na Educação Infantil carioca. Vale ressaltar que quando a GIN é criada, o mundo ainda estava sob o efeito devastador da Covid-19.

Logo que assumimos a gestão da gerência, um misto de angústia e inquietação tomaram conta de nós; isto porque não tínhamos qualquer informação sobre essa gerência e seus fazeres. Já havíamos atuado juntos na GEI, mas, dessa vez, era bem diferente, pois a GEI já possuía um percurso, uma atuação na Educação Infantil da cidade, diferente da GIN, que encontrava logo seu primeiro obstáculo: a pronúncia correta do nome *intersectorialidade*. As pessoas, com as quais dialogávamos, tinham muita dificuldade de pronunciar o nome: diziam que era um “*trava-língua*”. Mais tarde, percebemos que esta dificuldade não era isolada, porém traduzida também no entendimento dos fazeres da gerência. Isso gerou em nós, gestores, a preocupação de como os professores e professoras, que atuam nas escolas de Educação Infantil, receberiam as orientações e fariam as articulações necessárias no seu próprio cotidiano, na sua prática diária.

A partir daí, iniciamos nossas leituras e diálogos internos no sentido de buscarmos uma identidade para a gerência. O conceito de intersectorialidade não é único entre os teóricos; assim, acolho a concepção trazida pelos autores Oliveira, Lotta e Freitas (2019, p. 464) que afirmam que a intersectorialidade é “a coordenação de diferentes setores para, conjuntamente, construir soluções que resolvam de forma produtiva problemas sociais”. Alguns documentos foram essenciais nesse processo e o Marco Legal pela Primeira Infância (BRASIL, 2016) foi um deles. De acordo com seu Artigo 3º:

A prioridade absoluta em assegurar os direitos das crianças [...] implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2016, não paginado).

O Plano Nacional pela Primeira Infância - PNPI (BRASIL, 2010b) foi uma outra leitura que nos ajudou a entender o contexto da Primeira Infância brasileira e ampliar um discurso, ora produzido e reproduzido, que a intersectorialidade buscava uma articulação entre as áreas da educação, saúde e assistência social. Será isso mesmo? Será que essa articulação pode ser ampliada a outros órgãos/setores? Isso se dá de maneira tranquila? Na educação, esse fazer, bem como sua articulação, estão claros? Quais os desafios? Estas indagações permaneciam em nossas reflexões a todo instante.

De acordo com o PNPI (BRASIL, 2010b, p. 26):

Este Plano foi construído com os olhos fixos nas crianças e em seus contextos familiares, comunitários e sociais, procurando capturar, nas diferentes linguagens que elas usam para se comunicar, a expressão de suas satisfações e suas negações, seus sofrimentos e suas alegrias, seus desejos e suas potencialidades. Para este Plano elas têm um rosto, um nome, uma história vinculada aos que a rodeiam, um destino a ser construído com liberdade e confiança.

A partir das reflexões e dos diálogos estabelecidos, chegamos a uma proposição de atuação da GIN, através do Decreto nº 49.324/2021 (RIO DE JANEIRO, 2021a), elaborada por nós da gestão.

Segundo ele, cabe à GIN:

- Acompanhar, monitorar e avaliar ações intersectoriais que dizem respeito à primeira infância;
- Sistematizar dados de infrequência, matrículas e demanda na Educação Infantil, visando o planejamento estratégico de ações que atendam a primeira infância;
- Projetar, promover e articular ações intrasetoriais e intersectoriais visando à saúde integral, proteção social, direitos humanos e cultura da criança na primeira infância;
- Programar, promover e articular ações de formação, com foco na visão intersectorial, aos profissionais da primeira infância;
- Integrar parcerias, através da vivência em programas e projetos, de modo a envolver as questões da primeira infância no fortalecimento da cidadania e qualidade na educação das crianças (RIO DE JANEIRO, 2021a, não paginado).

Diante disso, decidimos atuar diretamente com a equipe gestora (diretora-geral, diretora-adjunta e coordenadora pedagógica e/ou professora articuladora) das Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil, por compreendermos que a gestora escolar, representada na figura da diretora, é também responsável pela formação continuada e em serviço dos profissionais que atuam nas escolas. Entendemos que uma equipe gestora, fortalecida em concepções e práticas pedagógicas, comprometida com as especificidades da Educação Infantil, pode contribuir com experiências significativas às crianças.

### 2.3 A formação docente como caminho para a reflexão

A compreensão da Educação Infantil como direito das crianças e suas famílias, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, leva-nos também a atentar para a necessidade de formação e apoio aos profissionais que atuam nas escolas, com seus desafios e dificuldades, diante da complexidade que envolve a educação das crianças pequenas em espaços coletivos. Segundo Monção (2021), há aspectos indissociáveis que configuram os desafios para a implementação de políticas públicas e práticas na Educação Infantil: a criança como centro do processo educativo, a parceria com as famílias na educação e cuidado com as crianças pequenas e a formação e apoio permanente aos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas.

A GIN insistia na busca incessante por sua identidade, bem como no entendimento e clareza do seu fazer, junto às instituições que atendiam à Educação Infantil. Essa busca se estendia internamente também, pois percebíamos que, dentro da nossa própria equipe, isso também não estava claro, legitimado. A partir daqui, investimos, enquanto gestores, na formação interna dos profissionais que atuavam na CPI: um curso de extensão<sup>20</sup> interno foi organizado por nós a fim de possibilitar e ampliar a reflexão acerca da intersectorialidade e Primeira Infância.

---

<sup>20</sup> Este curso teve a duração de seis meses e contou com a participação, no planejamento e execução, de duas professoras ligadas a universidades públicas cariocas (UNIRIO e UERJ/FEBF). O mesmo aconteceu de forma *on-line* tendo em vista o contexto pandêmico à época. Contou também com a presença virtual de professores renomados no campo da Educação Infantil, como Vital Didonet e Rita Coelho, dentre outros.

Durante o período de realização do curso, chamou-nos a atenção a forma como o grupo, que compunha a CPI, compreendia o conceito de intersectorialidade e o relacionava aos fazeres na Educação Infantil. Como a maioria das integrantes havia tido a experiência de atuar como diretora em escolas, entendia-se a intersectorialidade como as articulações com os setores da Saúde e Assistência Social que a própria diretora realizava no seu território, ou ainda, as parcerias que estabelecia de maneira quase que solitária e individual. Ou seja, de certa forma, nosso fazer era visto como algo semelhante ao que a diretora fazia na escola, porém, por estarmos na SME-Rio, esse fazer tornava-se macro tendo em vista o quantitativo das escolas de Educação Infantil da Rede. Resumindo: “institucionalizou-se” uma prática que, até então, era algo pensado e executado individualmente pela diretora da escola, na visão dos integrantes da Coordenadoria.

Atuar de forma intersectorial não é uma tarefa fácil, principalmente, na Primeira Infância. Ela produz diferentes sentidos, causa tensionamentos, disputas; coloca “em xeque” concepções, escuta, o posicionar-se. A lógica intersectorial rompe com a ideia de fragmentação das ações setoriais para pensar as demandas em sua totalidade e, assim, buscar resultados que promovam o desenvolvimento social.

De acordo com Góes e Machado (2013, p. 630):

Ações coletivas pressupõem a articulação de diferentes setores sociais e se dá como um processo que possibilita: a) a ação convergente entre os diferentes segmentos sociais; b) a construção de redes intersectoriais capazes de articular, integrar e conhecer as reais demandas da população em situação de vulnerabilidade social; c) o fortalecimento do poder dos setores populares; d) a produção de novos conhecimentos.

No que diz respeito às escolas da Rede Municipal, elaboramos alguns materiais que, a partir do olhar formativo da diretora da Unidade Escolar, auxiliaria o coletivo da escola na reflexão sobre uma atuação intersectorial junto à Educação Infantil. Vale ressaltar que, neste período, vivenciávamos a Covid-19 na cidade do Rio de Janeiro; e, de acordo com os protocolos sanitários à época, os encontros presenciais entre professores e professoras estavam suspensos de modo que, as orientações eram encaminhadas por e-mail para as escolas e divulgadas através das redes sociais da SME-Rio. Os encontros formativos aconteciam de forma virtual e com uma duração reduzida devido, dentre outros fatores, ao tempo de exposição às telas.

Figura 6 – Diagnose das Famílias 2021



**ENTREVISTA 2021**

Olá Famílias,

Iniciamos o ano letivo de 2021 e, mesmo de forma remota, estamos empenhados em oferecer propostas e sugestões que visem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento saudável! Por isso, precisamos conhecer as crianças que estão matriculadas em nossa Unidade Escolar e as suas famílias, para estabelecermos um diálogo e uma parceria que nos aproxime. Queremos obter informações simples sobre as preferências e a rotina das nossas crianças, para que possamos pensar em propostas que as estimulem e as desafiem!

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME DA CRIANÇA: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

Com quem a criança mora? Diga o nome de todas as pessoas, entre adultos e crianças, que vivem na mesma casa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem é o principal responsável pelo sustento e pela educação da criança?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fale um pouco do cotidiano da criança. Como é a sua rotina? O que ela gosta de fazer? Onde e com quem brinca?

\_\_\_\_\_

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

O primeiro desses documentos/materiais foi a *Diagnose das Famílias* (RIO DE JANEIRO, 2021b). O intuito era institucionalizar o acolhimento aos bebês e crianças da Educação Infantil nas primeiras semanas de retorno presencial às escolas, indo na contramão de uma perspectiva que enxerga este momento como “período de adaptação”. Entendemos o acolhimento às crianças, profissionais e famílias como um direito de todos que compõem o cotidiano da escola, principalmente, num contexto pandêmico de tantas vidas perdidas; o acolhimento a esses sujeitos torna-se ainda mais indispensável. Além disso, esse documento possibilitava aos professores e professoras maiores informações sobre as crianças, bem como suas famílias, trazendo, inclusive, informações acerca dos equipamentos de saúde e assistência social que os atendiam.

Freire (1996, p. 136) salienta:

Deve fazer parte da nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 136).

A partir da elaboração da Diagnose das Famílias, tínhamos o receio e a preocupação desses dados ficarem “esquecidos” pela escola. Embora tenha a estrutura de um formulário, ele gerou informações importantes para a escola no sentido de se enxergarem e proporem ações que visem uma transformação da realidade encontrada. Não poderia ser mais uma demanda da SME na qual a diretora executa e não reflete sobre o que fora produzido.

Sendo assim, no Conselho de Classe<sup>21</sup> referente ao bimestre seguinte a essa ação, compartilhamos uma orientação específica, um convite à equipe gestora de olhar a Diagnose das Famílias com um olhar de estranhamento, e não somente como “a entrevista que se realiza com as famílias no início do ano letivo”, mas como um importante instrumento estratégico de gestão. Nesse sentido, recorro à Madalena Freire (1983, p. 54) quando fala: “Nós estamos juntos nos conhecendo e descobrindo e conhecendo o mundo. Todo esse processo de buscas e descobertas nos desvela o processo educativo”.

Utilizamos o momento do Conselho de Classe para tal ação, por compreendermos que, no bojo das discussões sobre formação de professores, as reuniões pedagógicas são um importante espaço privilegiado nas ações partilhadas entre a equipe gestora e os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, propondo novos caminhos e possibilidades outras de novos saberes. E, com isso, ganham todos: profissionais, crianças e famílias. Esteban e Zaccur (2008) afirmam que a centralidade de todo o processo de formação está no questionamento. Suas reflexões expõem que:

---

<sup>21</sup> Momento previsto no calendário anual das escolas no qual os profissionais debatem sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes, refletindo sobre as ações passadas e replanejando suas ações em curto e médio prazos.

É fundamental, portanto, que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a aprender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN; ZACCUR, 2008, p. 20).

Muitas são as questões que envolvem a organização interna da escola sobre as quais professores e professoras divergem e, dificilmente, o consenso é alcançado. Para tanto, decidimos iniciar o convite à reflexão, por parte dos profissionais, através da avaliação. Ela que comumente é vista como final do processo, aqui assume o início de uma reflexão, potencializadora de uma análise da realidade. Encontro o caminho em Sordi e Lüdke (2009, p. 315) quando narram que:

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos e circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.

Diante disso, assumimos um percurso formativo, que se interroga a partir das narrativas de professoras e professores, na urgência por referências que afirmem sobre como e o que avaliar e, conseqüentemente, na busca por instrumentos mais sólidos que possam dar conta disso. Na Educação Infantil, esse dilema é ainda mais frequente, tendo em vista os caminhos apontados: “Não há avaliação na Educação Infantil porque não há nota/conceito”, ou ainda, “A avaliação na Educação Infantil é traduzida através dos relatórios/pareceres das crianças”.

Figura 7 – “Pistas” para reflexão

**Diante disso, todo o material consolidado, em forma de instrumento, pode nos dar “pistas” para algumas indagações que irão nos perseguir – enquanto gestores – ao longo do segundo semestre letivo:**

- 1 - O QUE ENTENDO POR AVALIAÇÃO? E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA?
- 2- QUE CAMINHOS NÓS (EQUIPE) ESCOLHEMOS PARA AVALIAR?
- 3- COMO O CONTEXTO QUE ESTAMOS INSERIDOS PODE AUXILIAR NA AVALIAÇÃO?
- 4- SERÁ QUE A DIAGNOSE É APENAS UM PONTAPÉ INICIAL PARA CONCEBER A AVALIAÇÃO ENQUANTO UM PROCESSO CONTÍNUO?
- 5- COMO A ENTREVISTA PODE SER UM INSTRUMENTO QUE ME AJUDE A PENSAR NO RETORNO GRADUAL DA(S) CRIANÇA(S)?
- 6- COMO PENSO, E DOCUMENTO, O MEU PERCURSO ENQUANTO GESTOR? E COMO OS PROFISSIONAIS DOCUMENTAM O PERCURSO DAS CRIANÇAS?
- 7- COMO POSSO REGISTRAR AS AÇÕES PEDAGÓGICAS, DA INSTITUIÇÃO, NUM PERÍODO EM QUE – AINDA PERSISTE – O DISTANCIAMENTO SOCIAL?
- 8- COMO A DIAGNOSE POSSIBILITA MINHA AUTOAVALIAÇÃO REFERENTE AO PERCURSO PEDAGÓGICO QUE PLANEJEI?
- 9- A PARTIR DESSE INSTRUMENTO, E DA CONSOLIDAÇÃO DESSES DADOS, COMO PODEMOS PLANEJAR AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS? COMO A DIAGNOSE AUXILIA NO PLANEJAMENTO/REPLANEJAMENTO DA INSTITUIÇÃO E O PLANEJAMENTO/REPLANEJAMENTO NAS INTERAÇÕES COM AS CRIANÇAS?


 educação 04

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

E por que decidimos direcionar esse material à diretora? Por que iniciamos o debate pela avaliação? No município do Rio de Janeiro, as creches e EDIs não contam com a figura da coordenadora pedagógica; neste caso, somente as escolas com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental possuem. Nas escolas “exclusivas” (são denominadas desta forma), há a figura do Professor Articulador<sup>22</sup> (chamado de PA), mas, para que a avaliação ocorra, de fato, há uma série de exigências a serem cumpridas. A CRE, bem como a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, são as responsáveis pela análise e autorizo de requisição do profissional.

Além disso, reafirmo a importância da diretora como formadora de outros professores, numa relação de compartilhamento de saberes e reflexões em busca de práticas intencionais, qualificadas e transformadoras para as crianças pequenas. Dessa forma, a avaliação revela-se múltipla e complexa, demandando olhares de diferentes perspectivas para que o fenômeno educativo possa ser apreendido de

<sup>22</sup> Resolução SME nº 270, de 02 de julho de 2021 (RIO DE JANEIRO, 2021c).

forma mais consistente, crítica e com reais possibilidades de transformação da realidade.

De acordo com Esteban (2008, p. 18), avaliar é interrogar e interrogar-se. A autora continua acerca da avaliação enquanto processo de investigação.

Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento dos seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção do conhecimento.

Entendo que a avaliação é um importante caminho de reflexão no sentido que projeta um percurso para além das normatizações e/ou padronização de instrumentos avaliativos. Ela coaduna como um lugar privilegiado de interlocução, negociação, problematizando a realidade e descobrindo, através do esforço e trabalho coletivo, caminhos, alternativas e possibilidades de construção de uma cultura que visibilize a avaliação enquanto sinônimo de diversidade, criticidade com e para as ações. Uma cultura que enxergue o percurso com a mesma potência que, muitas vezes, enxerga os resultados. A autora segue, convocando-nos à reflexão.

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática. Compromisso esse que os coloca frequentemente diante de dilemas e exige que se tornem cada dia mais capazes de investigar sua própria prática para reformular “respostas possíveis” aos problemas urgentes, entendendo que sempre podem ser aperfeiçoadas (ESTEBAN, 2008, p. 21).

Esse é o lugar que entendo, também, do sujeito que se ocupa ao participar da formação de outros sujeitos. Encontro em Freitas et al. (2009), a reafirmação para que não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas, sim, o conjunto da escola, seu coletivo, formado por todos os sujeitos que assumem o compromisso pelas infâncias. Isto se traduz, obrigatoriamente, em seu projeto político-pedagógico.

Figura 8 – Diálogo reflexivo com a Equipe Gestora

## Convite a Equipe Gestora

No 2º bimestre (COC) fizemos um convite de olhar a instituição, e as práticas ali desenvolvidas, numa perspectiva de avaliar o percurso trilhado pelos profissionais (e isso inclui a equipe gestora), no sentido de atendimento aos direitos fundamentais das crianças. Esse olhar que propomos não é uma tarefa fácil, pois implica inquietar-se, implica "sair desse contexto e olhar com olhos de estranhamento". Significa refletir sobre as nossas "certezas" e perceber que, talvez, elas não sejam tão certas assim. Significa atentar-se para dentro e fora da instituição, num compromisso inegociável com as infâncias.

Diante disso, propomos uma reflexão que precisa partir, primeiro, da equipe gestora. Posteriormente, esse convite será estendido aos profissionais, famílias, crianças e comunidade escolar, no sentido de olhar a instituição como um todo e o que as práticas, ali desenvolvidas, revelam sobre o compromisso que temos com a infância da nossa rede.



Espaço de Desenvolvimento Infantil Ludmila Máximo  
Moreira Cardoso - 9ª CRE



Espaço de Desenvolvimento Infantil Eu Sou - 7ª CRE

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

Bondioli (2004) afirma que a sustentação de projetos político-pedagógicos coerentes, construídos pelo coletivo da escola e que reafirmem o compromisso com a produção de um querer dos sujeitos que compõem a instituição, dependem, necessariamente, do envolvimento de um projeto de formação consistente. Por isso, a necessidade de espaços/tempos legitimados de debate, de expressão de ideias, que possibilitem condições para um diálogo plural em busca da negociação de uma qualidade almejada por todos.

Freitas et al. (2009, p. 34) complementam:

Esse pacto é favorecido pela existência de uma *democracia institucional* forte, onde as diversas formas de pronunciar o mundo não sejam silenciadas ou censuradas. Os espaços/tempos escolares podem, da forma como fossem concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim constituírem-se em estratégias potentes para que o coletivo das escolas se encontre e, no encontro e pelo encontro, possa, de fato, vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação, sem o que o pacto esmoreça, limitando-se ao papel ou ao discurso (Grifo dos autores).

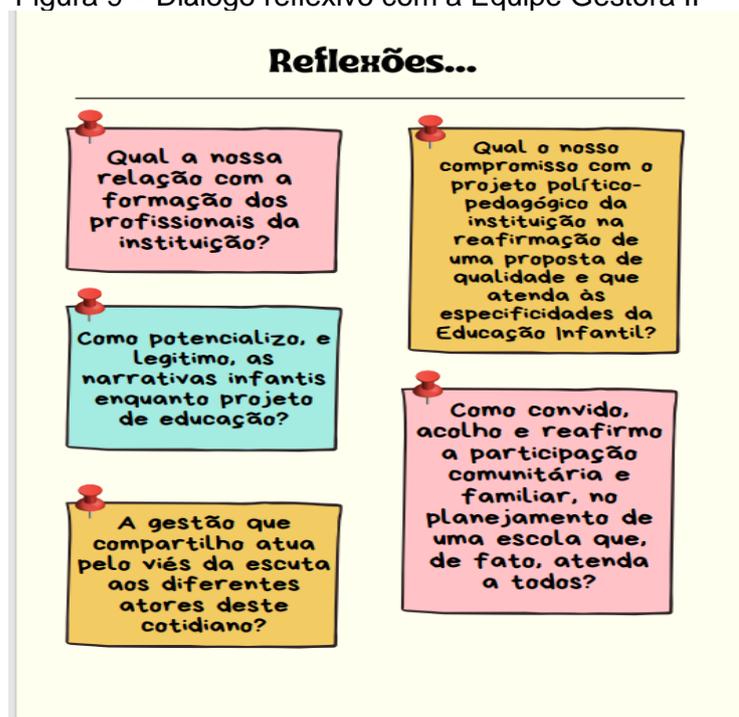
Retomando a pergunta feita anteriormente sobre a avaliação, compreendo que a mesma acontece para além da sala de aula ou da aprendizagem. Acredito, especialmente, na avaliação institucional que potencializa o desenvolvimento de

escolas reflexivas e não somente professores reflexivos. Aposta na participação dos diferentes atores na vida e no cotidiano das escolas, recupera a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, de forma responsável e comprometida, convoca a uma reflexão coletiva às suas potencialidades, vulnerabilidades e fragilidades. Ainda em diálogo com Freitas et al. (2009, p. 36):

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação.

Dessa forma, com a avaliação institucional, espera-se que o coletivo da escola localize suas fragilidades, debata sobre suas contradições e, num movimento reflexivo, possa traçar ações de melhoria, demandando do poder público, mas se comprometendo também com os avanços da escola. E, através deste entendimento, propomos às equipes gestoras que se olhassem, se enxergassem verdadeiramente e que pudessem dialogar sobre seus percursos, suas dificuldades e possibilidades enquanto coletivo que são.

Figura 9 – Diálogo reflexivo com a Equipe Gestora II



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

Figura 10 – Diálogo reflexivo com a Equipe Gestora III

**A minha atuação na gestão extrapola os muros da escola? Como percebo e potencializo meu território?**

**Como estas ações colaboram para, coletivamente, potencializarmos o percurso curricular das crianças?**

A partir das reflexões acima, dialogue com o seu grupo com vistas a avaliação do 3º bimestre. Faça uma escuta sensível, e mediada, de como tem sido esse percurso relacionando com as questões acima. Pensem coletivamente, em estratégias possíveis, e, tragam à tona os relatórios das turmas – grupo – como um caminho que pode revelar práticas, que envolvam a Unidade Escolar, enquanto um espaço de engajamento comunitário, um espaço que fortalece o território, mesmo que com práticas que pareçam “minimas”.

Espaço de Desenvolvimento Infantil  
Professora Kelita Faria de Paula- 4ª CRE

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

A partir do convite feito, enviamos para as escolas que atendem à Educação Infantil, um formulário com algumas perguntas que deveriam ser respondidas anteriormente ao Conselho de Classe referente ao 3º bimestre. Destaco algumas: **A)** Como a equipe gestora se insere na participação da implementação do projeto político-pedagógico da escola? **B)** Como a equipe gestora se insere no plano de formação em serviço da escola? **C)** A comunidade escolar atua no planejamento da escola? **D)** A comunidade escolar realiza uma avaliação da instituição com vistas à melhoria? **E)** As crianças tiveram acesso às propostas pedagógicas elaboradas pelos profissionais da escola? **F)** A escola possui parcerias intersetoriais em seu entorno?

Das 921 Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil carioca, recebemos a devolutiva de 578 (63%). Quanto às respostas referentes às questões **A** e **B**, tivemos o seguinte resultado: 58% afirmam que sim e muitos participam; já 34% afirmam que sim, mas com pouca interação; 7% não promovem e 1% não sabe/não respondeu. Em relação às questões **C**, **D**, **E** e **F**, temos, como devolutiva: 9% participam muito; 24% participam pouco; 29% a participação é razoável e 38% não há

participação. Ressalto que os dados apresentados nesta pesquisa foram autorizados pela SME.

Esses dados revelam que há uma contradição nas escolas, que merecem nossa atenção. A equipe gestora, de acordo com os dados levantados, se assume numa postura participativa, convidativa que, através do seu exemplo, procura estimular a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, temos uma comunidade escolar (formada por profissionais, crianças e famílias) que não participa ou tem sua participação considerada razoável pela própria equipe gestora.

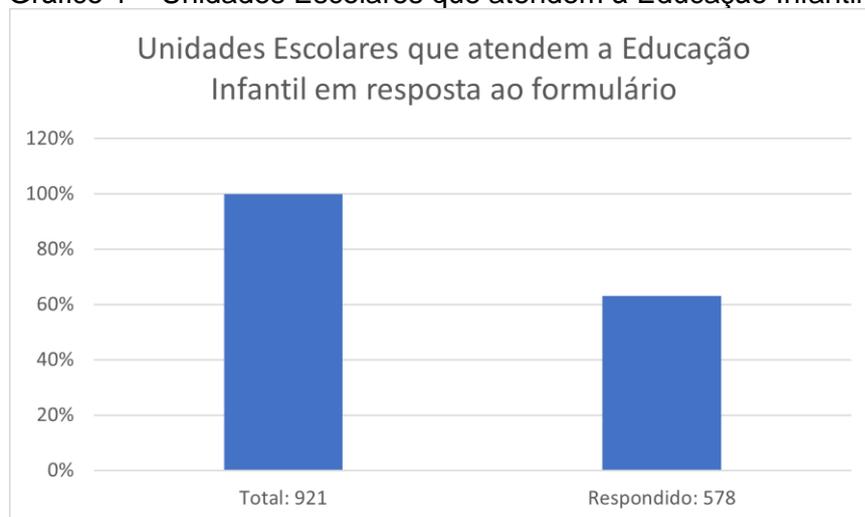
Retomarei as discussões de Bordenave (1983, p. 16) sobre participação:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

O autor afirma que não há participação sem comunicação; e, para alcançarmos a participação, dois processos comunicativos são instaurados: a informação e o diálogo. A este respeito, compartilha:

[...] A participação democrática começa quando os grupos da população interessada em um tema específico recebem informação específica, conhecem os canais de reivindicações e são alertados para as formas de consulta a que têm acesso (BORDENAVE, 1983, p. 68).

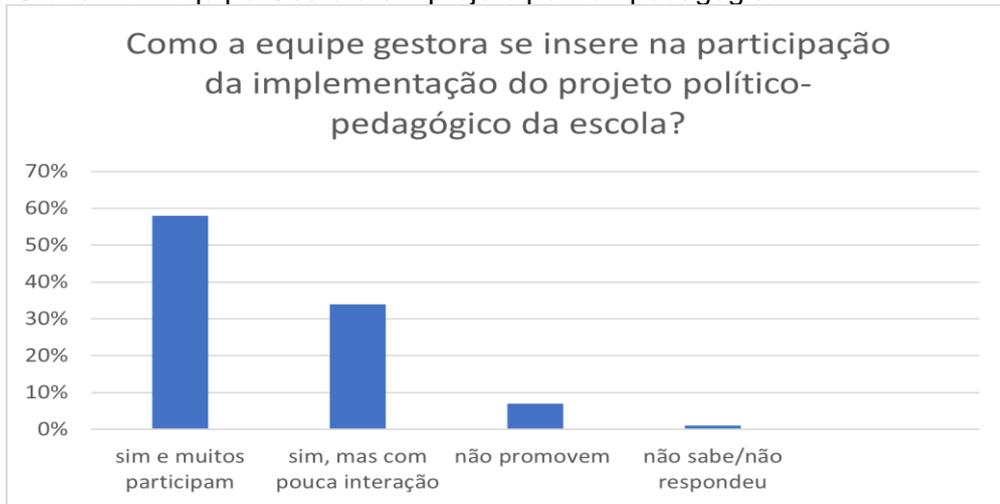
Gráfico 1 – Unidades Escolares que atendem à Educação Infantil



Legenda: Unidades que atendem à Educação Infantil em resposta ao formulário (Dados disponibilizados pela GIN).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

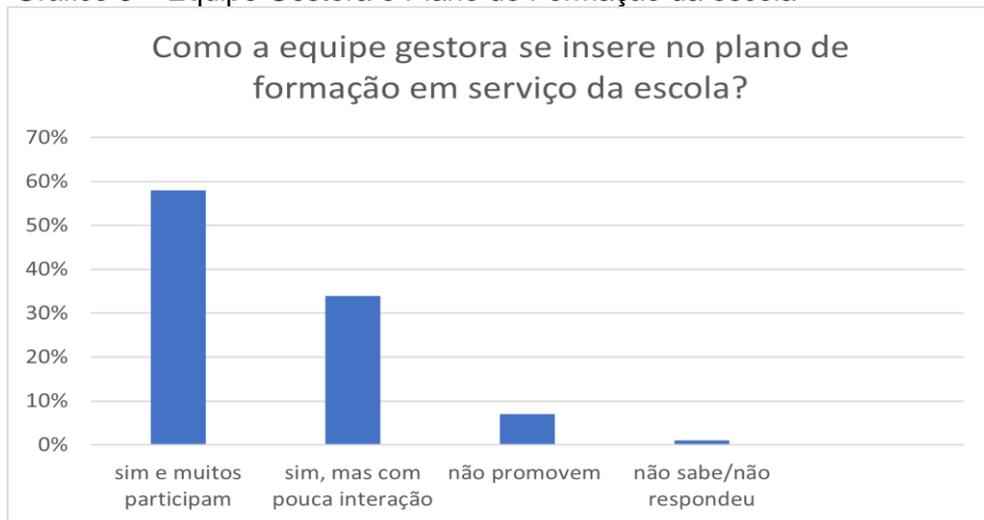
Gráfico 2 – Equipe Gestora e o projeto político-pedagógico



Legenda: resultados para a questão: “Como a equipe gestora se insere na participação da implementação do projeto político-pedagógico da escola?” (Dados disponibilizados pela GIN).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

Gráfico 3 – Equipe Gestora e Plano de Formação da escola



Legenda: resultados para a questão: “Como a equipe gestora se insere no plano de formação em serviço da escola?” (Dados disponibilizados pela GIN).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

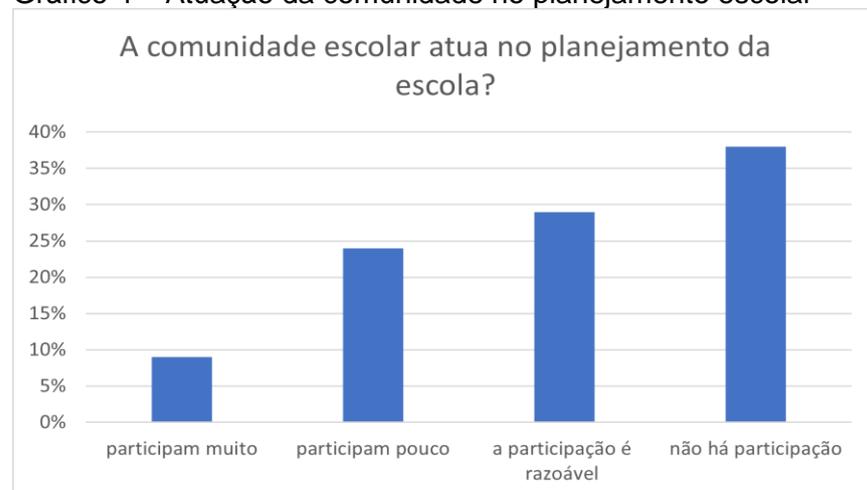
Com relação aos Gráficos 2 e 3, chamo a atenção para o percentual referente à falta de participação da equipe gestora na elaboração do projeto político-pedagógico, bem como no plano de formação da equipe que, juntos, totalizam 8%. Diante destes dados, podemos perceber que essa participação não está dada, consolidada, o que nos faz pensar quais os motivos que levaram essas diretoras a não participarem dos processos participativos que envolvem a instituição e que estão diretamente ligados ao seu fazer.

Paro (2016, p. 15) nos provoca:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos (PARO, 2016, p. 15).

Diante disso, me interrogo a respeito da função da diretora em espaços educativos de Educação Infantil. Será que prevalece uma ideia “burocratizada” a respeito dos seus fazeres? Será que há uma dicotomia entre o “pedagógico e o administrativo” na atuação da diretora? Como ela entende a sua própria formação nesse processo? Como transformar a sociedade sem a transformação na prática das pessoas? Será que as precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de profissionais, falta de recursos materiais e financeiros, contribuem para essa atuação da diretora um tanto quanto “afastada” do verdadeiro sentido da escola?

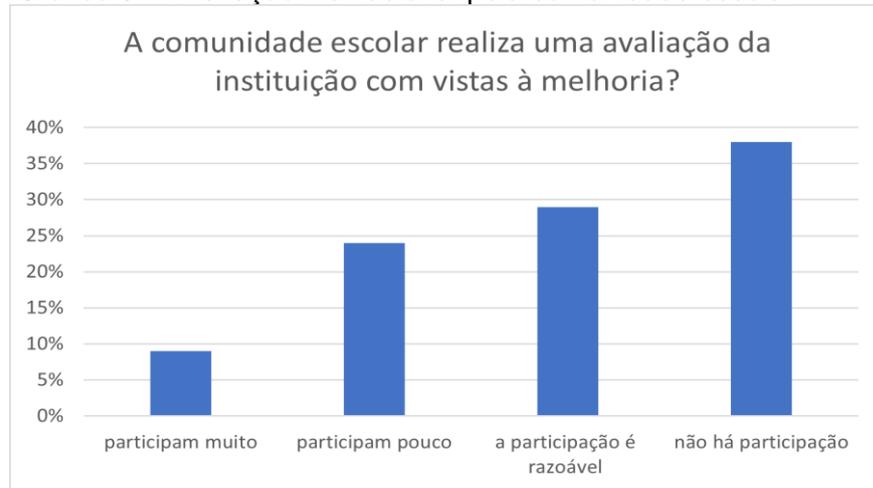
Gráfico 4 – Atuação da comunidade no planejamento escolar



Legenda: resultado para a questão: “A comunidade escolar atua no planejamento da escola?” (Dados disponibilizados pela GIN).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

Gráfico 5 – Avaliação institucional pela comunidade escolar



Legenda: resultado para a questão: “A comunidade escolar realiza uma avaliação da instituição com vistas à melhoria?”

(Dados disponibilizados pela GIN).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

No que diz respeito à participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da escola, percebe-se, através dos Gráficos 4 e 5, que ela participa pouco ou não participa. Esses dados revelam um percentual de 62% do total de respostas dadas. O quantitativo nos faz refletir acerca das condições de possibilidade dessa participação e, ao mesmo tempo, nos indaga se a “gestão democrática da escola” está presente somente nos documentos oficiais e no discurso, não no cotidiano das escolas, e como a gestão da escola concebe a comunidade: como parte integrante da escola ou como exterior ao processo democrático que se daria no interior da escola.

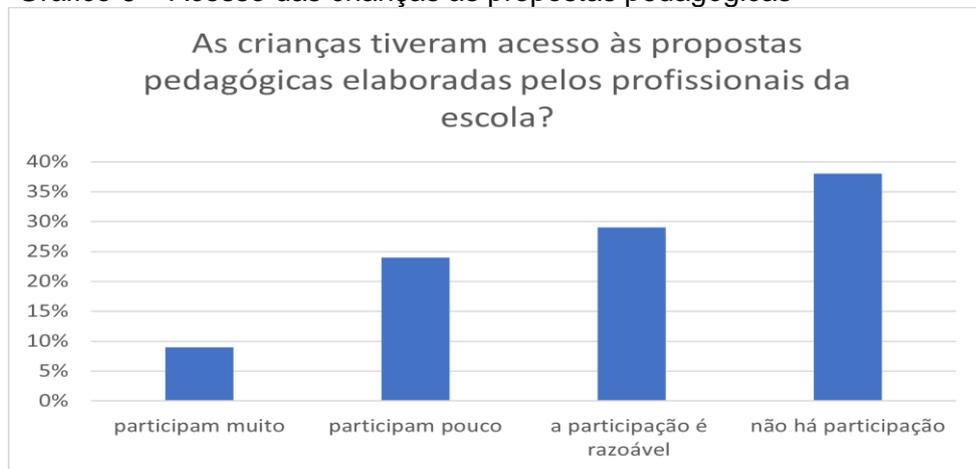
Paro (2016, p. 22) defende que:

[...] o equívoco aqui apontado parece estar muito mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que a questão da democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado, sem se dar conta de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

O autor segue, convocando-nos à reflexão acerca do conceito de participação. Segundo ele, a participação que se refere está relacionada com a participação nas decisões, não como um fim, mas como um meio para a partilha do poder, para a tomada de decisões. Para que ela se concretize, há de se superar os obstáculos que surgem para aquele que se disponha a promovê-la. A participação da comunidade na escola é um caminho que se faz caminhando, o que não inviabiliza a necessidade de

se refletir previamente a respeito dos desafios e potencialidades que se apresentam para a escola como coletivo.

Gráfico 6 – Acesso das crianças às propostas pedagógicas



Legenda: resultados para a questão: “As crianças tiveram acesso às propostas pedagógicas elaboradas pelos profissionais da escola?”

(Dados disponibilizados pela GIN).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

A respeito da participação das crianças na elaboração das propostas da escola, percebe-se, através do Gráfico 6, que é quase inexistente. Temos um percentual de 9% de participação das crianças contra um percentual de 91% que não participam, se juntarmos os dados das que pouco participam, participação razoável e não participam. Isso denota um desconhecimento do que é participação na Educação Infantil, da participação enquanto direito das crianças, bem como concepções de criança e Educação Infantil. Kohan (2007, p. 97) nos desestabiliza quando pergunta: “O que pode uma criança?”. Durante meu percurso docente, tenho percebido que muito falamos sobre e com as crianças, porém, pouco refletimos sobre as narrativas delas, o que elas podem na escola.

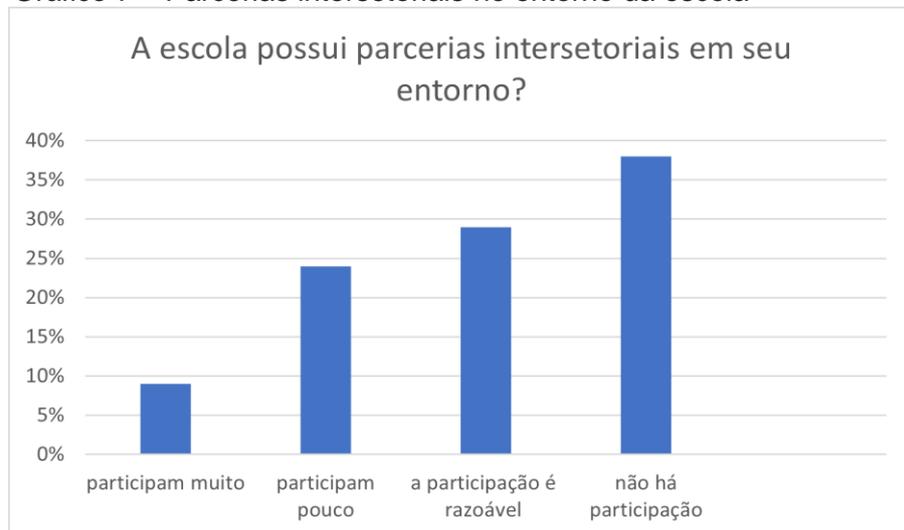
Recorro à minha memória docente para lembrar de uma prática que tantos outros professores recorrem: a lista de combinados da turma, o famoso “o que pode” e o que “não pode”. Há uma facilidade muito grande em apontar o que não pode ser feito pelas crianças na escola e uma dificuldade enorme em sinalizar o que podem fazer. Visualmente falando, a lista do que não podem fazer é sempre mais extensa em relação à lista do que podem; isto me leva a problematizar sobre a escola que temos e a escola que queremos e também a refletir sobre as relações que

estabelecemos com as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Retomo Kohan (2007, p. 97) para pensarmos juntos:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem de construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura de espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

Dessa forma, estar na função de gestão numa gerência que, dentre os seus fazeres, auxilia na elaboração das políticas públicas para assegurar a participação das crianças na tomada da decisão, convoca-nos a pensar o lugar que as crianças ocupam no cotidiano da escola; e esta reflexão vem sendo traduzida a partir da construção de ações e materiais que fomentem esse debate.

Gráfico 7 – Parcerias intersetoriais no entorno da escola



Legenda: resultado para a questão: “A escola possui parcerias intersetoriais em seu entorno?” (Dados disponibilizados pela GIN).

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2021b.

Com relação ao Gráfico 7, percebe-se que há, de uma certa forma, um desconhecimento com relação aos conceitos de parceria e intersectorialidade por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil. No entendimento desses

profissionais, a parceria está atrelada ao que “vem de fora”, ao que é emanado pelo nível central, no caso, a SME-Rio. Não se compreende, ainda, a intersetorialidade dentro do próprio território, em articulação com a própria comunidade escolar, como desenvolvimento local. Neste sentido, deixa de mostrar a dimensão territorial dos processos econômicos, chamando atenção para a participação comunitária; deixa, também, de proporcionar o envolvimento do cidadão que vive naquele território. Sobre o desenvolvimento local, Senhoras (2007, p. 8) afirma: “É a execução de políticas de fortalecimento e qualificação das estruturas internas de um território”.

De acordo com Góes e Machado (2013, p. 631):

Nesse contexto, pensar em intersetorialidade e desenvolvimento local requer o envolvimento de diversas dimensões governamentais (saúde, educação, economia, meio ambiente, cultura etc.) relacionadas à noção de práticas integradas e ao envolvimento das pessoas nos problemas e interesses comuns.

Esteban (2017) afirma que é indispensável dialogar com a escola, olhar com a escola, e não para a escola, para suas práticas, processos, princípios e intenções. Refletir, em conjunto, com a escola, sobre o que lá se encontra e sobre o que está ausente, sobre suas vozes e seus silêncios. A autora vai além:

Na relação com a escola, tomo como pressuposto a compreensão do cotidiano como complexo, portanto, assumo ser inviável compreendê-la, descrevê-la, analisá-la ou discuti-la em sua totalidade. Não há um todo passível de ser apreendido; o conhecimento é sempre parcial, dinâmico, relacional e provisório. O possível é eleger fios com os quais articular a reflexão, a compreensão, o diálogo, a ação, o estar com e na escola (ESTEBAN, 2017, p. 3).

Diante disso, Vieira e Côco (2019) realçam a importância de marcarmos a dimensão formativa da avaliação institucional, que se dá nas instituições educativas, e que ela pode fortalecer os princípios de realização de processos compartilhados. As autoras destacam a importância dos encontros de formação como:

[...] primordiais no encadeamento dos movimentos seguintes da ação avaliativa, visto que a decisão de realizar a avaliação institucional cria expectativas que a antecedem como proposta definida e seu desenvolvimento produz ressonâncias que a sucedem como ação desenvolvida (VIEIRA; CÔCO, 2019, p. 610).

Corroborando com as autoras, Bondioli e Savio (2015) consideram a participação uma responsabilidade, isto é, mais do que um direito ou dever, significa uma condição inerente a qualquer processo educativo de qualidade. Sendo assim, penso que, ancorada nas reflexões dessas autoras, não há qualidade sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo; processo este que as pesquisadoras nomeiam como qualidade negociada.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse na rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 14).

Sordi, Bertagna e Silva (2016) destacam que a qualidade sofre a influência de vários fatores, dentre os quais as relações que a escola estabelece com o entorno em que está inserida, constituindo-se como um fator preponderante para a qualidade. Refletir sobre essa dimensão, se está diretamente relacionada às parcerias existentes entre a escola e a comunidade; se esses projetos atendem aos anseios desse território e se há uma visão positiva dele. A escola, sozinha, não dará conta de resolver os problemas sociais que a assolam, mas, com a parceria de outros setores/profissionais, inclusive do próprio território, suas chances aumentam e muito, além dos processos participativos envolvidos.

Atuar na GIN, hoje, permite-me repensar os processos de participação dos atores no cotidiano da escola de modo que haja um fortalecimento das concepções no que diz respeito às especificidades da Educação Infantil. Além disso, convidar os profissionais de educação a atuarem de forma a refletir sobre os processos de participação e avaliação que ocorrem dentro, e fora também, das instituições, é um importante movimento de legitimidade de uma avaliação que não seja centrada na criança, mas nos processos de melhoria que ocorrem na escola a fim de se alcançar a transformação desses espaços.

## 2.4 Qual o lugar da avaliação institucional na formação docente?

Em especial, na Educação Infantil, as discussões a respeito da avaliação institucional ainda são muito pequenas. Poucas são as experiências desenvolvidas pelos sistemas de ensino, assim como pelas instituições escolares, e pouco se discute sobre políticas de avaliação institucional na Educação Básica. E, sendo ela, minha esfera de ação, entendo indispensável um olhar crítico e atento aos estudos e pesquisas na área no que diz respeito à temática. Para tanto, valei-me de revisão bibliográfica no sentido de compreender o lugar que a avaliação institucional ocupa na Educação Infantil apresentado em dissertações e teses.

Para tanto, consultei a Plataforma Scielo e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optei por realizar um recorte temporal à busca, no período de 2015 a 2020, tendo em vista que parto da premissa que há pouca incidência de referências bibliográficas sobre a temática e que a presente pesquisa teve início em meados de 2021. Corroboro com Vieira e Côco (2019) quando afirmam que, embora o quantitativo de trabalho direcionado à avaliação na Educação Infantil venha apresentando um crescimento, quando se trata da avaliação institucional nesta etapa da Educação Básica, as produções ainda são muito reduzidas.

Esteban, Louzada e Fernandes (2021, p. 7) indicam:

A revisão bibliográfica expõe a necessidade de ampliar o debate sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil entre pesquisadores/as e entre profissionais da área de educação e nos indica ser preciso articular as questões apontadas nas dissertações e teses para tratar da avaliação para as aprendizagens infantis. Também percebemos que o número de teses é bastante desproporcional em relação às dissertações, indicando a necessidade de ampliar o número de investigações acadêmicas sobre a temática.

Sobre os artigos da Plataforma Scielo, a busca deteve-se em três palavras-chave diferentes: avaliação institucional; avaliação institucional na Educação Básica e avaliação institucional na Educação Infantil. O filtro limitou-se a artigos escritos no Brasil, em português, na área de Ciências Humanas. De acordo com a Tabela 1, temos um quantitativo relativamente baixo de artigos sobre avaliação institucional. Ressalto que, neste caso, não limitei a avaliação institucional a uma etapa da

Educação Básica; sendo assim, foram considerados, na busca, os trabalhos que faziam referência ao Ensino Superior, por exemplo. A partir da delimitação das palavras-chave, o quantitativo de produções vai diminuindo; o número fica ainda menor quando se trata de avaliação institucional na Educação Básica e/ou avaliação institucional na Educação Infantil.

Tabela 1 – Quantitativo de artigos encontrado na Plataforma Scielo

<b>Palavras-chave</b>	<b>Quantitativo</b>
Avaliação institucional	92 (noventa e dois)
Avaliação institucional na Educação Básica	05 (cinco)
Avaliação institucional na Educação Infantil	02 (dois)

Fonte: A AUTORA, 2022.

Em relação às temáticas trabalhadas nos arquivos em questão, pude encontrar os dados, a seguir, do Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas encontradas nos artigos disponíveis na Plataforma Scielo

<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Avaliação do Ensino Superior;</li> <li>b) Avaliação e qualidade;</li> <li>c) Avaliação institucional e gestão;</li> <li>d) Avaliação e políticas educacionais;</li> <li>e) Avaliação e formação docente;</li> <li>f) Autoavaliação;</li> <li>g) Avaliação de Contexto;</li> <li>h) Avaliação institucional participativa;</li> <li>i) Avaliação institucional e Educação Infantil.</li> </ul>
---

Fonte: A AUTORA, 2022.

Em relação às temáticas apresentadas acima, especialmente as questões c); e); g) e h), ressalto o quanto estão imbricadas e o quanto dialogam umas com as outras no sentido em que convocam o olhar para a escola, para os processos que lá acontecem. Esse caminho se dá pela participação efetiva, comprometida, responsável de todos que habitam esse espaço. Essa participação só acontecerá quando, de fato, houver investimento na formação dos profissionais que atuam com a Educação Infantil. E essa formação perpassa, necessariamente, por processos democráticos, negociados, e que reafirmem o direito à Educação por parte dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017). Olhar para as práticas e perceber o

que se faz, como se faz, por que se faz, tomando, como referência, a qualidade da Educação ofertada às crianças na Educação Infantil.

Tabela 2 – Artigos encontrados na Scielo sobre avaliação institucional e Educação Infantil

<b>Autor/a</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice	Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente.	2018
VEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete	Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil.	2019

Legenda: Lista por ano de publicação.

Fonte: A AUTORA, 2022.

Vieira e Côco (2019) problematizam a importância de entender os consensos e as discordâncias como partes dos processos avaliativos e formativos, reconhecendo-os como desafios e evitando que sejam considerados impeditivos dos processos dialógicos, paralisando-os. O envolvimento, a participação, os posicionamentos dos sujeitos, bem como seus silenciamentos têm muita importância quando se deseja realizar a avaliação institucional numa construção, de fato, coletiva.

As autoras apontam, ainda, a necessidade urgente de incluir as crianças nesse movimento, com vistas à escuta de suas necessidades, de seus pontos de vista, dispondo-se a conversar sobre o que desejam, sobre suas angústias. Ressalto que esse caminho, apontado por Vieira e Côco (2019), vem sendo percorrido pela GIN quando ela propõe ações e encaminhamentos que visibilizem a participação infantil nas tomadas de decisão, conforme apresentado nesta pesquisa.

De acordo com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007 apud ESTEBAN; LOUZADA; FERNANDES, 2021, p. 13):

[...] É preciso romper com os princípios que regem os processos de subalternização das crianças, lhes atribuem uma menoridade cívica e as invisibilizam na cena pública, com efeitos na redução de seus direitos, inclusive no que se refere a sua participação no planejamento, na realização e na avaliação das ações escolares.

Por fim, Vieira e Côco (2019, p. 319) nos convocam a pensar:

[...] enfatizamos que a avaliação institucional, em sua dimensão formativa, pressupõe o encontro entre os sujeitos que compartilham um contexto comum. Sendo assim, os movimentos precisam ser intensamente dialógicos, exigindo de nós, o afastamento de uma avaliação à revelia e nos convocando a à aproximação das vivências de compartilhamento em que não há uma última palavra, em que as contradições, discordâncias e contrapalavras alimentam o processo dialógico de nossa constituição humana (VIEIRA; CÔCO, 2019, p. 319).

Schlindwein e Dias (2018) compartilham que a avaliação de contexto é uma avaliação comprometida com o acompanhamento de todas as dimensões que envolvem o cotidiano educativo das instituições de Educação Infantil. E vão além:

Trata-se de pensar na formação inicial e continuada dos profissionais que aí atuam, da oferta de cuidados e educação destinados às crianças bem pequenas, bem como do acolhimento e acompanhamento e comunicação com os familiares e a comunidade. Trata-se de considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar as crianças bem pequenas, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional, a formação de professores, até a prática educativa (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018, p. 139).

Essas autoras afirmam que a avaliação de contexto não incide apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas se constitui como uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que propõe olhar a instituição por dentro: sua equipe, materiais, espaços etc. A avaliação de contexto, ainda segundo as autoras, constitui outra perspectiva de acompanhamento pedagógico, na qual todos os integrantes, que compõem o espaço da Educação Infantil, estejam problematizados, intencionalmente dispostos. Aqui, encontramos uma aproximação entre avaliação institucional e avaliação de contexto na Educação Infantil: ambas convocam seus sujeitos a olhar a escola e, numa ação coletiva, projetar propostas de melhoria e potencializar seus avanços.

Uma das diferenças entre avaliação institucional e avaliação de contexto diz respeito à presença de um profissional externo à escola, que convida esses sujeitos a se olharem, perceberem e avaliarem os processos que acontecem na instituição. Schlindwein e Dias (2018, p. 144) compartilham:

Na perspectiva da avaliação de contexto, consideramos que a equipe profissional, junto com o interlocutor externo, constitui um grupo que se dispõe a trocar pontos de vista ao analisar o que se faz, ouvindo cada membro da equipe, confrontando os diferentes pareceres, a partir dos indicadores de referência que avaliam a qualidade do serviço prestado. Um grupo que tem como horizonte um plano de melhorias para a unidade educativa.

Tabela 3 – Principais referenciais teóricos sobre avaliação institucional na Scielo

<b>Autor/a</b>	<b>Número de vezes que aparece</b>
SORDI (2015, 2016, 2019)	03 (três)
VIEIRA; CÔCO (2019)	01 (uma)

Legenda: lista, em ordem alfabética, dos principais referenciais teóricos que conceituam avaliação institucional na Plataforma Scielo.

Fonte: A AUTORA, 2022.

Pereira e Sordi (2020) nos apresentam o que elas denominam de Avaliação Institucional Participativa (AIP). Segundo as autoras, a mesma pode ser compreendida como uma responsabilização participativa e se constitui como uma alternativa aos modelos hegemônicos de avaliação externa, somando esforços e contribuindo para os processos de qualificação da escola pública por ser uma das alternativas de resistência. Vieira e Côco (2019) reafirmam a resistência à avaliação externa, em larga escala, pleiteada pela avaliação institucional, e vão além quando reafirmam a potencialidade da avaliação institucional para os processos formativos das professoras, que atuam na primeira etapa da Educação Básica, articulada à defesa do direito à Educação por parte das crianças da Educação Infantil. Concordo com Freitas et al. (2009, p. 38) quando afirmam que a “avaliação institucional carrega, em si, a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo”.

Em relação à busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei as mesmas palavras-chave e os mesmos filtros. Neste sentido, foram encontrados, em cada palavra-chave: a) Avaliação institucional: 1136 registros; b) Avaliação institucional na Educação Básica: 882 registros; e Avaliação institucional na Educação Infantil: 882 registros. Ressalto que encontrei muita dificuldade na realização desta busca devido à inconsistência de acesso à plataforma, gerando, dessa forma, uma certa imprecisão nos dados apurados. Isto pode ser claramente percebido através dos registros de Avaliação institucional na Educação Básica e Avaliação Institucional na Educação Infantil, pois, curiosamente, as duas palavras-chaves apresentam o mesmo quantitativo de registros, ainda que sejam palavras diferentes: 882 registros. A inconsistência de acesso estava relacionada ao próprio *site* que ora abria, ora não; ao congelamento da tela, que ocasionava a perda da busca anterior; detalhamento maior dos filtros já existentes, dentre outros fatores.

Diante dessa inquietação pelos números iguais, busquei, página a página, as teses e dissertações que apontavam relações entre avaliação institucional e Educação

Infantil. Ainda devido a inconsistências da plataforma, restringi minha busca até o 340º trabalho de Avaliação Institucional na Educação Infantil.

Uma outra dificuldade encontrada, foi o fato de não conseguir acessar textos relacionados apenas às palavras-chaves escolhidas, pois apareceram muitos registros que não diziam respeito ao interesse da pesquisa. Portanto, não se pode afirmar, inclusive, que todo esse quantitativo se refere às dissertações e teses na área de Educação, uma vez que apareceram trabalhos em outras áreas de conhecimento (Psicologia, por exemplo) ou trabalhos que se referiam à área de avaliação, mas não, especificamente, à avaliação na Educação Infantil. Uma outra constatação importante, foi o fato de, ainda que tenha sinalizado a etapa da Educação Infantil, tenha encontrado trabalhos do Ensino Superior.

Sobre o quantitativo sinalizado, não foram encontradas teses ou dissertações que dialogam com a avaliação institucional na Educação Infantil. Porém, foram encontrados trabalhos que relacionam avaliação à Educação Infantil, totalizando cinco trabalhos. Estes trabalhos são dissertações de Mestrado, pois não foram encontradas teses de Doutorado. As temáticas contempladas nas dissertações são:

Quadro 2 – Temáticas das dissertações disponibilizadas pelo Portal da CAPES

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Formação de professores na Educação Infantil: 01 (uma);</li> <li>b) Concepções e abordagens de avaliação na Educação Infantil: 02 (duas);</li> <li>c) Pré-escola inserida na escola de Ensino Fundamental: 01 (uma);</li> <li>d) Políticas de avaliação externa em larga escala na Educação Básica: 01 (uma).</li> </ul> |
|--|

Fonte: A AUTORA, 2022.

A revisão bibliográfica expõe a necessidade de ampliar o debate sobre a avaliação institucional na Educação Infantil entre pesquisadores(as) e entre profissionais da área de Educação. Indica, inclusive, a necessidade de ampliação das investigações acadêmicas, tendo em vista que, durante a busca realizada, não foram encontradas teses de Doutorado que dialoguem com a temática da pesquisa.

Em relação aos artigos disponibilizados na Scielo, concordamos com Vieira e Côco (2019, p. 17) quando compartilham:

[...] reafirmamos a dimensão avaliativa da avaliação institucional como um processo fundamentado no reconhecimento de autoria e autonomia dos envolvidos e dos movimentos de resistência como elementos constituintes dos processos dialógicos.

Compreendo que a avaliação institucional pode contribuir para uma reflexão com relação aos processos que acontecem na escola, com um olhar especial para a participação das crianças na tomada de decisão cotidiana. Os dados apresentados pela GIN mostram que a participação ainda é “negada” às crianças da Educação Infantil. Não podemos avançar num debate sobre democracia e participação nas instituições escolares, se as crianças da primeira etapa da Educação Básica são privadas de um direito constitucional, que é a participação.

Diante disso, a própria GIN tem intencionado seu planejamento formativo à Rede Municipal do Rio de Janeiro, no sentido de promover debate e reflexão com relação à participação das crianças da Educação Infantil nas ações cotidianas das escolas, num esforço coletivo de atendimento ao direito da criança de ser ouvida e respeitada nas suas especificidades, enquanto sujeito único e plural, produto e produtor de cultura. E como isso tem sido feito? Qual a relação entre a participação das crianças e a formação docente?

### 3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO POSSIBILIDADES COLETIVAS E CAMINHOS FORMATIVOS

A partir das reflexões acerca da gestão escolar, com relação à sua condução numa dinâmica coletiva e participativa, é que reafirmo a legitimidade dela para os processos de transformação e melhoria da escola. Neste caso, a avaliação institucional tem grande importância, tornando-se uma poderosa aliada para a compreensão dos contextos escolares e dos desafios que surgem com ela.

Retomando as memórias acerca da minha trajetória docente, detalho a experiência vivida numa instituição de Educação Infantil, onde exerci a função de diretora-geral. Como já fora compartilhado, essa instituição atendia creche e pré-escola e tinha, como público, crianças de um a cinco anos, filhos de servidores públicos municipais. Os profissionais da educação (professores e auxiliares de creche) não eram concursados até o período em que estive naquela função. Isso se dava em razão das especificidades dessa instituição no organograma da prefeitura. Atualmente, a realidade é outra: os profissionais são professores concursados, em efetivo exercício na Rede pública Municipal. As famílias possuíam bom poder aquisitivo e escolaridade elevada, de acordo com a sondagem realizada à época.

Quando cheguei à instituição, procurei ouvir as pessoas que lá estavam até porque, como não eram servidores públicos, tinham o receio de perder seus empregos tendo em vista a mudança de gestão. Acolhi e fui acolhida, na medida do possível. A insegurança estava visível e latente em cada profissional.

Além da preocupação em acolher os profissionais, havia o desejo de compreender cada narrativa a partir da experiência de uma única gestora, com acertos e equívocos, potencialidades e fragilidades. Embora não tivesse nenhum tipo de relação com a instituição, até então, ouvia relatos de colegas professores a respeito dela: do qual o “ensino” era de excelência. Cabe lembrar, conforme relatado no início desta dissertação, a profissional anterior, que atuava como diretora na instituição, havia permanecido nesta função por muitos anos.

Durante os primeiros dias de gestão, procurei conversar com os sujeitos daquele espaço, dedicando-me a este momento. Conversas com os profissionais e as crianças foram sendo tecidas de forma fluida, no cotidiano da instituição. As famílias mantinham uma certa rejeição à nossa chegada (havia o diretor-adjunto também)

porque nossa entrada na instituição se deu mediante a indicação da subsecretaria, que abarcava a creche na estrutura organizacional da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. As famílias queriam participar dessa indicação escolhendo, entre eles, a nova equipe gestora tendo em vista que uma grande parcela de responsáveis estava lotada na SME (professores).

Conforme fora relatado, em outro momento, a instituição não pertencia à SME e, sim, à Secretaria da Casa Civil, em função da sua manutenção através de recursos do FUNPREVI. Logo, os processos de escolha para a seleção de diretores que, comumente acontecem nas Unidades Escolares da SME-Rio, não se estendiam a essa instituição. Nas escolas da SME-Rio, além de um processo de certificação para os futuros diretores alcançados através de um curso interno, há também consulta à comunidade escolar.

Nessa instituição, em particular, a escolha dos diretores acontece por meio de indicação da subsecretaria ligada à Secretaria da Casa Civil, através de uma análise de currículo, bem como entrevista. A meu ver, isso fragiliza ainda mais as relações com as famílias tendo em vista que esse processo não é compartilhado, dialogado, transparente; não há uma postura de escuta e acolhida às narrativas das famílias.

De acordo com Paro (2016, p. 15), “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”. E o autor vai além:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (PARO, 2016, p. 22).

Embora houvesse, de uma certa forma, esse conflito, tínhamos a certeza de que, a partir do trabalho pedagógico compartilhado, do diálogo e da escuta, essa relação poderia ser mais pacífica, mais próxima, de maior confiança. Porém, exatos quinze dias após nossa chegada à escola, o Rio de Janeiro já apresentava as

primeiras mortes por Covid-19; e, em 13 de março de 2020, foi decretado<sup>23</sup> o fechamento das Unidades Escolares cariocas em razão da pandemia. Se não bastasse o pânico de uma doença nova, que tirava a vida das pessoas assustadoramente, do uso de máscaras, do isolamento social, da falta de uma vacina, hospitais sem leito, da incerteza do amanhã, pensava sobre como seria gerir uma instituição com tantos desafios: rejeição das famílias, angústia dos profissionais, falta de apoio da própria Secretaria, desconhecimento das crianças matriculadas, uma organização interna/externa diferente da que já estava habituada a trabalhar.

Precisava elencar as prioridades nesse “mar de incertezas”; precisava proporcionar práticas qualificadas aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017) naquela instituição. Essa era a minha função; esse é o compromisso com os direitos fundamentais das crianças. Mas, como fazer isso num contexto pandêmico, de escolas fechadas e numa gestão nova?

### **3.1 Educação Infantil: campos de sentidos e disputas**

A luta pelos direitos das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas não é de hoje. Ela surge com o processo de redemocratização do país e ganha destaque com a participação dos movimentos sociais e de mulheres, além da luta dos profissionais da educação. Um novo olhar para o atendimento e as necessidades de crianças de zero a seis anos passou a ser construído e compartilhado através de um conjunto de legislações: a primeira delas, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988). Esta Lei afirma a criança como sujeito de direito, cidadão, prioridade absoluta. Diante disso, um novo quadro político se instaura e traz a Educação Infantil como direito das crianças pequenas.

De acordo com Tatagiba (2010, p. 298):

[...] tal atendimento era encarado, até a promulgação da Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), como benemerência e não como direito social. Contudo, a reivindicação à educação infantil como direito das crianças ganhou escopo e concretizou-se a partir de 1996.

---

<sup>23</sup> Decreto nº 47.247, de 13/03/2020 (RIO DE JANEIRO, 2020).

Em 1996, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que determina o oferecimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas, afirmando como primeira etapa da Educação Básica, que é um direito da criança, dever do Estado e escolha da família, e tem, como finalidade, o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social de crianças até seis anos. Mais tarde, através da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, houve uma mudança na faixa etária da Educação Infantil para cinco anos e esta mudança gerou inúmeras críticas do campo acadêmico e de profissionais ligados à Educação Infantil. De acordo com a Emenda, a Educação Infantil passa a atender crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 2006) e, na Constituição de 1988, esta idade era de seis anos (BRASIL, 1988).

A mudança evidencia o intenso campo de disputas e sentidos que envolvem a Educação Infantil e suas políticas curriculares. Uma das principais críticas apontadas é pela defesa de um currículo voltado para as infâncias, que reafirme a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói conhecimentos a partir das experiências que vivencia (BARBOSA, 2009; ROCHA, 2001). Outras críticas dizem respeito à escolarização dessa etapa da Educação Básica, uma preparação para os conteúdos relacionados ao Ensino Fundamental, desconsiderando a criança e seu desenvolvimento integral (ARCE, 2004; PRADO; AZEVEDO, 2012).

Desde, então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de reflexão e revisão de concepções sobre a educação de crianças pequenas em espaços coletivos institucionalizados, de fortalecimento de práticas pedagógicas que mediem aprendizagens e o desenvolvimento de crianças. Vale ressaltar o empenho no debate acerca do trabalho junto às crianças de zero a três anos de idade em creches, assim como a garantia da continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de quatro e cinco anos nas pré-escolas sem a antecipação de conteúdos referentes ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a, 2010b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) nos convocam a pensar, e discutir, sobre as concepções de Educação Infantil, criança, currículo e a proposta pedagógica nesta etapa da Educação Básica, além de chamar-nos a atenção para a organização dos espaços, tempo e materiais para a diversidade, os processos de avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental.

Com a obrigatoriedade do Estado, a Educação Infantil começa a ser submetida a um maior controle social, como justificativa para a ampliação do investimento público. Desta forma, o governo cria estratégias para avaliar a qualidade no atendimento prestado; em outras palavras, o governo quer saber o que as crianças estão aprendendo na Educação Infantil e o debate sobre a avaliação fica mais acirrado exatamente a partir deste questionamento. A concepção de qualidade, na maioria das vezes, é vista como um conceito único, descolada da história, do contexto, dos sujeitos que habitam a escola. Diante disso, reafirmo o conceito de qualidade negociada, compartilhada por Bondioli e Savio (2015), que afirma a qualidade numa construção a partir de processos de integração, participação e negociação.

No que se refere à avaliação, podemos caminhar com esse conceito a partir da LDB<sup>24</sup> (BRASIL, 1996) e das DCNEI (BRASIL, 2010a). A LDB afirma que, na Educação Infantil, devem ser criados processos de acompanhamento e registro do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sem o objetivo de promoção e/ou retenção. Já nas DCNEI, há a afirmação da responsabilidade das instituições de Educação Infantil na criação de procedimentos de acompanhamento do trabalho educativo e para avaliação do desenvolvimento das crianças por meio da observação, utilizando diferentes e múltiplos registros, conforme veremos a seguir:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
  - ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
  - ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
  - ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
  - ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil.
- (BRASIL, 2010a, p. 29).

É urgente, e a análise dos documentos legais reafirma isso, a necessidade de uma avaliação na Educação Infantil que assegure suas especificidades e seus

---

<sup>24</sup> LDB = Lei de Diretrizes e Bases.

objetivos. Rejeitar uma proposta reducionista e que, em vez disso, compactua com um conceito de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças, é nosso compromisso. Em contrapartida, uma proposta de avaliação da Educação Infantil, baseada na democratização da educação, na qual as políticas educacionais promovam uma educação de qualidade para todos, além do aprimoramento do trabalho pedagógico.

Para Micarello (2010 apud CASTRO E SOUZA, 2019, p. 49), avaliar é “o exercício de um olhar sensível e cuidadoso para com o outro ou, dito de outro modo, é a parte do exercício de ‘amorosidade’ que o ato educativo encerra [...]”. Desafio ainda mais complexo é dar conta da especificidade dessa etapa da Educação, investigando-a na teia de relações que envolve as crianças, os profissionais e as famílias, na tessitura do trabalho pedagógico para que a avaliação proposta por Micarello (2010 apud CASTRO E SOUZA, 2019), de fato, aconteça e seja consolidada.

### **3.2 O olhar dentro-fora para a escola: a “lupa” para os processos avaliativos da instituição**

Recorrendo à experiência vivida enquanto diretora-geral na instituição narrada anteriormente, trago à tona um episódio que me causou grande inquietação e foi, a partir dele, que comecei a compreender a teoria e a prática que acompanham os processos avaliativos na Educação Infantil. Dia após dia, o discurso de “*instituição referência em qualidade na Educação Infantil*” ganhava novos contornos e novos sujeitos: famílias, profissionais, funcionários, crianças. Além disso, coincidiu com a minha entrada no grupo de pesquisa coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Virgínia Louzada, hoje, orientadora da presente pesquisa: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Avaliação e Infâncias – GEPPAI.

Como num grande “mergulho de cabeça”, resolvi buscar, no interior da escola, pistas que pudessem me ajudar a entender os “mistérios” dessa instituição. Procurei, mexi, remexi, vasculhei as memórias registradas da creche em livros, fotos, cadernos. E entre uma caixa e outra, uma pasta e outra, encontro um envelope, de papel pardo, com o nome e a turma da criança, além do nome e *slogan* da instituição: “lugar de

gente feliz”. Além dessas informações, havia uma indicação preciosa; estava escrita a seguinte frase: “MINHA AVALIAÇÃO”, assim mesmo, em caixa alta, dando destaque à importância deste “momento”. Ressalto que se tratava de uma turma de Maternal II, onde crianças, entre três e três anos e onze meses, estavam matriculadas.

Decido abrir o envelope, com a mesma intensidade que registro essas memórias, esperando encontrar algo que corroborasse com o discurso que ouvia há algumas semanas e que me fazia repensar, a todo instante, no nosso compromisso com uma educação, de fato, de qualidade. Retiro vagorosamente o material de dentro do envelope, na expectativa de que ele revelasse os caminhos que faziam, daquela instituição, tão referência assim. Abro e vejo que o material era composto por três partes: a) Na primeira, havia um “desenho espontâneo” da criança como forma de marcar a “evolução do grafismo”; b) Uma segunda parte, que se tratava de uma lista de comportamentos/habilidades esperados da criança para aquele período (bimestre), com a sinalização de “avançou”, “não avançou”, “em processo”; e, c) Uma terceira parte, composta por um texto narrativo acerca da criança muito semelhante à escrita de um relatório.

Nesse instante, uma avalanche de perguntas recai sobre mim: Que concepções de Educação Infantil circulam nessa escola? Qual o entendimento de avaliação na Educação Infantil é compreendido e pactuado? Será que os profissionais têm conhecimento acerca da legislação pertinente à Educação Infantil? Qual a relação das famílias com esse tipo de instrumento? E o que demonstra, revela? Como chegaram até ele? Será que pensaram em outras possibilidades? Qual o papel da gestão da escola nesta “escolha”? Qual a participação das crianças nesse instrumento? Corroborando com Hoffmann (2012, p. 245):

O papel do professor/avaliador é o de observar cada uma (criança) em suas ações e manifestações de pensamento, interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar, a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos.

Diante de tantos questionamentos, enquanto gestora e responsável pela formação continuada e em serviço daquele coletivo tão fragilizado perante as incertezas, decidimos priorizar a formação docente como uma possibilidade real de ressignificar as práticas oferecidas às crianças. Essa decisão ficou ainda mais urgente tendo em vista o contexto vivenciado naquele momento, de escolas fechadas, com

atendimento presencial suspenso e uma quantidade exorbitante de práticas de ensino remoto oferecidas às crianças da Educação Infantil, acontecendo em larga escala, colocando “em xeque” as especificidades desta etapa da Educação Básica.

Nesse cenário pandêmico, com práticas de ensino remoto, Universidades e pesquisadores da área iniciaram um debate acerca da reafirmação da Educação Infantil. Os profissionais que atuavam com esta etapa foram convocados à reflexão sobre o percurso de construção da Educação Infantil, pautado em legislações vigentes. Um caminho de muita luta, alguns avanços e reafirmação da criança como sujeito de todo o processo; uma Educação Infantil de qualidade, compartilhada por Corsino (2012, p. 4):

A proposta de uma educação infantil de qualidade inclui uma série de fatores, que vão das políticas públicas para às infâncias às condições físicas dos equipamentos e materiais educativos. Inclui, ainda, a formação de professores. São eles os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade.

O caminho pensado por nós é o pela avaliação como ponto de partida da formação docente e não como ponto de chegada. Optamos por debater sobre as concepções de avaliação presentes no discurso e na prática de cada profissional daquela instituição, como início de um trabalho formativo que defendesse as especificidades da Educação Infantil, bem como a necessidade de reafirmar a luta pela sua qualidade.

Essa “opção” se dá a partir do questionamento do grupo de profissionais da creche com relação à avaliação na Educação Infantil. Segundo algumas narrativas, não há avaliação na Educação Infantil ou, ainda, o porquê de se discutir avaliação no início do ano letivo. Retomando meu caderno de registros, deparo-me com algumas dessas narrativas. Vale ressaltar que a identidade das profissionais será preservada, garantindo, desta forma, seu anonimato.

A professora A afirma: “*Não tem avaliação na Educação Infantil*”. Já a professora B relata: “*Aqui (na instituição) nunca houve uma conversa sobre a avaliação das crianças. Éramos orientadas a marcar com X o que a criança já sabia e o que ainda não sabia sempre no final de cada bimestre*”. A professora C complementa: “*Houve uma época que tínhamos que escrever cartas às crianças*”.

Quando indaguei sobre o porquê dessa mudança, a professora compartilha: “*Acho que era para satisfazer os pais*”.

Esses relatos apresentam que o debate sobre a avaliação não fazia parte dos processos formativos da equipe e revelam, ainda, um desconhecimento acerca das especificidades da Educação Infantil, bem como as normativas de seus documentos orientadores. Além disso, a avaliação apresentava-se “desconectada” dos processos pedagógicos da escola, como se pudesse estar apartada, presente somente nas ações e processos do Ensino Fundamental, demonstrando, assim, uma concepção de avaliação associada ao desempenho e atribuição de notas e/ou conceitos às crianças.

Figura 11 – Proposta formativa às profissionais da Creche em 2020

**SEMANA: 27/07 à 31/07**

A partir da live de Paulo Fochi e Catarina Moro sobre “**Avaliação na ou da Educação Infantil**” e do texto de Luciana Ostetto “**A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria**”, sugerimos algumas reflexões:

- > •O que entendo como avaliação diagnóstica?
- > •A meu ver qual a diferença entre avaliação da/na Educação Infantil?
- > •Que caminhos escolho para avaliar?
- > •Como o contexto pode auxiliar na avaliação?
- > •Será que os instrumentos escolhidos por nós dão conta, de fato, de uma avaliação que considere o processo? Quais os instrumentos podem nos ajudar?
- > •Como a avaliação me ajuda a pensar na questão do retorno das crianças?
- > •Como penso, e documento, o meu percurso enquanto educadora(o)?
- > •E como tenho feito esse registro em tempos de distanciamento social?

Fonte: A AUTORA, 2020.

A partir da proposta acima, iniciamos um debate virtual com as profissionais tendo em vista o contexto pandêmico vivenciado. Realizávamos encontros virtuais, através da Plataforma *Meet*, em dias previamente planejados e compartilhados, com o intuito de avançarmos na caminhada formativa. Para essa proposta, em específico, as profissionais (professoras e auxiliares de creche) se dividiram conforme suas turmas de atendimento no referido ano. Uma devolutiva nos chamou atenção:

*O que entendo como avaliação diagnóstica? Avaliação diagnóstica é uma avaliação checklist, ou seja, uma ferramenta que traz informações sobre o quanto a turma domina determinados conhecimentos, habilidades e competências. É possível dessa forma, mapear os pontos fortes e dificuldades [...]. Deve, a partir de então, guiar o planejamento e a instituição por intervenções pedagógicas adequadas, permitindo que o educador possa adequar suas abordagens e estratégias de ensino às necessidades de cada criança, estimulando seu processo e fazendo com que atinja novos patamares em suas competências.*

(Maternal I – crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses).

O relato acima nos mostra a presença da avaliação atrelada ao domínio de habilidades e competências no alcance dos objetivos/conhecimentos propostos que em nada se aproxima de uma avaliação diagnóstica, que acontece durante todo o processo. A ideia do que a criança sabe ou não sabe, na Educação Infantil, ainda persiste para que a professora possa intervir pedagogicamente, através de estratégias de “*ensinagem*”, com a finalidade de preparação para o Ensino Fundamental. Dessa forma, as crianças alcançariam o “patamar adequado”, numa perspectiva psicologizante, de um desenvolvimento infantil pautado em níveis e escalas rígidos, organizados de acordo com a faixa etária. Uma outra devolutiva nos convoca:

*Quais caminhos escolho para avaliar? Ao adicionarmos observação e registros, temos a avaliação como resultado [...]. É importante ter organização na escrita, para facilitar a compreensão de quem fará a leitura. Separando parágrafos pelas áreas do desenvolvimento e competências adquiridas.*  
(Maternal II – crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses).

Além da avaliação como sinônimo de habilidades e competências, de forma isolada, temos um relato que apresenta uma ideia equivocada dos instrumentos que são utilizados na Educação Infantil. Os relatórios, ou pareceres descritivos, são construídos a partir de uma perspectiva de desenvolvimento infantil, pautada em estágios rígidos e fixos, cumulativa (HOFFMANN, 2012). Além disso, não se propõem a compartilhar os percursos de aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017), mas servem como uma “prestação de contas” às famílias de qual estágio a criança se encontra, bem como as competências “adquiridas” nesse estágio: o que alcançou ou não alcançou. A creche, nesse caso, seria um espaço para alcance de metas, ainda que tenhamos normativas que reafirmem a avaliação na Educação Infantil de forma processual, sem classificação ou retenção.

Castro e Souza (2018, p. 124) afirma:

O ato de registrar, de documentar a história das aprendizagens das crianças deve partir das múltiplas experiências, possibilitando a memória, a conexão entre o passado e o presente, criando projetos futuros. O registro deixa marcas que retratam uma história, estabelecem conexões com as experiências dos outros. Crianças, professores e famílias podem, por meio do registro, narrar e partilhar o vivido, refletir sobre os conhecimentos produzidos dentro da instituição educativa, mas também sobre si e sobre as relações com o mundo.

Os relatos acima validam a concepção desenvolvimentista, evidenciando a creche como um espaço privilegiado de estimulação de habilidades e competências, onde se espera o alcance do desenvolvimento infantil “adequado”. Além disso, esses relatos apontam para uma concepção de infância, tendo o adulto como referência, como ponto de chegada. Não há um olhar sensível e cuidadoso para as crianças e suas necessidades, deixando-se de ver a infância em sua inteireza para reservá-la o lugar da minoridade.

De acordo com Castro e Souza (2019, p. 54):

É compromisso da avaliação na educação infantil observar o desenvolvimento das crianças, suas relações e aprendizagens. A especificidade do trabalho com as crianças pequenas demanda esse olhar abrangente, tomando as experiências educativas em sua totalidade. Mas tal movimento não deve ser feito com o intuito de sentenciar as crianças como capazes ou incapazes, mas como uma sistemática de análise sobre suas trajetórias singulares. A ação avaliativa dos adultos aparece de forma sutil no cotidiano: em um momento de não cumprimento das orientações dos adultos, na recusa pela participação de uma atividade, na observação dos pais na entrada com dificuldade de separação, num diálogo com um adulto sobre algo da cultura familiar etc. Esses elementos podem ser utilizados para uma maior aproximação das crianças, para pensar a prática pedagógica, ou para sentenciá-las como inadequadas.

Esteban (1993, p. 22) faz uma analogia importante e atual entre os jogos de encaixe e a pré-escola. A autora diz que os jogos são destinados às crianças pequenas; o “nível de dificuldade” é ampliado conforme a criança vai crescendo. Assim, a criança vai sendo “moldada” em fôrma rígida, fixa, onde não há espaço para criação. E quando tratamos da avaliação, nessa perspectiva, percebemos que há um padrão pré-determinado de desenvolvimento e de aprendizagem, logo, ela vai sendo preparada em hábitos, habilidades, atitudes e comportamentos favoráveis à aprendizagem para o Ensino Fundamental. Ela tem o sentido de verificar o que a criança atingiu em relação ao que foi previamente determinado como definidor de um desenvolvimento esperado. A autora afirma:

Na medida em que se ensina à criança na pré-escola a realizar corretamente os encaixes, o cotidiano da sala de aula também vai lhe ensinando como se encaixar na realidade escolar. A escola se apresenta como uma sucessão de jogos de encaixes, com níveis de exigências variados, que possuem como objetivo comum levar a criança a se adequar aos modelos que lhe são apresentados (ESTEBAN, 1993, p. 22).

Diante das observações apresentadas, emerge a necessidade urgente da superação de uma perspectiva de avaliação classificatória, desenvolvimentista e excludente para a construção de uma proposta que reafirme a continuidade das relações pedagógicas, com espaço para as dúvidas, inquietações, incertezas, inacabamento, como elementos que pertencem, que fazem parte ao próprio processo de avaliar. Mesmo que tenhamos avanços na Educação Infantil, a avaliação ainda ocupa o lugar dominador, doutrinador, disciplinador, de controle; uma avaliação que marca as deficiências, atrasos, e que ainda não se aproxima das potencialidades dos sujeitos em construção. Acredito que é no confronto com as diferentes concepções, colocando-nos disponíveis ao debate e à reflexão, que vamos construindo novos contornos e novas possibilidades.

As DCNEI (BRASIL, 2010a) são claras na afirmação de uma avaliação na Educação Infantil sem o objetivo de seleção, promoção, classificação ou retenção. Para tanto, apresentam, como instrumentos para essa avaliação, a observação, a utilização de múltiplos registros, a continuidade dos processos de aprendizagem por meio de estratégias aos diferentes momentos de transição vividos pela criança que vão desde a casa até a escola, passando pela transição creche/pré-escola e pré-escola/Ensino Fundamental. Além disso, uma documentação destinada à família que narre, apresente o percurso das aprendizagens da criança e compartilhe o trabalho que a instituição escolar realiza com/para ela. Hoffmann (2013) nomeia esse percurso de avaliação mediadora quando afirma que é um processo de permanente troca, interativo, dialógico, espaço de confronto de ideias entre professores e estudantes em busca de patamares qualitativos de saber. Já Fernandes e Freitas (2007) apontam a avaliação formativa na perspectiva que ela acontece junto/com os processos de aprendizagem do estudante.

### **3.3 Avaliação institucional: um convite à reflexão e à participação coletiva**

Além do investimento formativo, necessário e urgente, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19, precisávamos clarificar as conexões que aconteciam na instituição que acabávamos de ingressar, pois as rotinas e relações desgastadas estavam naturalizadas naquele espaço. Foram tantos anos imersas na

sua própria rotina interna que olhar para dentro, e para fora, já não era mais tão importante e ficava cada vez mais longe da prática diária. Diante disso, resolvemos compartilhar nossas experiências com a gestão de outras instituições de Educação Infantil com aquele espaço que ora era habitado por nós.

Compreendíamos que, como sujeitos que estavam fora daquela instituição, poderíamos mobilizar, estimular a colocar uma “lupa” para as relações que se estabeleciam ali. Refletir sobre as relações com as famílias, com as crianças, com os profissionais, assim como o espaço e materiais a fim de alcançarmos a melhoria, era nossa intenção. Buscar melhores condições para o enfrentamento dos problemas sociais e, sobretudo educacionais, requer investimento, estudos, reflexões profundas a respeito de possibilidades concretas de intervenção no cenário da realidade de cada instituição. Isso se configura como um meio de transformação social e coincidiu novamente com os estudos e reflexões que o grupo de pesquisa, a qual estava vinculada, percorria.

Pinazza (2013 apud FESTA; PINAZZA, 2023, p. 22) afirma:

Para que a cultura da escola seja influenciada, é preciso que as condições individuais confluem com os recursos da coletividade escolar no sentido de haver um desenvolvimento organizacional, ou seja, combinem-se desenvolvimento individual e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem. Os esforços individuais e coletivos devem ter foco comum e integração, de tal sorte, que não se perca energia em inovações plurais, desencontradas e fragmentadas – isso dá a coerência pragmática.

Promover e ampliar o debate sobre a avaliação institucional na Educação Básica leva a comunidade escolar a refletir sobre o seu cotidiano, as relações estabelecidas naquele espaço, os processos de gestão, os mecanismos de controle, participação e responsabilidade coletivas. Há de se investigar o porquê de tamanha invisibilidade, na área da avaliação educacional, sobre a temática, levando em conta a sua relevância. Ela pode fornecer dados e informações importantes para a construção efetiva do projeto político-pedagógico, servindo para uma melhor compreensão da sua identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais. Esse resultado contribui para a melhoria da qualidade, tornando-se, dessa forma, uma importante estratégia de gestão democrática e participativa. Nessa perspectiva, a avaliação institucional surge a partir do objetivo de orientar a tomada de decisão, ou seja, ela é da e para a escola.

Para que a avaliação institucional traga, de fato, um olhar apurado para o dentro-fora da escola, o processo de autoavaliação, realizado pelas instituições, além do seu fim em si mesmo, tem a função de produzir, nestes espaços, uma dinâmica de conhecimento das potencialidades e desafios da instituição, da experiência da participação de toda a comunidade escolar e, em especial, da percepção da responsabilidade de todos os envolvidos na melhoria educacional. Isso traz, para a escola, a participação numa gestão democrática, além do fortalecimento dos seus sujeitos e fazeres.

Fernandes (2002, p. 105) explica:

É a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade. Por isso, é parte essencial do trabalho docente um instrumento de planejamento escolar. E não pode ser vista (nem usada) como arma para ameaçar ou punir o avaliado, seja ele aluno ou professor. Ao contrário, o objetivo é centrar esforços para que as dificuldades possam ser superadas.

E esse foi nosso objetivo: reconhecer nossas potencialidades e planejar caminhos para juntos(as) avançarmos nas nossas dificuldades e desafios. Para tanto, um convite reflexivo foi proposto aos profissionais, crianças e famílias da instituição: olhar a escola com olhos de estranhamento. Como os profissionais enxergavam seu percurso formativo, suas práticas, suas concepções de educação? Como se relacionavam com os espaços da Creche: o que temos de potência? Os materiais são suficientes e adequados às crianças? As crianças participam dessas escolhas? Como a rotina da Creche é planejada? As famílias participam das tomadas de decisão da escola? Estas são algumas das reflexões que foram sendo propostas por nós, gestores escolares, ao longo do ano letivo.

Entendo, dessa forma, que a avaliação é o princípio para a compreensão dos espaços e das relações que são tecidas na escola, em todas as suas dimensões. Para tanto, é preciso entender a avaliação como uma estratégia que busca ajudar os atores da escola e não os punir. Sua construção se dá de maneira emancipatória, participativa e colaborativa, pois auxilia na reflexão e fortalecimento interno, além de propiciar melhorias para a instituição através da identificação de suas problemáticas, bem como a solução delas num processo dialético de identificação de novos rumos para a escola e das práticas em seu interior.

Segundo Sanches (2019, p. 33):

[...] as experiências de Avaliação Institucional não podem se resumir a um simples ato avaliativo, a um delator dos problemas educativos e institucionais, mas deve proporcionar e instigar o avanço das discussões sobre como os resultados dos processos avaliativos têm contribuído para mudanças nos contextos sócio, político e econômico das instituições (SANCHES, 2019, p. 33).

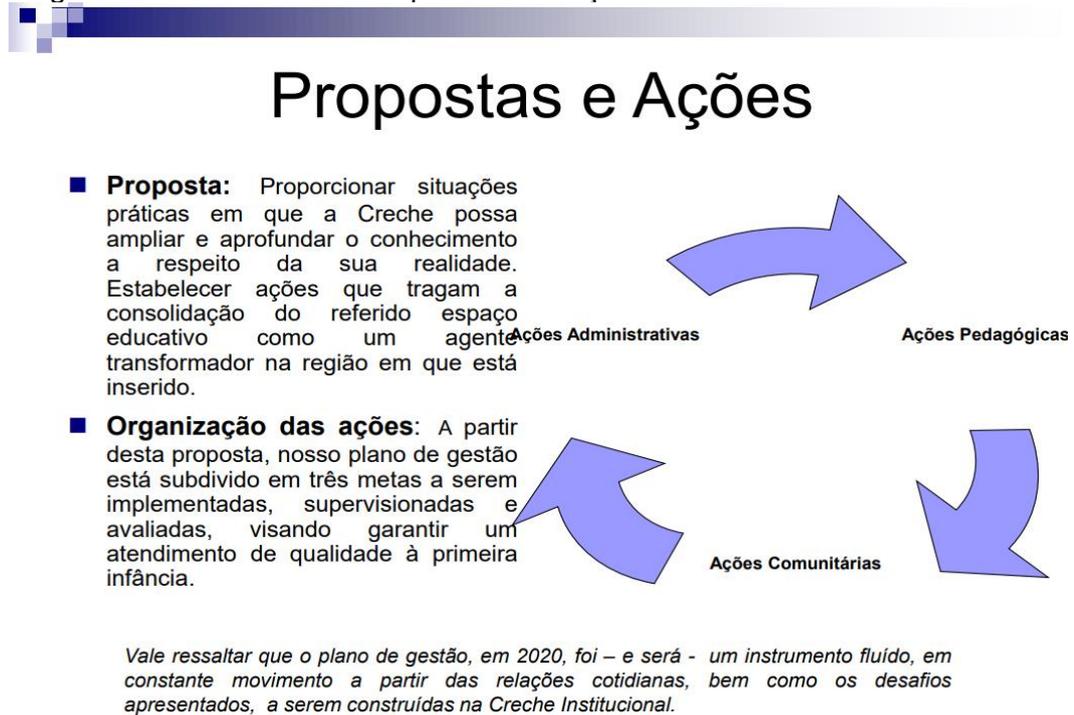
Diante disso, as aproximações entre a avaliação institucional e avaliação de contexto acontecem, nessa perspectiva de avanço, sobre as discussões com relação aos resultados dos processos avaliativos, pois ambas convocam o olhar para a instituição. Entendemos que o caminho coletivo para a construção das políticas públicas, que almejam qualidade no atendimento da Educação Infantil, perpassa, necessariamente, pela sua própria instituição.

De acordo com Moro e Coutinho (2018, p. 93):

A avaliação de contexto que aqui compartimos é entendida como um processo contínuo, planejado, negociado (neste aspecto, flexível e informado) e formativo. Por essas particularidades, implica uma metodologia dialógica que permite identificar as necessidades de mudança e, de maneira construtiva, planejar as alterações para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados em uma instituição educativa para a pequena infância.

E as aproximações não se encerram por aqui: elas ressurgem na medida em que há os conflitos entre pontos de vista na instituição, nas relações interpessoais entre a equipe e no interior de um sistema de ensino. De acordo com Louzada, Amancio e Rossato (2021), esses conflitos fortalecem a relação quando os sujeitos estão imbuídos de um objetivo comum, de uma definição curricular explícita com vistas a uma identidade institucional, na busca da qualidade e de um plano de melhorias da instituição. Além disso, por ser um processo de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, propiciando, assim, a reflexão coletiva no sentido de repensar as condições e formas do trabalho pedagógico, trata-se, portanto, de uma prática constante e contínua de observar, registrar, refletir e intervir no espaço educativo, provocando mudanças (BONDIOLI; SAVIO, 2015).

Figura 12 – Plano de Gestão para a instituição em 2020



Fonte: A AUTORA, 2020.

Figura 13 – Avaliação do percurso do Plano de Gestão para a instituição em 2020

## No meio do caminho tinha uma pandemia...

- O inesperado em meio a tantas novidades;
- Análise, minuciosa, da rede física em geral e levantamento de demandas estruturais;
- Organização, geral, dos espaços da Creche e seus respectivos materiais.
- Estabelecimento de vínculos com as crianças (*Parecer Conselho Municipal de Educação\**, *deliberação n. 39 - abril de 2020*);
- Estabelecimento de vínculos com a equipe. Encontros em plataformas digitais; conversas; mensagens ...
- Envio, mensal, de circulares que normatizam as ações da equipe e nosso percurso formativo.
- Percurso de formação em serviço como eixo para as ações propostas e os caminhos administrativos vigentes;

\* Os conselhos municipais de educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora. Possuem representantes do poder executivo municipal, universidade e sociedade civil. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1122731>

Fonte: A AUTORA, 2020.

O trabalho iniciado, nessa instituição de ensino, partia da compreensão da escola como um espaço de produção e compartilhamento de conhecimentos e das

relações na perspectiva das transformações e mudanças para a educação. Entendo que a gestão escolar tem uma responsabilidade grande na efetivação de novos encaminhamentos, principalmente, no que diz respeito à figura da diretora numa perspectiva individual, mas, sim, numa construção que é coletiva.

De acordo com Grochoska (2013, p. 27):

Proporcionar instâncias de participação da comunidade na escola permite que os envolvidos se percebam sujeitos de transformações da educação, integrante do contexto; assim, a escola cumpre seu papel de formação para a cidadania, propiciando a todos momentos de participação, responsabilidade coletiva e também individual.

Promover e estimular o diálogo e a participação junto aos profissionais da educação da instituição, num percurso formativo consciente, planejado e responsável, nos ajudava a caminhar também para a construção de um projeto político-pedagógico consistente e possível, já que a instituição, mesmo com tantos anos de existência, não o possuía. Isso revela a descontinuidade das ações formativas, bem como a inexistência de um projeto de educação.

Segundo Veiga (2003, p. 12):

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

A construção do projeto político-pedagógico perpassa pelo rompimento de várias concepções educacionais, que ainda se encontram fixadas nas práticas de diversos educadores; e isto estava visível na instituição. Não fazia sentido iniciarmos sua construção, sem antes promover um debate sobre currículo, metodologia, concepção de educação, formação, entre outros. Esses aspectos reforçam a concepção de que, quando os sujeitos não participam dos processos de elaboração e efetivação dos encaminhamentos da escola, não se assume uma responsabilidade coletiva sobre as ações que acontecem no interior da escola. E, assim, Sanches (2019, p. 34) nos convoca:

Se compreendermos que um processo de avaliação institucional deve partir de um diagnóstico, de um autorretrato, de um autoconhecimento, desembocado num processo de autoconsciência institucional, esse movimento precisa ter um ponto de referência, que pode ser o projeto pedagógico, o projeto institucional, ou seja, um horizonte, uma meta a ser atingida, tendo em vista que avaliar é produzir questionamentos e sentidos, é atribuir valores e contribuir para as emancipações pessoais, institucionais e sociais (SANCHES, 2019, p. 34).

Diante disso, pensar a escola, a partir da própria escola, significa que os seus sujeitos estejam numa posição de protagonistas e comprometidos com uma causa em comum, num movimento de colaboração pelo princípio de gestão e responsabilização compartilhadas, o que envolve participação desde a concepção do projeto até a sua implementação e avaliação. Para transformar a escola, que já é extremamente complexa, é preciso que as pessoas reconheçam a importância de seu projeto político-pedagógico e que decidam participar com compromisso social.

Ao se planejar, organizar e compartilhar as formas de avaliação sobre e com a escola, o projeto político-pedagógico ganha visibilidade e as metas podem ser, de fato, negociadas e monitoradas de forma clara e transparente com todos. Avalia-se para a tomada de decisões, de forma minuciosa, para mudar e superar as fragilidades contidas no projeto e para manter e ampliar as potencialidades deste. Mas, para que isso aconteça, é urgente e necessário um debate amplo e problematizado acerca da avaliação. Sordi e Lüdke (2009, p. 161) acrescentam:

O fortalecimento dos atores da escola deve se colocar a serviço dos direitos das crianças aprenderem, não se curvando aos interesses das corporações que representam e nem aos caprichos voláteis do mercado de trabalho. O que está em jogo é a formação da pessoa e desta opção ou omissão, a história nos cobrará um dia.

O trabalho coletivo requer exposição de ideias, argumentos, visões que auxiliem o processo de tomada de decisão. A participação que referendo é aquela implicada com o bem comum, ou seja, pelo direito de as crianças aprenderem. Para tanto, o monitoramento é crucial para se pensar em processos de avaliação mais amplos e, no caso da Educação Infantil, que respeite e legitime suas especificidades.

Figura 14 – Avaliação do percurso do Plano de Gestão para a instituição em 2020 II

## AVALIAÇÃO CONSTANTE DO PERCURSO E, O AUDIOVISUAL PRODUZINDO CONEXÕES:

- A partir das conversas, encontros de formação e diálogos informais...



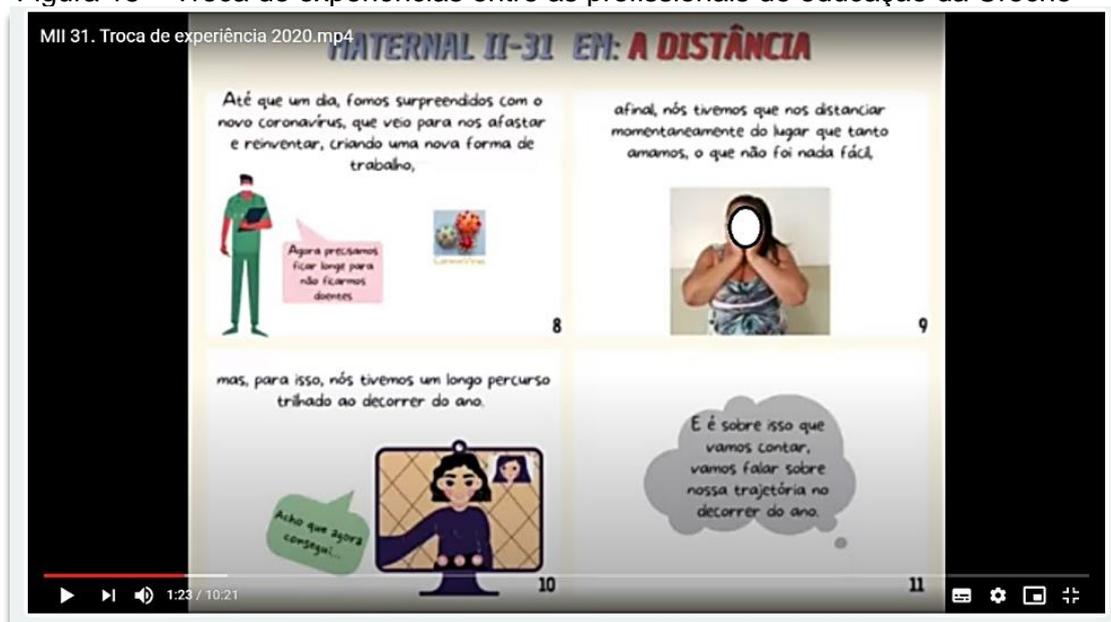
- Fazer a docência em meio aos dispositivos de registro (vídeos, sons etc). A busca, incansável, pelo fortalecimento de vínculos, conforme o parecer CME (Deliberação 39, Abril 2020). Porém, acima de tudo...



Fonte: A AUTORA, 2020.

Enquanto gestores da creche, almejávamos a autonomia pedagógica que vai intensificando conforme a capacidade de questionamento e reflexão dos sujeitos que habitam a escola, a respeito de questões que envolvem a instituição como missão, objetivos, currículo, metodologia, avaliação, entre outros; e isto fortalece a caminhada formativa da escola como um todo, incluindo as crianças, famílias, profissionais. As autonomias pedagógica, administrativa e comunitária são determinadas pelas suas especificidades, sendo cada uma responsável por determinados direcionamentos; contudo, elas estão intrinsecamente relacionadas umas com as outras; isto implica em direitos, deveres, responsabilidade por parte de todos os envolvidos. Nessa perspectiva, a autoavaliação institucional se instaura e se consolida como um instrumento de gestão democrático e participativo. Ela revisa o que foi planejado e se reconstrói continuamente, proporcionando às escolas um processo de autoconhecimento que aborda sua missão, seu contexto e sua história.

Figura 15 – Troca de experiências entre as profissionais de educação da Creche



Fonte: A AUTORA, 2020.

Ao final do ano letivo, solicitamos às professoras que compartilhassem, com o grupo, seu percurso de aprendizagem nesse caminho da formação docente, proposto por nós, ao longo de 2020, marcado pela pandemia de Covid-19. Esse compartilhamento foi feito, utilizando diferentes audiovisuais, tão fortemente presentes em função do isolamento social. Ouvimos diferentes e potentes relatos que traziam à tona o “ir e vir” de cada uma, seus avanços, seus desafios em relação à práxis, mas, sobretudo, a compreensão de que a escola é um coletivo formado por diferentes sujeitos, com diferentes histórias, diferentes percursos; e que esse caminho formativo adotado tem como objetivo a qualidade almejada por todas nós. Diante disso, debatemos a dimensão formativa do ato de avaliar, que nos remete a uma concepção de responsividade (BAKHTIN, 2010 apud FIORIN, 2011), reconhecendo nossas necessidades singulares e, ao mesmo tempo, a necessidade do outro para nossa própria constituição e formação.

Nóvoa (2009) nos ajuda a refletir sobre a importância da formação como um espaço partilhado das práticas em meio à complexidade de trabalho na escola. Sendo assim, enfatizo que a dimensão formativa, na avaliação institucional, pressupõe um encontro entre os sujeitos em prol de qualidade, de um contexto em comum. Para tanto, devemos afastar-nos de uma avaliação classificatória, excludente, autoritária, e aproximarmo-nos de uma avaliação que, com discordâncias, contradições entre os

discursos e práticas dos sujeitos, possa alimentar um debate participativo, emancipador, democrático.

## **NÃO PARA FINALIZAR, MAS CONSIDERAR OS CAMINHOS...**

Na constituição desta pesquisa, focalizamos, no campo da Educação Infantil, as relações entre a avaliação institucional, numa perspectiva de gestão democrática, e as possibilidades para a escola através da formação docente, pois estas possibilidades são traduzidas em práticas qualificadas para crianças na Educação Infantil. Para tanto, reafirmamos a qualidade como um direito das crianças e a formação docente como um importante caminho para a participação e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Ao considerarmos a possibilidade de múltiplas compreensões a respeito da temática que envolve esta pesquisa, escolhemos compartilhar as minhas narrativas docentes, de gestora, de estudante, através de uma pesquisa autobiográfica. Lanço-me ao desafio de refletir sobre a minha própria trajetória docente para pensar, e repensar, a formação de outros professores na perspectiva da gestora-formadora que vai sendo constituída em mim.

Diante disso, compartilho o percurso da Gerência de Intersetorialidade (GIN), meu *lócus* de atuação, para propor a outras professoras e professores uma reflexão com relação aos processos avaliativos que acontecem no cotidiano das escolas que atendem à Educação Infantil na Rede pública Municipal do Rio de Janeiro. Para tanto, a participação das crianças, famílias, professores e funcionários torna-se indispensável. O intuito é pensar numa perspectiva emancipadora, dialógica e democrática; uma postura de resistência às práticas excludentes, classificatórias, que em nada se aproximam das especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

O caminho que nos ajuda a pensar, através dessa perspectiva, é o projeto político-pedagógico. Ele marca, reafirma a missão da escola na busca por uma identidade que acolha, que visibilize suas potencialidades, bem como apresente suas fragilidades para que, numa ação coletiva, possa transformar o cotidiano da escola por meio de melhorias debatidas e planejadas por todos da comunidade escolar. E os dados, apresentados e autorizados pela GIN, mostram que esse entendimento ainda está longe de ser compreendido, tendo em vista que não há a participação das famílias, tampouco das crianças, na sua construção. E que, muitas vezes, ele ainda permanece sob a “incumbência” única da diretora da escola.

A diretora, que atua em espaços de Educação Infantil, tem uma importância muito grande na articulação pela participação de todos os sujeitos no espaço escolar. Ela é a grande mobilizadora, “maestrina” de posturas e práticas em prol dos direitos das crianças, de práticas qualificadas e que façam sentido para elas. Uma diretora comprometida com as crianças, compromete-se também com uma rede tecida para as infâncias, dentro e fora da escola.

Durante a realização da presente pesquisa, constatamos que o debate acerca da avaliação institucional na Educação Infantil ainda é uma realidade distante nas escolas brasileiras, num cenário de disputas em que diferentes sujeitos, com diferentes intenções, buscam afirmar suas concepções. Vale ressaltar que o campo da avaliação da aprendizagem ganha destaque na agenda das políticas públicas num contexto influenciado pelos organismos internacionais e fundações, fundamentados na lógica de mercado. E, com isso, cresce e espalha-se a lógica da avaliação classificatória, excludente e que se distancia de uma proposta voltada às camadas populares. Isso ganha uma dimensão ainda maior num contexto pandêmico e pós-pandêmico como temos vivenciado.

Na busca pela compreensão da avaliação institucional na formação continuada de professoras e professores, que atuam no contexto da Educação Infantil, afirma-se a potencialidade das experiências tecidas em rede, nos diálogos e reflexões produzidos na/para a escola. E, nesse cenário, torna-se fértil a demarcação de uma avaliação em sua dimensão institucional na Educação Infantil, que dialogue com as concepções desta etapa, com o intuito de fortalecer as dimensões técnica e política dessa ação. Nesse sentido, reafirmamos que a qualidade das práticas ofertadas às crianças está diretamente relacionada às condições de formação docente oferecidas.

Convocar os sujeitos que habitam a escola a planejar, enxergar e avaliar os dados produzidos por ela na busca pela transformação efetiva é um caminho que exige tempo, disponibilidade, um querer fazer. Articular esse percurso, na potência formativa da avaliação institucional, através do esforço e construção coletivas, está diretamente imbricado às concepções e experiências do próprio processo avaliativo vivenciado. Para tanto, há o desejo de ampliar a presente dissertação, aprofundando a participação das crianças nos processos de avaliação institucional na Educação Infantil. Esse interesse surge a partir dos dados levantados pela GIN, apresentados neste trabalho.

Encaminhando para uma conclusão, que não busca fechar, mas abrir e ampliar as possibilidades de debate e a inclusão de outros sujeitos e outras narrativas no fortalecimento da avaliação institucional na Educação Infantil, reafirmamos que esta pesquisa contribui para uma reflexão coletiva, para um olhar para dentro e para fora da escola, dos sentidos que são produzidos, de pensar os processos e as relações que lá são constituídas e de como estas podem transformar o cotidiano da instituição em prol de práticas qualificadas para as crianças das camadas populares.

Diante disso, retomo o título que dá início a esta pesquisa, reafirmando que o caminho se faz caminhando, com avanços, tropeços e num “ir e vir” constantes, onde novos trajetos vão sendo compartilhados às pessoas e suas histórias.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano: sobre as redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, p. 1-8, jan/dez, 2003. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 146-168.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-29.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. I.).
- BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela S. *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015, p. 21-49.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância. Brasília, DF: RNPI, 2010b. Disponível em: <<https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Marco Legal pela Primeira Infância. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 mar. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010-2022/2020-2030*. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2. ed. 2020. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRITTO, Sergio. Enquanto houver sol. In: TITÃS, *Como Estão Vocês?* São Paulo: Sony BMG Music, 2003. CD (44min36s).

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. E Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Trad.: M.<sup>a</sup> Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Coleção Clássicos Zahar).

CASTRO E SOUZA, Marina P. de. Avaliação na Educação Infantil: linguagem, leitura e escrita. In: CORSINO, Patrícia; NUNES, M<sup>a</sup> Fernanda R. (Org.). *Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 109-127.

CASTRO E SOUZA, Marina P. de. Avaliação na Educação Infantil como compromisso ético: o que se espera que as crianças aprendam. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria L. P. B.; BARBOSA, Silvia N. F. (Org.). *Ética: pesquisa e práticas com as crianças na Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 2019, p. 43-59.

CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESTEBAN, M<sup>a</sup> Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 21-36.

ESTEBAN, M<sup>a</sup> Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: ESTEBAN, M. T. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 175-192.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: DP&A, 2008.

ESTEBAN, M. T. Exercícios de escuta: autoavaliação institucional e diálogo com crianças no cotidiano escolar. In: Reunião Nacional da ANPEd, 38, São Luís/MA, p. 1-24, *Anais...*, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38\\_anped\\_2017\\_GT06\\_817.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT06_817.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Petrópolis: DP&A, 2008.

ESTEBAN, M. T.; LOUZADA, Virgínia; FERNANDES, A. C. Corrêa. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78253, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78253/45169>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andréa R. Fetzner (Org.). *Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p. 95-109.

FERNANDES, C. de O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Janssen F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 93-102.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, Luiz Carlos. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas, políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, M<sup>a</sup> Estrela Araújo. Avaliar a escola é preciso: Mas... que avaliação? In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 113-141.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Saberes e práticas cotidianos: pode a formação de professores dispensar a avaliação? In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. Janela (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 96-111.

FESTA, Meire; PINAZZA, Mônica A. A autoavaliação institucional participativa nas instituições de educação infantil e a corresponsabilidade dos educadores. *EDUR-Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e39321, p. 1-27, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/YHMdVYBJfcdGNxnMMsvWMrn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 maio 2023.

FIORIN, J. L. Resenha de: BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João (Ed.), 2010. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, ano III, v. 1, n. 5, p. 205–209, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4889>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Helena C. Lopes de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, Regina Leite. *Método, Métodos, Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite. *A formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2015.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de fazeressaberes. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, [S. l.], n. 45, p. 121-136, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19028>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

GÓES, Flávia T.; MACHADO, Lucília R. de Souza. Políticas Educativas, Intersetorialidade e Desenvolvimento Local. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/57qVjg5BQZ9gf5tWZYtzT5h/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02 maio 2023.

GOOGLE IMAGENS. *Cartilha Gente Sabida*. v. 2. Disponível em: <[https://http2.mlstatic.com/S\\_970767-MLB28150717639\\_092018-O.jpg](https://http2.mlstatic.com/S_970767-MLB28150717639_092018-O.jpg)>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. *As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications, 1989.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (Org.). *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 83-100.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.: João W. Galdi. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

LOUZADA, Virgínia. *A educação infantil no contexto das avaliações externas em larga escala*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

LOUZADA, Virgínia. A educação infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 26, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33949/22879>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LOUZADA, Virgínia. A Educação Infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala. *Revista LES: Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina/PI, v. 27, n. 53, p. 118-141, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2971/3510>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

LOUZADA, Virgínia; AMANCIO, Cristiane; ROSSATO, Bruno. A avaliação institucional e a gestão na/da educação infantil em meio à Covid-19. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08247, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8247>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, I, Belo Horizonte, p. 1-14, *Anais...*, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>>. Acesso em: 24 mar. 2023 apud CASTRO E SOUZA, Marina P. de. Avaliação na Educação Infantil como compromisso ético: o que se espera que as crianças aprendam. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria L. P. B.; BARBOSA, Silvia N. F. (Org.). *Ética: pesquisa e práticas com as crianças na Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 2019, p. 43-59.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 2023. [on-line]. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MONÇÃO, M<sup>a</sup> Aparecida Guedes. *Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano*. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

MORO, Catarina; COUTINHO, Angela S. Avaliação de contexto como processo formativo. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória/ES, ano 15, v. 20, n. 47, p. 90-112, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21333/14204>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; SOARES, Conceição. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória/ES, v. 3, n. 2, p. 176-188, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/13663/10154>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Vanessa E.; LOTTA, Gabriela S.; FREITAS, Matheus N. Desafios da implementação de uma política intersetorial e federativa: as burocracias de médio escalão do Programa Bolsa Família. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 70, n. 3, p. 458-485, jul/set 2019. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/3296/2298>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, M<sup>a</sup> Simone F.; SORDI, Mara R. L. de. Avaliação institucional participativa e a busca da qualidade da escola: limites e potencialidades da participação estudantil. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa/PR, v. 23, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15576/209209213380>>. Acesso em: 15 maio 2023.

PÉREZ, Carmen Lúcia. Docência: feminino, singular e plural – a trivial diferença. In: AZEVEDO, Joanir G. de; ALVES, Neila G. (Org.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 75-98.

PINAZZA, Mônica A. *Encontro de gestores*. Material de apoio à formação de gestores da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. São Bernardo/SP: 2013 (documento mimeografado) apud FESTA, Meire; PINAZZA, Mônica A. A autoavaliação institucional participativa nas instituições de educação infantil e a corresponsabilidade dos educadores. *EDUR-Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e39321, p. 1-27, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/YHMdVYBJfcdGNxnMMsvWMrn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 maio 2023.

PRADO, Alessandra E. F. G.; AZEVEDO, Heloisa H. O. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara R. M. (Org.). *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Gerência Especial de Educação Infantil. *Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo Conceitual e Estrutura*. 2010. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO (RJ). Decreto nº 47.247, de 13 de março de 2020. Estabelece conjunto de ações necessárias à redução do contágio pelo COVID-19 – Coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município [do] Rio de Janeiro*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 16 mar. 2020. Ano XXXIV, nº 01, p. 1-80. Disponível em: <[http://www.rio.rj.gov.br/documents/8822216/11086083/DECRETO\\_47247\\_2020.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/documents/8822216/11086083/DECRETO_47247_2020.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO (RJ). Decreto nº 49.324, de 23 de agosto de 2021. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME. *Diário Oficial do Município [do] Rio de Janeiro*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 24 ago. 2021a. Ano XXXV, nº 116, p. 1-112. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/edicoes/download/5066>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria da Primeira Infância. *Diagnose das Famílias*. Fevereiro/2021. Rio de Janeiro: SME, 2021b. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12534133/4316270/DIAGNOSEDASFAMILIAS.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO (RJ). Resolução SME nº 270, de 02 de julho de 2021. Estabelece as atribuições e os critérios de requisição para o exercício da profissão de Professor Articulador e dá outras providências. *Diário Oficial do Município [do] Rio de Janeiro*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 05 jul. 2021c. Ano XXXV, nº 80. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14091082/4361210/PA.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ROCHA, Eloisa A. Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], n. 16, p. 27-34, Jan/Fev/Mar/Abr 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-351.

SANCHES, Raquel C. F. *Avaliação institucional e projeto pedagógico: articulação imprescindível*. Mauá/SP: Letras do Pensamento, 2019.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. A. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, sociedade e culturas*, [S. l.], n. 25, p. 183-206, 2007 apud ESTEBAN, M. T.; LOUZADA, Virgínia; FERNANDES, A. C. Corrêa. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78253, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78253/45169>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHLINDWEIN, Luciane M.; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. Dossiê: Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2, p. 137-158, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/rzZZqZ7zYChVgQr4QNTLstk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

SENHORAS, Elói Martins. Caminhos bifurcados do desenvolvimento local. As boas práticas de gestão pública das cidades entre a competição e a solidariedade. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, v. 3, n. 2, p. 3-26, mai/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/15/11>>. Acesso em: 05 maio 2023.

SORDI, Mara R. L. de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SORDI, Mara R. L. de; BERTAGNA, Regiane; SILVA, Margarida. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gxfgJfvP5KP6XNF4PNRmRYh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SOUZA, Elaine C. P. O Ciclo de Formação na Cidade do Rio de Janeiro: entre a tradição e a transformação nas práticas pedagógicas. In: Reunião Nacional da ANPEd, 30, Caxambu/MG, p. 1-15, *Anais...*, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3649--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, Elizeu C. de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica. In: ARAUJO, Mairce da Silva et al. (Org.). *Vozes da Educação: memória, história e formação de professores*. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 85-102.

SOUZA, Elizeu C. de. Outras formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 29, p. 61-72, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24295/17274>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SOUZA, Elizeu C. de; ALMEIDA, Joselito B. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, M<sup>a</sup> da Conceição; VICENTINI, Paula P. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba: CRV, 2013, p. 41-57.

SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, M<sup>a</sup> da Conceição; VICENTINI, Paula P. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da Educação Infantil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hjcsJxfs8D3z64GfWyKYL3c/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectiva para a reflexão em torno do Projeto Político-pedagógico. In: RESENDE, Lúcia M. G. de (Org.). *Escola: espaço do Projeto Político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 9-31.

VIEIRA, M<sup>a</sup> Nilceia de A.; CÔCO, Valdete. Planejamento da avaliação institucional na educação infantil: movimentos participativos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 588-613, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/5882/3801>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

**ANEXO A** – Instrumento da equipe gestora para reflexão – 2º COC

UNIDADE ESCOLAR: \_\_\_\_\_

SUA CRE:

1ª CRE

2ª CRE

3ª CRE

4ª CRE

5ª CRE

6ª CRE

7ª CRE

8ª CRE

9ª CRE

10ª CRE

11ª CRE

RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO: \_\_\_\_\_

CARGO/FUNÇÃO: \_\_\_\_\_

UNIDADE DE SAÚDE REFERÊNCIA DA U.E. \_\_\_\_\_

CRAS DE REFERÊNCIA DA U.E. \_\_\_\_\_

**1. O instrumento “diagnose das famílias” foi revisitado para o planejamento das ações da U.E?**

- (1) Não
- (2) Sim, mas com pouca interação.
- (3) Sim, mas com muita interação.

**2. Como a equipe gestora se insere na participação da implementação do projeto político-pedagógico da UE?**

- (1) Não se insere.
- (2) Sim, mas com pouca participação.
- (3) Sim, todos da equipe gestora participam.
- (4) Apenas o(a) coordenador(a) pedagógico e/ou professor(a) articulador(a) participam.
- (5) Não sabe / Não responde.

**3. Como a equipe gestora se insere no plano de formação em serviço da U.E.?**

- (1) Promovo formações e insiro-me nelas.
- (2) Busco me fortalecer em formações e, com isso, promovo formações com o grupo da U.E.
- (3) Apenas promovo formações.
- (4) Não promovo formações.

**4. Como a equipe gestora promove a participação das crianças no planejamento da U.E?**

- (1) Não promove.
- (2) Sim, mas com pouca participação.
- (3) Sim, e muitos participam.
- (4) Não sabe / Não responde.

**5. A comunidade escolar atua no planejamento da U.E?**

- (1) Não.
- (2) Sim, mas com pouca participação.
- (3) Sim, e muitos participam.
- (4) Não sabe / Não responde.

**6. A comunidade escolar realiza uma avaliação da instituição com vistas à melhoria?**

- (1) Não.
- (2) Sim, mas com pouca participação.
- (3) Sim, e muitos participam.
- (4) Não sabe / Não responde.

**7. Os artefatos curriculares: App RioEduca, RioEduca na TV e material RioEduca, dialogam e potencializam as práticas pedagógicas na sua U.E?**

- (1) Potencializam muito.
- (2) Potencializam.
- (3) Pouco potencializam.
- (4) Não sabe/ não se aplica.

**8. As crianças tiveram acesso às propostas pedagógicas elaboradas pelos profissionais da U.E?**

- (1) Muito.
- (2) Razoável.
- (3) Pouco.
- (4) Não se aplica.

**9. Caso a resposta anterior seja afirmativa, esses momentos de fortalecimento de vínculos com a U.E potencializou o percurso curricular das crianças?**

- (1) Muito.
- (2) Razoável.
- (3) Pouco.
- (4) Não se aplica.

**10. As crianças da sua U.E. possuem acesso a equipamentos no entorno da escola (praças, espaços comunitários, espaços religiosos etc.)? Ou em diferentes equipamentos culturais da região (cinema, teatro, museu etc.)?**

*Acesso mesmo que remoto/não presencial.*

- (1) Sim.
- (2) Não.
- (3) Não sabe/não se aplica.

Quais?

---

**11. De que maneira você entende que os diferentes acessos das crianças, em outros espaços que não o escolar, interferem na prática pedagógica dos seus profissionais?**

- (1) Interfere muito e positivamente.
- (2) Interfere muito e negativamente.
- (3) Interfere de modo razoável.
- (4) Não interfere.

**12. A U.E. possui crianças que estejam em processo de institucionalização (abrigos)? Qual seria o percentual médio?**

- (1) Muitas crianças institucionalizadas.
- (2) Poucas crianças institucionalizadas.
- (3) Não há crianças institucionalizadas.

**13. Caso a resposta anterior seja afirmativa, como é sua articulação com as redes de parceria que atuam com a criança?**

- (1) Muito diálogo.
- (2) Diálogo pontual.
- (3) Pouco diálogo.
- (4) Não há diálogo.

**14. A U.E. possui parcerias intersetoriais no seu entorno (para além da Unidade Básica de Saúde, CRAS, Conselho Tutelar etc.)?**

- (1) Muito.
- (2) Razoável.
- (3) Pouco.
- (4) Não há.

---

**Registre outras informações importantes:**

---

---