

WANIA CRISTINA TEDESCHI RAMPAZZO

**“AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIMITES E POSSIBILIDADES”**

**PUC - CAMPINAS
2009**

WANIA CRISTINA TEDESCHI RAMPAZZO

**“AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIMITES E POSSIBILIDADES”**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Campinas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.

**PUC - CAMPINAS
2009**

Autor: Rampazzo, Wania Cristina Tedeschi

Título: Avaliação Institucional na Educação Infantil: limites e possibilidades.

Orientador: Prof^a Dr^a Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.

Dissertação de Mestrado em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo - Orientadora

Prof^a. Dra. Maria Silvia L. da Rocha - 1º Membro Titular Interno

Prof^a. Dra. Maristela Angotti – Unesp (Araraquara) – 1º Membro Titular Externo

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva – Membro Suplente Interno

Prof^a. Dra. Maria de Nazaré Cruz (Unimep) - Membro Suplente Externo

Campinas, 17 de fevereiro de 2009.

DEDICATÓRIA

*A meus amados filhos Ariane e Rodrigo, fonte de
energia e alegria.*

*A meu querido esposo Luciano, eterno companheiro,
paciente e cúmplice.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, força e coragem de não desistir nunca.

A meus filhos Ariane e Rodrigo, pela paciência e compreensão nestes dois anos de muitas ausências.

A meu esposo Luciano, pela confiança, amor, cumplicidade, companheirismo e dedicação aos nossos filhos.

A minha mãe Maria das Graças, pelo apoio incondicional no cuidado e educação de meus filhos, pelo amor e confiança.

A meus familiares, pela compreensão de não estar presente nas reuniões de família.

À prof^a Heloísa, minha orientadora, por confiar em mim e acreditar no meu trabalho.

A meus colegas de Mestrado, pela força e coragem.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação do CCSA – Mestrado em Educação, pela qualidade do programa oferecido.

À Capes, pela bolsa de estudos oferecida, sendo um incentivo para a continuidade dos estudos.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e ajuda no desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma estiveram presentes em minha vida, participando desta jornada e fazendo parte desta conquista.

É pau é pedra, é o fim do caminho
É um resto de toco, é um pouco sozinho
É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã
É um belo horizonte, é uma febre terçã
São as águas de março fechando o verão
É a promessa de vida no teu coração.

***Música: Águas de Março. Caetano
Veloso. Composição: Tom Jobim***

RESUMO

Rampazzo, Wania Cristina Tedeschi. Avaliação Institucional na Educação Infantil: limites e possibilidades. Campinas, 2009. 122 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Orientadora: Prof^a Dra Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.

Este trabalho trata da Avaliação Institucional na Educação Infantil. Tem por objetivo analisar o processo de implantação de uma experiência de Avaliação Institucional vivenciada por uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Campinas, São Paulo. O que justifica a necessidade desta pesquisa é conhecer, entre as escolas de Educação Infantil do referido município, o processo de implantação da Avaliação Institucional vivenciado por uma delas, identificando quais os limites e as possibilidades que envolveram o desenvolvimento de tal processo, visto que se trata de um assunto pouco explorado neste nível de ensino. A metodologia adotada pautou-se em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como estratégia de pesquisa a realização de um estudo de caso na referida instituição e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a realização de entrevista semi-estruturada com perguntas abertas aos sujeitos envolvidos no processo (direção, professores, funcionários e pais) e a análise documental, na qual analisamos o Projeto Político-Pedagógico da escola e outros registros encontrados sobre o processo de implantação da Avaliação Institucional. Os dados coletados foram analisados com base em uma visão histórico-crítica de educação, evidenciando o processo de Avaliação Institucional realizado em uma instituição de Educação Infantil adaptado a sua realidade e dentro de suas limitações. A relevância desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões sobre a Avaliação Institucional ao nível da Educação Infantil na perspectiva de melhor compreensão deste processo.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação Institucional. Educação Infantil. Gestão Democrática Escolar.

ABSTRACT

Rampazzo, Wania Cristina Tedeschi. *Institucional Evaluation in the Infantile Education: limits and possibilities*. Campinas, 2009, 122 f. Dissertation of Master in Education. PUC-Campinas, 2009, Advisor: Prof^a Dra Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.

This work deals with the Institutional Evaluation in the Infantile Education. It has for objective to analyze the process of implantation of an experience of Institutional Evaluation lived deeply by a Municipal School of Infantile Education in the city of Campinas, São Paulo. What it justifies the necessity of this research is to know, enters the schools of Infantile Education of the related city, the process of implantation of the Institutional Evaluation lived deeply by one of them, identifying to which the limits and the possibilities that had involved the development of such process, since it is about a subject little explored in this level of education. The adopted methodology was pautou in a qualitative boarding of inquiry, having as research strategy the accomplishment of a study of case in the related institution and the instruments used for the collection of data had been: the accomplishment of interview half-structuralized with open questions to the involved citizens in the process (direction, professors, employees and parents) and the documentary analysis, in which we analyze the Politician-Pedagogical Project of the school and other registers found on the process of implantation of the Institutional Evaluation. The collected data had been analyzed on the basis of a description-critical vision of education, evidencing the carried through process of Institutional Evaluation in an institution of Infantile Education adapted its reality inside of its limitations. The relevance of this research is placed in the possibility to contribute with the quarrels on the Institutional Evaluation to the level of the Infantile Education in the perspective of better understanding of this process.

Keywords: Evaluation. Institucional Evaluation. Infantile Education. Pertaining to school Democratic management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO.....	15
1.1 Trajetória histórica da Educação Infantil.....	15
1.2 Reflexões da legislação sobre Educação Infantil	24
1.2.1 Financiamento.....	27
1.2.2 Currículo em construção	29
1.2.3 RCNEI.....	31
1.2.4 Cuidado e Educação.....	33
1.2.5 Formação de professores.....	36
1.2.6 Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.....	38
CAPÍTULO II - COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	43
2.1 O discurso da qualidade na Educação Infantil.....	43
2.2 A cultura de avaliação: efeitos do neoliberalismo e a resistência do discurso democrático.....	53
2.3 Gestão democrática na escola.....	64
2.4 Reflexões sobre a Avaliação Institucional	69
CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UM CEMEI.....	79
3.1 Os procedimentos metodológicos.....	79
3.2. O contexto da investigação.....	82
3.2.1 Caracterização do Cemei.....	82
3.2.2 Estrutura e funcionamento.....	82
3.2.3 Organização Pedagógico-Administrativa do Cemei.....	85
3.2.3.1 Os profissionais.....	85
3.2.3.2 As famílias.....	85
3.2.3.3 Os projetos.....	86
3.3 Apresentação e análise dos dados.....	87
3.3.1 A análise documental.....	87
3.3.2 As entrevistas	97
3.4 A avaliação Institucional no CEMEI: a visão dos envolvidos no processo.....	97

3.4.1 A concepção de Avaliação Institucional.....	97
3.4.2 Formas de participação.....	101
3.4.3 Interesse e envolvimento com o processo.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Fazendo um panorama sobre os trabalhos acadêmicos apresentados em revistas, periódicos e fóruns de Educação em geral sobre Avaliação Institucional, encontramos pesquisas centradas no Ensino Superior.

Esta pesquisa, cuja temática incide sobre a Avaliação Institucional na Educação Infantil, não encontrou na literatura acadêmica nenhuma similaridade de estudos para este nível de ensino; por isso, procurou-se fazer uma correlação com o Ensino Superior, no que se refere aos autores que abordam este assunto, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e a outras publicações, como artigos em periódicos.

A Avaliação Institucional praticada no Ensino Superior consta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e está regulamentada pelo Sinaes, pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que se constitui em três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Os resultados destas avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de Educação Superior no País.

O tema desta pesquisa, “Avaliação Institucional na Educação Infantil”, segue uma abordagem diferente da praticada no Ensino Superior e refere-se aos princípios do conceito sobre Avaliação Institucional abordado por autores como Belloni (2003), Balzan (2008), Dias Sobrinho (2005), Freitas (2004) e Sordi (2003).

O interesse pelo tema “Avaliação Institucional” surgiu em 2005, quando a Secretaria Municipal de Educação de Campinas apresentou uma proposta¹ da Faculdade de Educação da Unicamp, fazendo um convite às escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil da Prefeitura de Campinas que quisessem participar do programa de Avaliação de Sistemas Públicos de Ensino, ou seja, a Avaliação Institucional.

¹ A proposta da Unicamp sobre a Avaliação de Sistemas Públicos de Ensino feita à Prefeitura Municipal de Campinas encontra-se nos anexos desta pesquisa.

Na ocasião, aderiram as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas e apenas três escolas da Educação Infantil, diante de um universo de 151² escolas, entre Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) e Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei).

Através de visitas realizadas nessas escolas de Educação Infantil, constatamos que apenas uma das escolas continuou no processo de implantação da Avaliação Institucional.

Perante está situação, optamos pelo estudo de caso desta escola, abrangendo o período de 2006 a 2008.

Os objetivos deste estudo centram-se em: analisar as condições da implantação do processo de Avaliação Institucional numa instituição de Educação Infantil; observar se houve mudanças internas após a implantação da Avaliação Institucional e contribuir com as pesquisas que vêm sendo realizados na área da Avaliação Institucional, especialmente, ao nível da Educação Infantil.

A Avaliação Institucional já faz parte da realidade das escolas de Ensino Fundamental de Campinas que participam do programa de avaliação do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) da Faculdade de Educação da Unicamp, denominado de Projeto Geres (Estudo Longitudinal da Geração Escolar), e esta pesquisa pretende contribuir com o desenvolvimento deste processo na Educação Infantil.

O projeto Geres é um estudo longitudinal que acompanha, ao longo de quatro anos, o Ensino Fundamental em cinco cidades do Brasil.

Em Campinas, algumas escolas municipais, estaduais e particulares estão participando deste projeto, em que são aplicados testes de Português (leitura) e Matemática no início e ao final do ano, durante quatro anos. Tivemos conhecimento deste estudo, quando foi realizado o convite em 2005 a todas as escolas da prefeitura.

Neste projeto, enquanto são realizados os testes, que avaliam quanto houve de conhecimento agregado naquela escola e naquele período, também os professores, diretores das escolas, pais e os próprios alunos são entrevistados em

² Dados fornecidos pelo documento “Currículo em Construção” (1998) da Prefeitura de Campinas.

diferentes momentos para determinar os impactos na aprendizagem, identificando fatores escolares, de sala de aula e até familiares.

A escola pesquisada aderiu à proposta de participar do processo de implantação da Avaliação Institucional, embora a faixa etária da Educação Infantil não atenda a demanda para participar do projeto Gerês na íntegra; mas, de qualquer forma, a escola participou das reuniões coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Unicamp, que contavam com a participação de um representante por escola.

Neste estudo de caso os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a análise documental do Plano Escolar/Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de 2006 a 2008, de outros documentos relativos ao processo da implantação da Avaliação Institucional e a entrevista semi-estruturada com perguntas abertas aos sujeitos envolvidos neste processo, sendo um representante de cada segmento da instituição: direção, professores, funcionários e pais, com o objetivo de nos fornecer informações deste processo sob a perspectiva das diferentes visões dos sujeitos entrevistados de acordo com sua função na instituição.

O referencial teórico-crítico de educação foi pesquisado na literatura sobre Avaliação Institucional, resultante de estudos científicos que vêm sendo desenvolvidos recentemente.

A relevância desta pesquisa situa-se em trazer reflexões e contribuições sobre a Avaliação Institucional para o nível da Educação Infantil, na perspectiva da compreensão deste processo neste segmento.

A apresentação do estudo está organizada em três capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, fazemos um breve trajeto histórico sobre a Educação Infantil desde a concepção de infância, a legislação pertinente a este nível de ensino, o financiamento, as discussões sobre o cuidado e educação, a formação de professores e a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, iniciamos com a discussão sobre o discurso da qualidade na Educação Infantil, em seguida apresentando o que seria a cultura da

avaliação que vivenciamos em nossa sociedade, para, em um segundo momento, abrir a discussão sobre a gestão democrática na escola e a concepção de Avaliação Institucional dentro das políticas públicas.

No terceiro capítulo, apresentamos a Avaliação Institucional em uma escola de Educação Infantil, analisando os dados coletados dos documentos e das entrevistas semi-estruturadas, articulando com o referencial teórico pesquisado, apresentando trechos ou recortes das falas dos sujeitos entrevistados que possam nos mostrar como foi vivenciado o processo da Avaliação Institucional desenvolvido pela escola.

Em nossas considerações finais apontamos pelas análises, conclusões e reflexões baseadas no estudo teórico desenvolvido que a escola não realizou o processo de Avaliação Institucional, enquanto um efetivo processo pelo que está posto pela literatura da área.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

1.1 Trajetória histórica da educação infantil

Nosso propósito neste capítulo é retomar as concepções que historicamente foram construídas sobre a infância e a criança, visando conhecer como se deu a criação de creches e pré-escolas, assim como a consolidação do termo Educação Infantil. A seguir faremos algumas reflexões sobre a legislação que tem amparado a Educação Infantil, abordando os aspectos: formação de professores, Currículo em Construção, financiamento, cuidado e educação, Referencia Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Segundo Didonet (2001), o termo infância em sua etimologia é formado pela negação *in-fans*, ou seja, não falar. A expressão “Infante” significa aquele que não fala, sendo, portanto, “infância” o primeiro período de vida da criança, no qual ela não tem o direito à voz.

A criança ou o infante tinha uma representação dentro do núcleo familiar que não era a mesma que temos hoje. A criança era vista como adulto em miniatura, pois usava vestimentas nos moldes das que eram usadas pelos adultos e participavam da vida adulta desempenhando algum tipo de trabalho.

Encontramos em Philippe Ariès(1981), através de sua obra “A História social da infância e da família”, referências de estudos sobre a infância. A sua análise foi muito questionada por historiadores e outros pesquisadores, devido ao fato de suas fontes centrarem-se em uma determinada classe social europeia, pois tratava a infância como se todas as crianças fossem iguais, sem discutir as diferenças na formação de crianças provenientes de outras classes sociais, não podendo desta forma aplicar seus estudos sobre a infância para outras sociedades ou outras culturas, como exemplo: a criança indígena aqui no Brasil, a criança negra africana ou a criança de outras sociedades da própria Europa.

Colin Heywood (2004, p.15), em sua obra “Uma história da Infância”, afirma que Ariès foi considerado um historiador amador, criticado por muitos

historiadores e seus estudos foram valorizados apenas por psicólogos e sociólogos.

[...] os críticos condenam Ariès com freqüência, em função do caráter vago de sua análise, assim como Shorter, por fazer afirmações categóricas a respeito de meio contingente a partir de “alguns cacos de evidência”[...] As tentativas de recriar a experiência da infância também têm de estar alerta a suas fontes e seus métodos. As crianças deixaram vestígios em vários locais, desde os sepultamentos anglo-saxões e relatórios dos encarregados de registros de mortes medievais até a documentação contemporânea sobre alturas, mortes, freqüência escolar e trabalho em fábricas.

Para Heywood (2004, p.12) a “criança é uma variável da análise social, a ser analisada em conjunto com outras, como a famosa tríade classe, gênero e etnicidade”.

A infância de uma criança de classe média será diferente daquela de uma criança trabalhadora de classe pobre, e o mesmo se diz da educação de meninas ser diferente da educação de meninos; a infância varia de grupos sociais e culturais para outros grupos sociais e culturais, o que leva a não se poder comparar a infância de crianças européias com a de crianças asiáticas, ou seja, as experiências vivenciadas por estes grupos diversos são idiossincráticas.

Contudo, Ariès ainda é um autor de referência na história da infância, pois, segundo Azevedo (2005, p.35)

[...] pesquisa a vida, os hábitos e os costumes das sociedades Antiga e Medieval para comprovar suas teses de que o sentimento de infância surge no final do século XVII e que isto se dá em função do aparecimento da escola e da reorganização familiar, do surgimento de um afeto que não existia antes nas famílias.

É fato que um sentimento de infância já começava a se disseminar pela sociedade européia entre os séculos XVI e XVII e a criança já não era mais vista como um adulto em miniatura, atribuindo à criança uma visão romantizada, de indefesa, de anjinho, inocente e ingênua, sujeito que necessita de proteção e de um lugar que a mantenha afastada dos males da sociedade, ou seja, guardando-a na escola, pois de acordo com Ariès:

[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (1981, p.11).

Segundo Heywood (2004, p.23) “A descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos”. Neste caso, Ariès (1981), ao usar tal expressão, refere-se à instituição escolar.

Na França, durante uma mostra na Biblioteca Nacional do século XVI, já havia alguns indícios da existência da infância, quando:

Através de um livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância (KUHLMANN JR., 1998, p.23).

Do ponto de vista artístico, Ariès “fez a famosa afirmação de que, até o século XII, a arte medieval não tentou retratar a infância, indicando que não havia lugar para ela em sua civilização” (HEYWOOD, 2004, p.24).

De acordo com Ariès, o mundo medieval ignorava a infância, não havendo uma consciência das diferenças que distinguem uma criança do adulto, mesmo quando jovem (adolescência). Assim, por volta de 5 a 6 anos, a criança já era misturada aos adultos, desempenhando algum ofício ou participando da comunidade adulta (HEYWOOD, 2004).

O autor referido relata que há dois fatores importantes a considerar. Primeiro, que o tema religioso predominava nas pinturas e esculturas desta época, e, segundo, havia uma preocupação em representar os adultos em seu status e

posição social, não havendo lugar para a criança nestes quadros, visto que elas eram misturadas aos adultos desde muito pequenas.

De acordo com Heywood (2004), alguns registros do período medieval indicam uma certa consciência da infância, quando aparece em alguns episódios: a não condenação à morte de ladrões com menos de quinze anos (séc. X), e a permissão de que os infantes nos mosteiros (crianças doadas pelos pais para seguir a vida religiosa) comessem mais vezes, dormissem mais e pudessem brincar um pouco no campo (séc. IX).

De acordo com os estudos desenvolvidos sobre o surgimento do sentimento de infância, podemos depreender, de forma mais enfática, que é a partir da Idade Moderna que se identifica o início de um atendimento institucionalizado à criança pequena.

Por outro lado, Kuhlmann Jr. (1998), com base em seus estudos, relata que no século XVI, com a vinda dos jesuítas ao Brasil, durante a catequese de crianças indígenas, o sentimento de infância não aparece em registro algum.

Este autor, ao fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento do sentimento de infância, afirma que este teria se construído de forma unidirecional, ou seja, da classe mais alta, da nobreza ou burguesia, para as classes populares.

Sobre a história da infância, Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros, trouxeram muitas contribuições para a construção do conceito de infância.

Encontramos em Dozol (2006) registros sobre Rousseau, no século XVIII, introduzindo a concepção da criança como sendo um ser com características próprias em suas idéias e interesses e, desse modo, não mais podia ser vista como um adulto em miniatura. Para Rosseau, a infância é o período do sono da razão.

No Brasil, ao final do século XIX, estaríamos vivendo uma situação semelhante à da França e de todo o mundo ocidental, com manifestações relacionadas à infância, devido à crescente industrialização e urbanização das sociedades. (KUHLMANN JR., 1998).

As instituições de Educação Infantil começaram a ser criadas no Brasil na década de 1870. Para haver um entendimento das conquistas da educação infantil, termo designado atualmente pela política educacional brasileira para crianças de 0 a 6 anos, primeira fase da infância, faz-se necessário um breve histórico sobre como se desenvolveram estas instituições públicas e privadas e quais concepções de educação se desenvolviam internamente nestas instituições.

Após 1870, durante o Brasil-Império, houve algumas tentativas isoladas de criação de jardins-de-infância particulares, para atender às crianças nobres da sociedade que precisavam ser educadas com os bons costumes da época (KUHLMANN JR., 2000).

O termo “creche”, segundo Kuhlmann Jr. (2000), está associado a asilo da primeira infância. A idéia de abandono vem de um lugar para cuidar de crianças pobres, como aquelas abandonadas na “Roda dos Expostos”, principalmente após a lei do Ventre Livre, que libertava os filhos nascidos de escravos.

Essa “Roda dos Expostos” das Santas Casas de Misericórdia ou as “Casas da Roda” ou ainda a “Casa dos Expostos” tinham caráter filantrópico, pois

[...] recolhiam crianças que os pais não queriam, filhos de mães solteiras, de “mulheres de má conduta”, abandonadas. Famílias que viviam em extrema pobreza e de escravos também usavam desse expediente na esperança de que seus filhos, adotados por alguma família com posses, recebessem boa educação. Essas casas encaminhavam as crianças para adoção ou atendimento em instituições caritativas (DIDONET, 2001, p.12).

A palavra “creche”, de acordo com Abramowicz (1999, p.10), “é de origem francesa que significa manjedoura”. Seria um lugar para “abrigar crianças pequenas cujas mães necessitavam trabalhar ou crianças que necessitavam de assistência”.

A concepção de educação para a creche era de educação compensatória, assistencialista, preocupada apenas com a higiene, alimentação e saúde. A creche veio atender às mães pobres e operárias que precisavam deixar seus filhos para alguém cuidar, enquanto elas trabalhavam nas fábricas em crescente número no país, porque a maioria dos homens estava a serviço da lavoura (OLIVEIRA, 2002).

Antes da existência das creches, as mães deixavam seus filhos, por alguns trocados, com mulheres chamadas de “criadeiras”, ou “fazedoras de anjos”, expressão usada em consequência da alta taxa de mortalidade das crianças por elas atendidas, devido à falta de higiene e condições materiais (OLIVEIRA, 2002).

Após a grande pressão de movimentos operários e sindicatos por melhores condições de trabalho e atendimento a seus filhos em instituições adequadas, os empresários construíram creches e instituições sociais. Em 1889, estava sendo inaugurada a primeira creche da Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de fábricas e indústrias, foram, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como pressão para a criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2002, p. 96).

Um sentimento de proteção à infância se disseminava pela sociedade e, por isso, em 1899, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento Nacional da Criança.

Em 1901, Anália Franco cria a “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, cujo objetivo era organizar escolas maternais e creches, que funcionavam agregadas aos asilos para órfãos. Em 1908, o trabalho destas senhoras da sociedade fluminense deu origem à Creche Central. Este modelo filantrópico permaneceu até final de 1920.

Em 1922, ocorria o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em que foram discutidos temas como: educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora (OLIVEIRA, 2002).

A primeira regulamentação do trabalho feminino, que previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho, surge em 1923; paralelamente a este fato, alguns educadores que se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiaram o movimento denominado de “escolanovismo”. Em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mas ainda prevaleceu o higienismo, a filantropia e a puericultura no atendimento às crianças em creche. (OLIVEIRA, 2002).

As creches eram subordinadas aos órgãos de saúde pública ou de assistência, enquanto que os jardins-de-infância eram particulares (KUHLMANN JR., 2000).

Em 1952, com a criação do DNC (Departamento Nacional da Criança), passa-se a defender a existência de material apropriado em creches, como: caixa de areia, bolas, bonecas, lápis, tesouras, livros, papel, brinquedos de animais, blocos de madeira, entre outros, que condiziam com uma proposta de educação que tinha como referências as idéias de Froebel (KUHLMANN JR., 1998, p. 485).

Nas instituições que abrigavam crianças pobres, desenvolvia-se uma pedagogia para a submissão, preparando os “pobres” para aceitação da exploração social. Estas instituições, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.184), eram vistas como um “mal necessário” e não como um direito da criança.

Faria (2005, p.1021), por sua vez, ressalta que

Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema.

Esta pedagogia para a submissão, cultivada nas creches do início do século XX, está ainda hoje presente em outros níveis de ensino.

Outra grande parte do tempo escolar é destinada à vivência de práticas de submissão. Tudo está previamente definido para o aluno, cabendo a ele executar. É a lógica da submissão aos tempos e às autoridades da escola. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência às regras (FREITAS,2003, p.37-38).

Em consonância com Freitas, Enguita (1989) diz que as relações sociais existentes na escola fazem com que a escola cumpra sua função de manter o *status quo*, pois a sociedade capitalista industrial necessita de capital humano para o trabalho, uma vez que seria através da escola que se formariam pessoas submissas às autoridades, às ordens e obedientes às regras.

As futuras autoridades também estão se formando na escola. Neste viés, a escola forma a classe submissa e a classe dominante, pois, segundo Faria (2005, p.1021), “o que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não

tenham objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar”.

A educação pública de um modo geral, atende à lógica do capital e do trabalho.

A estabilidade das sociedades capitalistas industrializadas, ou melhor dito, a estabilidade de sua estrutura fundamental, baseia-se em grande parte em fatores alheios à escola como a opacidade das relações de produção e distribuição, o consenso em torno da forma democrático-representativa de Estado e diversas formas de hegemonia e dominação ideológicas; além, naturalmente, da polícia e do exército.

A escola, entretanto, exerce um importante papel. [...] as relações sociais em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar-se sem muitas fricções às relações de produção, ou mais exatamente, às relações ou ao processo de trabalho dominante (ENGUIITA, 1989, p.191).

Afinal, o que se espera da escola é que atenda à demanda do capitalismo pós-industrial, formando diversos tipos de forças de trabalho de acordo com o meio de produção e do mercado.

Para Enguita (2004, p.86), “[...] a escola deve ir antecipando para os alunos a organização social adulta [...]”, ou seja, apresentando o modo como a sociedade está organizada na política, na cultura e na economia.

Sacristán (2005, p. 118) afirma que “essas relações pedagógicas entre adultos e menores servirão para contribuir com o futuro da maquinaria social, em função da qual alguns serão qualificados como improdutivos, ou continuadores das gerações anteriores”.

As primeiras relações sociais que a criança vivencia, geralmente ocorrem no lar, pois, segundo Sacristán (2005, p.114), “a família passa a ser o meio por excelência de socialização da infância. Transforma-se em uma microsociedade mais fechada, um espaço centrado na casa – o lar [...]”.

A família é a primeira a estabelecer regras de convivência, impor limites, ajudar no desenvolvimento cognitivo e social da criança, transmitir valores e crenças, além de transferir para a criança todas as expectativas de fazer dela um cidadão bem sucedido.

Nós, adultos, buscamos nossa continuidade, projetando sobre os filhos e os menores nossos valores e desejos, nossa tendência a sobreviver e transcender o presente, a melhorá-lo no tempo futuro que já não será nosso tempo, mas o deles (SACRISTÁN, 2005, p.116).

E a escola, como fica neste cenário de continuidade da educação que os pais iniciaram no lar?

Nem sempre a família vai encontrar na escola a continuidade da educação iniciada no lar, porém é na escola que os “filhos” se tornam “alunos”. Nesta mudança de nomenclatura, projetamos o destino da infância da criança sobre a criança escolarizada. “Assim, partimos do pressuposto de que a idéia de infância, a de menor ou a de aluno são criações nossas, radicadas em realidades culturais discursivo-práticas a partir das quais dotamos de significado essas categorias” (SACRISTÁN, 2005, p.104).

Sacristán (2005) afirma que a infância é uma etapa da vida e que cada criança vive a condição de ser menor-filho perante a família e a condição de ser menor-aluno perante a escola. Porém, a condição de ser aluno não é algo universal em todas as sociedades, devido a muitas crianças estarem fora da escola. Assim, diz o referido autor que todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos.

A continuidade da educação familiar pela escola segue outros propósitos em seu interior. Amplia-se esse universo de interesses, dos quais nem a família e nem a escola estão isoladas nestas relações.

Nas escolas, os “filhos” – agora alunos – devem servir ao interesse de uma família mais ampla e distante: a sociedade, o mundo do trabalho, o Estado, as igrejas, a produção, etc. Como acontece no lar familiar, no qual são obrigados a continuar uma determinada tradição profissional, empresarial ou estamental; nas relações pedagógicas, pesará a demanda da mais ampla “família social” (Estado, povo, mercado, sociedade, cultura, etc) (SACRISTÁN, 2005, p.118).

Com base no que nos revela a história do atendimento à infância, é que, a seguir, faremos algumas reflexões sobre como a legislação sobre a Educação Infantil vem sendo elaborada no decorrer de sua existência.

1.2 Reflexões da legislação sobre Educação Infantil

Os primeiros jardins-de-infância eram destinados às crianças da classe média e alta pertencentes às famílias da Corte, no Rio de Janeiro, e recebiam uma educação escolarizada que privilegiava o desenvolvimento e formação de bons hábitos (KUHLMANN JR., 2000).

Em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esta renovação pedagógica veio contemplar os jardins-de-infância, que atendiam a crianças de grupos sociais privilegiados(OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p.486), a lei 4024/61 ampliou a criação dos jardins-de-infância e sua inclusão no sistema de ensino. A referida lei, nos artigos 23 e 24, diz que:

Artigo 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Artigo 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

A lei 5692/71, por sua vez, não trouxe avanços para a Educação Infantil, pois dispõe no artigo 19, parágrafo 1º, que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes” (KUHLMANN JR., 2000, p. 490).

Com o declínio de verbas do governo federal para a aplicação na educação durante o regime militar, houve prejuízos ao sistema educacional e à população brasileira. Os efeitos foram imediatos, como: sucateamento das escolas infantis, desvalorização profissional, má formação de profissionais, entre outros (KUHLMANN JR.,2000).

A insuficiência de creches neste período de ditadura militar era grande, e por isso surgiram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares” e “creches comunitárias” para suprir o atendimento às crianças de mães trabalhadoras (OLIVEIRA, 2002, p.113).

A luta realizada pelos movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar incorporaram a reivindicação por creches na democratização do

país, como um direito da criança e dever do Estado. Com o término do período militar, em 1985, novas políticas para creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento do país (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Estes movimentos sociais são representados pelo movimento feminista, articulado com o movimento sindicalista de esquerda na luta por creches.

As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória (FARIA, 2005, p.1015).

Faria (2005), em seu texto “Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica”, apresenta a luta do movimento por creches, a articulação entre política, pesquisa e prática pedagógica que vem construindo uma Pedagogia para a Infância.

Neste texto, a autora relata uma experiência no município de Piracicaba/ SP, através da criação de Centros Polivalentes de Educação e Cultura (CEPECs), que aconteceu dez anos antes da Constituição de 1988, refletindo a luta destes movimentos sociais, revelando a possibilidade de uma gestão de oposição à ditadura militar pelo Governo do Prefeito João Hermann Neto (1976-1981) dizendo que:

[...] em 1978 teremos a primeira experiência brasileira da educação da criança de 0 a 6 anos sob a responsabilidade de uma Secretaria Municipal de Educação (diferente da então tradicional divisão da educação: nas creches para as crianças de 0 a 3 anos pela Secretaria de Promoção Social/ Assistência Social/ Desenvolvimento Social e nas pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos pela Secretaria da Educação) que nasce contemplando a creche, a pré-escola e também uma complementação das séries iniciais do então primeiro grau [...] (FARIA, 2005, p.1023).

Dez anos depois, a Constituição de 1988 estabelece que as creches e pré-escolas passem a compor os sistemas educacionais. Logo a seguir, em 1990, cria-se o Estatuto da Criança e o Adolescente (ECA), que também traz o direito à educação para todas as faixas etárias, incluindo a criança de 0 a 6 anos.

A sistematização da educação para creches e pré-escolas vem oito anos depois da Constituição, através da LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, conforme rege o artigo 29, da seção II que diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A creche e a pré-escola são denominadas com esta lei de instituições de Educação Infantil.

Na trajetória histórica da Educação Infantil apresentada dentro de uma política educacional assistencialista e compensatória, podemos reconhecer alguns avanços nos direitos socialmente conquistados para as crianças, que segundo Kramer

[...] ao mesmo tempo que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças (2006, p.799).

Segundo Faria (2005, p.1028), em 2003, deu-se início à elaboração de documentos nacionais sobre a política para a primeira etapa da educação básica, e, em 2005, criou-se a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, sendo, em seguida, encomendado à Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado o documento “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil”, que será analisado adiante no capítulo II, que trata do discurso da qualidade na Educação Infantil.

A seguir discutiremos sobre o financiamento da Educação Infantil, buscando identificar, especificamente, se há alguma lei que ampare e de que competência pertence o gerenciamento da Educação Infantil.

1.2.1 Financiamento

A LDB 9394/96 atribui aos municípios a competência da Educação Infantil e ao Estado a competência do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como fica então a educação básica no que diz respeito ao seu financiamento ?

A educação básica abrange o Ensino Médio, Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Nas considerações sobre o assunto, Cury (2002, p.170) afirma que “[...] a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes”.

O referido autor discute que o financiamento da educação básica abrangeu apenas o Ensino Fundamental, ou seja, o corpo, e que as pontas ficaram sem recursos, como a Educação Infantil e o Ensino Médio.

A efetivação do financiamento surgiu:

Em 1994, da Conferência Nacional de Educação, em que as temáticas-chave foram o Plano Decenal de Educação para Todos e a busca de um Acordo Nacional de Educação para Todos, por um inédito consenso, emergiu do Acordo o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (CURY, 2007, p.848).

A educação básica, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, antigo FUNDEF, obteve recursos financeiros apenas para o Ensino Fundamental, ficando de fora o Ensino Médio, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (CURY, 2002).

Neste contexto, os Estados e Municípios sentiram a pressão dos grupos sociais, e Cury (2002, p.174) afirma que “[...] é uma situação difícil dos estados com relação à pressão advinda dos grupos que pleiteiam o ensino médio. Idêntica é a situação dos municípios com relação à educação infantil e a educação de jovens e adultos, na época fora do FUNDEF”.

Faria (2005, p.1031) ao escrever seu artigo, afirma a angústia que se assemelha a fazer um mapa durante um terremoto, pois relata que

No presente momento, queremos garantir a verba para a educação dos pequeninhos de 0-3 anos, no FUNDEB, que será pela primeira vez discutido pelo Legislativo, e uma universidade

pública de qualidade que forme os pedagogos para a educação infantil. Como fazer um mapa durante um terremoto, é impossível escrever este artigo neste momento sem externar a esperança da realização de nossas bandeiras, em defesa dos direitos das crianças em geral [...].

A autora retrata que houve um movimento da sociedade para a inclusão de crianças de 0-3 anos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (futuro FUNDEB), manifestação realizada com sucesso e chamada de “Fraldas Pintadas” em 31/08/2005.

A reivindicação deste movimento também investe contra a possibilidade de extinção dos cursos de pedagogia e privatização da universidade pública, e que, segundo a autora, a Educação Infantil estaria correndo riscos de perda do direito das crianças serem educadas em creches e pré-escolas.

Faria (2005) revela através de sua expressão “como fazer um mapa durante um terremoto” sobre o momento vivido pela sociedade diante da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que discutiremos adiante.

Em 2006, após a Emenda Constitucional n. 53/2006, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, assim, o governo federal garante o financiamento e

[...] amplia sua abrangência para a educação básica em seus níveis e modalidades, dispõe prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, explicita em valores pecuniários a complementação da União, aperfeiçoa os Conselhos de Controle do Fundo, reitera a obrigação dos planos de carreira e remuneração, com capacitação profissional em que a formação continuada deve promover a qualidade do ensino (CURY, 2007, p. 848).

Hoje, a lei 11.494 de 20 de junho de 2007 amplia o atendimento do FUNDEB à educação básica, à educação de jovens e adultos, inclusive à educação de indígenas, com recursos provenientes de impostos da União, Estados e Municípios.

O FUNDEB foi uma conquista para a educação básica em seus níveis e modalidades, principalmente para a Educação Infantil que almeja uma política pública de financiamento rumo a uma educação de melhor qualidade.

A seguir, discutiremos sobre o documento oficial da Educação Infantil no município de Campinas.

1.2.2 Currículo em Construção

Em Campinas, as creches pertenciam desde 1981 à Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social e, através do decreto Municipal nº 9.904 de 24/08/89, passaram à Secretaria de Educação. Houve mudança de nomenclatura para Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (CIMEI) (CAMPINAS, 1998, p.20).

Nesta mudança, houve a necessidade de elaborar diretrizes para atender à nova realidade nas escolas de Educação Infantil, que antes eram de caráter assistencialista, e passou-se a introduzir a educação, portanto incorporando um novo caráter a estas instituições, o caráter sócio-educacional.

Em 14/11/90, no Diário Oficial do Município foi editada a portaria SME nº 1163/90, que dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Uma das diretrizes do Projeto afirma que: “Projeto Pedagógico é construção e reconstrução coletiva, solidária, com autonomia e objetivos comuns. Visa integrar os diferentes segmentos da Unidade Educacional na busca de uma linha norteadora” (CAMPINAS, 1998, p.23).

Os profissionais da Rede Municipal de Educação de Campinas elaboraram um documento intitulado de “Currículo em Construção”, que foi construído por representantes destes profissionais e entregue à Prefeitura em abril de 1998.

A linha norteadora definida neste documento é a interacionista, que

considera a criança construtora de seu conhecimento e o educador mediador de todo processo educacional. A definição da

Cultura como eixo norteador e desencadeador de todo o trabalho considerando a criança como ser integral, superando a visão de criança dicotomizada em termos de seu desenvolvimento e conhecimento, destacando o brincar como elemento fundamental para as crianças e os adultos que integram a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 1998, p.24).

Quais são os objetivos da Educação Infantil na proposta do Currículo em Construção?

Na concepção interacionista, os objetivos da Educação Infantil devem ser definidos em termos de capacidades ou competências, que serão desenvolvidas pelos meninos e meninas no decorrer de sua trajetória de vida. Para se garantir o desenvolvimento e o aprendizado das capacidades infantis deve-se levar em conta que cada criança tem sua maneira particular de aprender, tem habilidades e interesses diferentes e cabe à educação proporcionar o desenvolvimento global de todas as crianças indistintamente (CAMPINAS, 1998, p.58).

Maria José Ávila (2002, p.204), que faz um estudo de caso em um CEMEI de Campinas, apresenta este documento como “[...] a tentativa de construção de um novo olhar para a Educação Infantil no município de Campinas, e pode-se dizer que se começou a “costurar uma nova roupa para o rei”.

Este documento foi criado há dez anos atrás, mas continua sendo um recurso a mais para nortear as propostas pedagógicas das creches de Campinas, que respeita e preserva a autonomia e identidade próprias das instituições na elaboração de seus projetos políticos-pedagógicos (PPP).

O “Currículo em Construção” não sugere objetivos, conteúdos e orientações gerais, segmentando a educação das crianças de 0-3 anos e 4-6 anos (a proposta é para as crianças de 0 a 6 anos) e não apresenta uma concepção escolar para a Educação Infantil, porque os temas que foram incluídos em seu texto partiram de sugestões levantadas pela própria rede municipal, a partir de questionários respondidos por todas as profissionais desde 1993, que estavam atuando em EMEIs e CEMEIs. Seu objetivo é ser instrumento de reflexão para as profissionais e não um manual (ÁVILA, 2002, p.201).

A seguir, apresentamos o documento de referência nacional para a Educação Infantil.

1.2.3 RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

Em 1998, paralelamente ao documento “Currículo em Construção” da Prefeitura Municipal de Campinas, o Ministério da Educação (MEC) elabora o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).

Sobre a proposta deste documento oficial nacional, Cerisara (1999, p.25-26) faz algumas críticas, contando também com a análise de alguns pareceristas e afirma que a linguagem e a estrutura do documento devem ser mais claras, objetivas e diretas, a fim de tornar a leitura menos cansativa e que faltou a definição do leitor, ou seja, a quem este documento se refere.

Ávila (2002) em sua dissertação de mestrado, confronta o documento municipal “Currículo em Construção” com o documento nacional “RCNEI”, fazendo algumas considerações:

Quanto ao aspecto formal do documento, a maioria dos pareceres considerou sua estrutura complexa, com excesso de detalhamentos, omissões e linguagem complicada, sugerindo-se que fossem recuperadas as indicações das publicações do MEC/SEF/DPE/COEDI dos últimos cinco anos, com linguagem clara, objetiva, direta, voltadas para as professoras que atuam com crianças e contemplando a comunidade científica que também se valia dessas publicações como instrumento de pesquisa e trabalhos docentes (p.203-204).

A autora aborda a questão do “sujeito criança” que é tratado no Referencial como “sujeito escolar”, além deste revelar uma imagem de criança fragmentada, abstrata que não representa a condição real da criança brasileira, pois, acrescentada a visão de Faria (1999 apud ÁVILA, 2002, p.203-204), trata-se de uma “criança pobre, rica, portadora de necessidades especiais, branca, negra, indígena, menino, menina, migrante, estrangeira, rural, urbana, litorânea”.

Neste país há uma diversidade cultural, social e racial muito grande, devido a formação de nossa sociedade.

O RCNEI homogeneiza a criança brasileira, não respeitando a diversidade cultural deste país. É apresentado como uma “referência nacional que possibilite e estimule o processo de construção curricular em cada instituição” (CERISARA, 1999, p.27).

Não se trata de um manual obrigatório, mas sim uma referência para estudos curriculares na Educação Infantil e as propostas pedagógicas para as escolas.

Cerisara (1999) afirma que a Educação Infantil, pela sua especificidade, ainda não estava preparada para produzir um documento único para todas as instituições de Educação Infantil do país, porque a diversidade é muito grande: há diferenças regionais, culturais, sócio-econômicas e formativas dos profissionais leigos ou não e que atuam com as crianças de 0 a 6 anos.

O papel dos pesquisadores da área permanece com

O compromisso com as crianças brasileiras, no sentido de dar suporte aos sistemas de ensino dos municípios e dos estados, e principalmente aos professores que atuam diretamente com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil no sentido de lutar para que a especificidade da educação infantil seja garantida (CERISARA, 1999, p.44).

A Educação Infantil, segundo Cerisara (1999, p 43-44), ainda é uma área que está “[...] em construção, é necessário refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas”.

A elaboração desse Referencial foi prematura, descontínua das propostas do MEC/SEF/COEDI e, por isso, exige maior empenho da comunidade científica para aprofundar os estudos, as críticas e tentar redimensionar o que já existe para que as crianças e as profissionais que atuam com crianças não sejam mais prejudicadas (CERISARA, 1999 apud ÁVILA, 2002, p.204).

Encontramos em Bujes (2002, p.37), através de seu texto “A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação”, críticas ao RCNEI como sendo um jogo de poder, quando analisado sob a perspectiva de Foucault. Esta autora apresenta o RCNEI “como um dispositivo pedagógico, um dos tantos meios inventados para a fabricação e gerenciamento do sujeito infantil”.

A criança é conduzida a ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se se autogovernando dentro dos limites e controles de poder exercido pelos adultos sobre elas. Este documento incita a construção e a transformação da subjetividade.

A autora refere-se, ao falar de um eu inventado, à formação da autoconsciência e autocompreensão que os sujeitos têm de si mesmos. Analisando o Referencial destinado para a Educação Infantil, a pesquisa da autora sugere que ele possui um discurso que produz efeitos quanto à formação da subjetividade e às relações de poder. (2002, p.21).

Esse “eu inventado” surge quando as crianças dançam, cantam, pintam, dramatizam, desenham, brincam...São diferentes formas de linguagem que fazem as crianças se expressarem e estabelecerem mecanismos, construindo relações consigo mesmas.

Neste processo de auto-conhecimento, a autoconsciência para a autora não é um processo de auto-descoberta, mas de auto-invenção construída a partir de experiências e por um conjunto definido de possibilidades (BUJES, 2002).

Bujes (2002) faz uma análise do RCNEI diferente daquela que fizeram Cerisara (1999) e Ávila (2002), não se restringindo apenas a análise quanto à forma, linguagem e estrutura do documento, mas aos efeitos que este estaria produzindo na formação do sujeito “criança”.

1.2.4 Cuidado e Educação

Refletindo sobre as políticas educacionais que se apresentam para a Educação Infantil no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no artigo 30, da seção II, sobre a Educação Infantil, expressa a garantia de educação para crianças de 0 a 6 anos. Diz a lei que a educação “será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

Mas ainda não é uma garantia de educação de qualidade, pois a divisão entre creche e pré-escola traz uma concepção de educação separatista entre o cuidar e o educar. Percebe-se a manutenção da idéia de que há dois tipos de educação, segundo a análise histórica da Educação Infantil feita anteriormente: para a creche, uma educação assistencialista e compensatória, envolvendo

cuidados de higiene, alimentação e saúde, enquanto que, para a pré-escola, uma educação de caráter escolarizante.

Azevedo (2005) alerta que esta dicotomia entre cuidar-educar reflete-se na formação dos educadores que trabalham com as crianças nas creches e pré-escolas, os quais acreditam ser função do professor a responsabilidade com o ensino de conteúdos para as crianças de 4 e 5 anos e função do monitor a responsabilidade com os cuidados de higiene e alimentação das crianças de 0 a 3 anos.

Esta separação é histórica, devido às concepções de educação mencionadas anteriormente, segundo as quais a educação direcionada às creches tinha a pretensão de apenas “cuidar”, dar assistência, enquanto que a atenção direcionada às pré-escolas ou jardins-de-infância era para oferecer “educação”, portanto escolarização.

Azevedo (2005) defende a idéia de que, se pararmos de nos preocupar com não dissociar cuidado e educação e passarmos a nos preocupar com os objetivos que temos ao desenvolver nosso trabalho pedagógico com as crianças, teremos possibilidade de perceber que numa ação como alimentação e higiene, considerada como “apenas de cuidado”, o adulto também estará educando, pois,

Um profissional que tem clara intenção educativa da sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa. Numa situação de trocar a fralda de uma criança, as palavras que ele proferir para ela ou os gestos dele que a criança observar nesta interação, vão significando o mundo para ela, ampliando seu vocabulário, estimulando sua percepção, atenção, etc (AZEVEDO, 2005, p.95).

A formação profissional tem o papel fundamental de contribuir para que os professores entendam esta indissociabilidade, pois tal visão está vinculada à concepção de criança que eles têm.

Hoje, se pretende um profissional da educação infantil que, fundamentalmente, seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que tenha um olhar crítico sobre a sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área e compreenda a indissociabilidade cuidado-educação. É importante, também, que tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que

possa contribuir com este de forma significativa. Evidentemente, este perfil profissional pretendido está em consonância com uma visão crítica de criança e educação infantil historicamente construída (AZEVEDO, 2005, p.97).

Sobre esse tema, a indissociabilidade entre cuidado e educação, outros autores assumem posicionamento similar, como Cerisara (1999, p.28) que afirma que “[...] o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável”.

Kuhlmann Jr. (1999, p.60) afirma que no binômio cuidado e educação, “a expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la”.

No documento “Currículo em Construção” (CAMPINAS, 1998, p.38), a relação cuidado e educação para o trabalho com crianças pequenas no Município de Campinas, entre Emei e Cemei, é um princípio norteador das propostas pedagógicas destas unidades, pois “Cuidar/educar têm dimensão afetiva e biológica, o que significa valorizar, compreender e identificar as necessidades da criança que está num processo de crescimento e desenvolvimento”.

A pesquisa de Búfalo (1999, apud CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006), em um Cemei da Prefeitura de Campinas, revelou uma certa hierarquização de tarefas nos papéis desempenhados entre as duas profissionais de sala, a professora e a monitora.

Em outro caso, a confusão de papéis foi constatada por Wada (2003, apud CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006, p.105), na medida que a “divisão de tarefas entre quem educa – a professora – e quem cuida – a monitora, acaba por ser minimizada na prática, apesar das diferenças salariais, de formação e de jornada de trabalho entre as duas profissionais”.

Na Prefeitura de Campinas, tanto monitoras quanto professoras são responsáveis pelo cuidar/educar, porém ainda há muito discussão, preconceito e dificuldades para a definição exata das funções de cada profissional.

O artigo “Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil” de Freitas & Shelton (2005) traz uma contribuição significativa na reconceitualização do conceito de “cuidado” para que se transforme em fato o direito da criança ao

cuidado e à educação, além de sugerir políticas públicas e pesquisas para a questão.

[...] é preciso que se estabeleça um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena: um conceito que não reduza o cuidar ao atendimento de necessidades básicas (alimentação, higiene, segurança, etc) nem seja ideológico (o cuidado é apenas para os pobres; como se a necessidade de cuidado não fosse inerente à condição humana, mas somente os pobres precisassem ser cuidados) (FREITAS & SHELTON, 2005, p.202).

As autoras apresentam um cenário semelhante da preocupação em integrar cuidado e educação nas políticas públicas nos dois países, tanto nos EUA da América quanto no Brasil.

A atenção à primeira infância nos EUA se reforçou durante a Guerra Fria, após o lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1957, quando o governo decidiu investir no sistema educacional americano (FREITAS & SHELTON, 2005).

Segundo as autoras, no Brasil, o aspecto histórico da creche se estabelece como guardiã, na função de alimentar e proteger a criança. A função educativa foi introduzida tanto nos EUA, quanto no Brasil, com objetivo compensatório de carências (nutricionais, sociais, culturais) e tinha a função de preparação para a escola, ou seja, à escolarização.

É necessário além de reconceitualizar o conceito de cuidado, discutir as pesquisas na área do desenvolvimento infantil relativa à produção de conhecimento, às políticas públicas de atendimento à primeira infância e à prática relativa às parcerias entre profissionais de Educação e Saúde (FREITAS & SHELTON, 2005).

A seguir, discutiremos se há uma formação específica para quem trabalha com crianças de 0 a 6 anos e quem são estes profissionais.

1.2.5 Formação de professores

A LDB 9394/96, no artigo 62, apresenta a importância da formação específica para o professor de Educação Infantil. Porém, o que se discute é a falta

da importância desta formação aos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos.

As pessoas que trabalham na Educação Infantil são chamadas de auxiliares, pajem, monitoras, recreacionistas, enfim, não é exigida uma formação específica, como é exigida do profissional, sendo professor ou a professora de Educação Infantil.

A formação específica para quem trabalha com criança pequena, de 0 a 6 anos na Educação Infantil “tem sido realizada nos cursos de nível médio – antigo curso normal que com a lei 5692/71 passa a ser chamado de habilitação para o magistério – e no nível superior, no curso de Pedagogia” (SILVA, 2003, p.36).

Na Prefeitura de Campinas, o ingresso para o cargo de professor nas Emeis e Cemeis se faz mediante concurso público em nível de magistério ou curso superior de Pedagogia, enquanto que para o cargo de monitor é exigido apenas o nível médio.

Os profissionais habilitados nas faculdades de Pedagogia que vão atuar na Educação Infantil necessitam ser formados sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos e as especificidades de cada fase do desenvolvimento infantil, e, além de ter a formação pedagógica, também é indispensável falar das necessidades de cuidado com a higiene, alimentação e o sono (KRAMER,2006).

Mediante esta necessidade de formação específica para este nível de ensino, Anamaria Santana da Silva aborda a questão desta formação específica para a professora de Educação Infantil e os cursos de Pedagogia, pois afirma que,

[...] a formação da professora da educação infantil no curso de pedagogia. Partindo da idéia que a formação das professoras de educação infantil de nível superior representa um avanço, no sentido da profissionalização e da valorização das profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade, pretendo avaliar como o curso de pedagogia tem realizado essa formação (SILVA, 2003, p.9).

Outro assunto abordado pela autora refere-se ao gênero feminino do termo professora, pois a maioria dos profissionais que atuam nessa área são mulheres.

Além disso, discute a grade curricular dos cursos de Pedagogia, procurando conhecer qual é o espaço que a Educação Infantil tem nestes cursos, quais temas ligados à Educação Infantil são abordados nas disciplinas, qual a concepção de Educação Infantil que se apresenta nestes cursos, qual é o papel da Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE) na formação dos professores no Brasil; enfim, a autora faz uma apresentação geral da Educação Infantil, das políticas públicas e da legislação pertinente.

A autora Sonia Kramer faz uma crítica à formação de caráter emergencial de cursos rápidos e que não acrescentam e nem mudam a prática pedagógica de quem atua com crianças pequenas. Assim, diz Kramer (2006, p.803) que “Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”.

Em Campinas, a formação continuada destes profissionais é constante. Todos os anos são oferecidos Grupos de Formação e Grupos de Trabalho com vários temas e de livre escolha pelos profissionais. Estes cursos têm uma carga horária definida e oferecem certificados de participação, ficando na opção do funcionário se o curso constará de sua jornada de trabalho, ou se o objetivo é o certificado, mas em ambos os casos visam à capacitação e qualificação para o trabalho com crianças.

A seguir, discutiremos sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos, de acordo com a nova lei 11.274 de 2006.

1.2.6 Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Atualmente, no Brasil, as crianças de 6 anos fazem parte do Ensino Fundamental de nove anos, segundo a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Isto já é realidade em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo.

O objetivo maior desta lei é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e com isso, uma aprendizagem com qualidade” (BRASIL, 2004).

A idéia da equalização cultural está posta, mediante o maior tempo que a criança fica na escola de ensino fundamental, obrigatório, portanto com maiores possibilidades qualitativas de aprendizagem.

Sabemos que estas justificativas são meras falácias, pois o tempo que a criança fica na escola depende de outros fatores para que se garanta a qualidade e possibilidade maior de aprendizagem.

Estes fatores estão associados às experiências de aprendizagem que a criança estará exposta, aos professores especializados, ao espaço escolar com recursos materiais e físicos e estruturais disponíveis a este desenvolvimento e o apoio da família no acompanhamento das atividades escolares.

Enfim, são inúmeros fatores que podem implicar na idéia da equalização cultural. Voltando-se para a Educação Infantil, a discussão sobre ter ou não ter ensino; ser ou não ser escola, é motivo para muitos autores fazerem suas defesas e argumentações.

Neste espaço, apresentamos as contribuições de Alessandra Arce (2007) em sua obra “Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?”

Com relação à questão da creche ou pré-escola ser ou não ser escola, ter ou não ter ensino, Arce (2007) compartilha as idéias de Saviani, em *Pedagogia Histórico-Crítica*, que diz

Consideramos que a educação de crianças menores de seis anos deve ocorrer em uma escola. Ambiente institucional que, segundo Saviani (1997, p.18-19), socializa o saber sistematizado. A escola está focada na ciência que é constituída por um saber metódico, e sistematizado (p.30).

Quanto à criança neste espaço pedagógico sistematizado, Arce (2007) acrescenta que

A criança, portanto, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto da nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo

fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano (p.30-31).

Neste processo de humanização, de tornar-se conhecedor do que é ser humano, a criança tem o direito de conhecer a história da humanidade e, conseqüentemente, enquanto sujeito histórico e que produz cultura, fazer parte da construção de sua história em conjunto com o saber sistematizado da instituição escolar.

Arce (2007), na relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem, fundamenta-se nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, que acreditam que os determinantes para o desenvolvimento encontram-se na cultura historicamente constituída, pois

[...] é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista assegurar sua existência. E é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais cada vez mais elaborados são requeridos (p. 53-54).

A necessidade da interação com o adulto, segundo a autora, é fundamental para esta aprendizagem, pois “a ele compete o papel condutor e organizador dessa trajetória pela proposição de atividades que operem na mais vasta gama de processos psíquicos, que sustentam a vida psicológica da criança” (2007, p. 53).

A instituição de Educação Infantil, segundo a autora, é um espaço escolar, portanto um lugar de ensino e aprendizagem. O problema é que o Ensino Fundamental é visto como um espaço de educação escolar e a Educação Infantil historicamente é considerada um espaço de educação informal.

Desta forma, Arce (2007, p.61) sugere que uma articulação entre estes dois níveis de ensino da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental, se torna necessária. Para que isso aconteça é preciso uma estruturação pedagógica, compreendendo as instituições escolares tanto do Fundamental quanto da Educação Infantil como contextos de aprendizagem e desenvolvimento, pautados por planejamentos de conteúdos e metodologias de ensino diferenciadas para cada faixa etária.

Kramer (2006), por sua vez, considera a “criança”, antes do aluno, portanto se enxergamos a criança de 0 a 10 anos como sujeitos da história e da cultura e a compreendermos como sujeitos também produzidos por esta história e cultura, o lado pedagógico atinge uma dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida e não só como algo que objetiva ser ensinado.

Para Kramer (2006, p.806) “[...] a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”.

O desafio maior é conceber estes espaços como instâncias de formação cultural, de enxergar as crianças como sujeitos de cultura e história, enfim sujeitos sociais (KRAMER, 2006).

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (KRAMER, 2006, p.806).

Trata-se, portanto, de considerar o aluno (criança) em seu momento de desenvolvimento reconhecendo seu direito à educação em uma instituição historicamente denominada escola com a função que lhe é peculiar: “ensinar”, independente, da faixa etária da criança.

Há necessidade de uma atuação articulada no que se refere às políticas educacionais para a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de nove anos, desde a decisão até a implementação e a avaliação das ações. Cabe às políticas públicas municipais e estaduais expandir com qualidade creches, pré-escolas e escolas, com a implantação de propostas curriculares e a formação de profissionais de educação e de professores (KRAMER, 2006).

Freitas (2006) defende o tempo da Educação Infantil como um período diferenciado e que merece respeito dentro das políticas educacionais.

Uma tentação muito grande que tem sido observada nas escolas é o desejo de antecipar a escolarização das primeiras séries do

ensino fundamental para a educação infantil. Ocorre aí um equívoco. O tempo da educação infantil é específico e diferente do tempo do ensino fundamental – não só biologicamente, mas também do ponto de vista psicológico, educacional e social (p.16).

O documento “Currículo em Construção” (CAMPINAS, 1998, p.37) apropria-se do pensamento de Miguel Arroyo³ afirmando que a Educação Infantil é “tempo de direito, tempo de brincar e a escola precisa ser redefinida e adaptada ao tempo real da infância, preocupando-se com o presente e entendendo a infância como um tempo em si mesmo e não como preparação para o futuro”.

Kuhlmann Jr. (1999, p.63), por sua vez, afirma que a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não é de oposição, mas de continuidade, pois o aluno que ingressa no Ensino Fundamental ainda é uma criança, portanto não há uma linha demarcatória ou de divisão, a não ser a própria estrutura do sistema educacional brasileiro.

A Educação Infantil não é obrigatória, ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família. Cury (2002, p.170) afirma que a Educação Infantil, sendo a base da educação básica, “ torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada”.

Embora as instituições (creches) de Educação Infantil tenham surgido como um direito da mãe trabalhadora, atualmente o debate da educação infantil está em torno do direito da criança e opção da família. Porém, há insuficiência de vagas, instituições, políticas, regulamentações, entre outros fatores no quadro atual da Educação Infantil brasileira.

Neste sentido, há muito trabalho a ser feito para que se conquiste uma educação de qualidade. Quais são os principais desafios da Educação Infantil para uma educação de qualidade?

A seguir faremos algumas considerações sobre o discurso da qualidade na Educação Infantil e as práticas da avaliação em nossa cultura.

³ Palestra proferida no I COPEDI, out/98.

CAPÍTULO II - COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

2.1 O discurso da qualidade na Educação Infantil

Os principais desafios para uma educação de qualidade na Educação Infantil perpassam por dilemas, como: o cuidar/educar, formação de professores, propostas pedagógicas que atendam as especificidades da criança de 0 a 6 anos, condições de funcionamento das instituições, infra-estrutura e equipamentos adequados para esta faixa etária, gestão escolar e relacionamento entre as famílias e a escola.

A seguir, faremos a sistematização das idéias de alguns autores sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil, incluindo o documento do MEC - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Encontramos em Zabalza (1998, p.12) quatro eixos específicos, que trazem uma nova visão de Educação Infantil, sugerindo um crescimento para esta instituição em nosso país.

1. O desenvolvimento Institucional da Educação Infantil – *ressaltando sua identidade e autonomia (grifo nosso)*.
2. A fundamentação de um novo conceito de criança pequena como “sujeito” da educação – *sujeito de direitos e competente (no sentido de conhecimento prévio e agregado pela escola)(grifo nosso)*.
3. A organização do currículo da Educação Infantil a partir dos dois pontos anteriores – *planejamento, multidimensionalidade e continuidade (grifo nosso)*.
4. A revitalização profissional dos professores(as) de Educação Infantil – *formação de professores (grifo nosso)*.

Este autor traz experiências das escolas da Espanha e faz algumas considerações para a educação no Brasil. Apesar que estamos muito à frente com relação a outros países no que diz respeito a legislação, pois temos a lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 17 de dezembro de 1998.

Zabalza (1998, p.31) considera a qualidade um termo polissêmico e para falar da qualidade em educação sugere três dimensões: a qualidade vinculada a valores, a resultados e à satisfação dos participantes no processo.

Estas três dimensões se referem a uma visão ampliada de qualidade: os valores educativos que se pretende oferecer para a educação das crianças; a qualidade dos resultados obtidos que almejam os padrões de qualidade debatidos na educação atualmente e a satisfação das pessoas envolvidas no processo demonstrada nos altos níveis dos resultados obtidos (ZABALZA, 1998).

Especificamente para a Educação Infantil, Zabalza (1998) apresenta dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade e afirma que não se trata de algo novo ou inovador, mas aspectos já conhecidos do cotidiano dos profissionais que atuam neste ambiente. Resumidamente, estes aspectos-chave são:

1. **Organização dos espaços:** a variedade de espaços torna possível o desenvolvimento global da criança e favorece a obtenção para os outros aspectos-chave.
2. **Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades:** para não comprometer o desenvolvimento da autonomia e ao mesmo tempo o desenvolvimento das competências específicas da proposta curricular.
3. **Atenção privilegiada aos aspectos emocionais:** é a base do desenvolvimento infantil que influencia o desenvolvimento psicomotor, social, cultural e cognitivo.
4. **Utilização de uma linguagem enriquecida:** estimular a fala, trocar experiências, contar histórias, interagir com adultos, propicia uma capacidade de linguagem e pensamento melhor elaborados, aguçando a capacidade de aprender.
5. **Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades:** propiciando oportunidades de aprendizagem diferenciadas através de jogos ou

outra atividade, ou através de um projeto mais amplo que desenvolva estas capacidades de aprendizagens.

6. **Rotinas estáveis:** assim como estruturam o trabalho diário, organizando as seqüências das atividades, também revelam valores implícitos na ação educativa.
7. **Materiais diversificados e polivalentes:** estimulam o desenvolvimento, oportunizam as múltiplas possibilidades de ação sobre o objeto e construção do conhecimento a partir dos materiais disponíveis.
8. **Atenção individualizada a cada criança:** contatos diretos e individuais permitem orientar melhor os trabalhos e mediar o conhecimento, colaborando na aquisição de habilidades específicas.
9. **Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças:** registros sobre o desenvolvimento do grupo e individual são necessários para o acompanhamento da evolução das crianças e o seu desenvolvimento global.
10. **Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (Escola Aberta):** Interação família-escola em que uma conhece as relações educativas da outra para com seus filhos. Mostrar o trabalho da escola para os pais e as mães.

A qualidade apontada nestes dez aspectos-chave está intrinsecamente ligada à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

È importante discutir a qualidade, porque, segundo Zabalza (1998, p.32), “a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado” através da necessidade da instituição e dos profissionais envolvidos.

A interlocução com a área, sobre o discurso oficial da qualidade na Educação Infantil, é encontrada através dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), apresentados em dois volumes pelo Ministério da

Educação (MEC), que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, para que possam discutir e implementar parâmetros de qualidade locais.

Estes Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p.9)) são genéricos e amplos, têm o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade, nem mínimo e nem máximo, mas o necessário que “possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

Este documento está organizado em seções distintas quanto a:

- proposta pedagógica.
- gestão das instituições de Educação Infantil.
- professoras, professores e demais profissionais.
- interações de professoras, professores, gestores e demais profissionais.
- infra-estrutura.

Cada seção possui suas atribuições específicas, contendo princípios norteadores, com o objetivo de ser uma referência nacional para a Educação Infantil, seguindo um padrão de qualidade para a elaboração e discussão dos sistemas de ensino do país.

Neste documento (2006), o direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade deve ser garantido pelo poder público, através das três esferas de administração: federal, estadual e municipal, de modo que uma não interfira no poder de atuação da outra, mas que administrem em regime de colaboração. As competências destes poderes públicos e suas atribuições específicas estão nele sistematicamente discriminadas.

Quanto à caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil, afirma o documento (2006) que podem ser públicas ou privadas, funcionando em creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil ou em salas anexas às escolas de Ensino Fundamental.

De acordo com este documento (2006, p.27) “as instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas, não professando

credo religioso e político-partidário”. As privadas podem ser: particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas.

Além do documento oficial do MEC, encontramos referência em outros autores sobre a qualidade na Educação Infantil brasileira, como em Maria Malta Campos, Füllgraf & Wiggers (2006) que produziram um artigo baseado em resultados de pesquisas publicadas nas revistas brasileiras de educação e apresentadas na ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no período de 1996 a 2003, sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira, revelando a distância existente entre o que a legislação apregoa e a situação real vivenciada pelas instituições de Educação Infantil.

A preocupação por uma educação de melhor qualidade nas instituições de Educação Infantil vem desde a época em que estas instituições eram mantidas pelos órgãos de bem estar social. Segundo Campos, Füllgraf & Wiggers (2006, p.89) os estudos,

revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

Os aspectos de qualidade observados nestas pesquisas realizadas pelas autoras são comuns dentro do ambiente institucional da Educação Infantil, seja particular ou pública e destinada a qualquer criança brasileira ou estrangeira:

- Propostas pedagógicas: Enquanto algumas instituições possuem propostas pedagógicas concentradas mais nas áreas do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, outras instituições municipais revelaram não possuir uma proposta pedagógica própria. A maioria das propostas pedagógicas analisadas não considera as especificidades de crianças menores de três anos.
- Condições de funcionamento e práticas educativas: Além da insuficiência de materiais e equipamentos adequados para estas instituições, o período de funcionamento é bem variado, dependendo da necessidade, havendo escolas de período integral,

parcial, dois períodos e até três períodos como no município de São Paulo.

- Relação com as famílias: As autoras constataram uma relação preconceituosa e negativa em relação às famílias, representando uma barreira entre a escola e os pais, apesar de haver canais de participação, como Conselho de escola, Associação de Pais e Mestres e reuniões com os pais e professores.
- Formação de profissionais: Entre creches e pré-escolas, verificou-se nas diversas regiões do Brasil, tanto particular quanto pública, uma imensa diversidade de formação, desde a escolarização básica no caso das monitoras, o nível de magistério, Ensino Médio para a maioria das professoras e o mínimo com o curso de Pedagogia. A pesquisa revelou uma precária formação, inclusive das professoras graduadas em Pedagogia, por não receberem a qualificação necessária para desenvolver propostas pedagógicas com crianças nesta faixa etária.

Neste estudo, as autoras encontraram distorções entre o que está na lei (LDB 9394/96) e aquilo que realmente as instituições infantis vivenciam, relatando inúmeros casos espalhados pelo Brasil. As autoras constataram que a creche vivencia condições piores do que a pré-escola, pois

Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006, p.117)

Estas autoras resgatam o histórico de lutas dos movimentos sociais nos fins das décadas de 70 e 80 sobre a reivindicação por creches e melhores condições de atendimento e funcionamento para estas instituições, muitas vezes se delimitando ao puro atendimento assistencialista do cuidar, da higiene e alimentação.

Perante vários casos de distorção citados no artigo sobre os aspectos de qualidade relacionados anteriormente, um dos resultados de pesquisa revelam que há “falta de familiaridade e resistência à adoção de instrumentos de auto-avaliação institucional, muito pouco divulgados no país”(CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006, p.120).

Através dessa informação, justifica-se a necessidade de apresentar esse estudo de caso de Avaliação Institucional em um Cemei da Prefeitura Municipal de Campinas, do ponto de vista da qualidade e da gestão democrática, apresentando-se como algo inovador para este nível de ensino, sem haver similaridade de estudos, por serem pouco divulgados.

Outra autora a realizar estudos sobre a qualidade na Educação Infantil foi Bianca Cristina Corrêa (2003), que produziu um artigo se pautando nos direitos da criança, no qual discute três aspectos do atendimento público, os quais apresentamos resumidamente a seguir:

- Atendimento à demanda de 4 a 6 anos – A autora discute que a demanda real pela procura por vaga é difícil de definir, devido à não obrigatoriedade da matrícula neste nível de ensino. Mas a procura é bem maior do que as vagas oferecidas e o que se constata pelas pesquisas é que a quantidade supera a qualidade, já que a política é de atendimento para todos.
- Razão adulto/criança na maioria das escolas – A lei estabelece um determinado módulo, ou seja, a quantidade de crianças por adulto de acordo com a faixa etária. Este aspecto está imbricado com o primeiro, não há como ter qualidade de atendimento se a própria razão adulto/criança está além do sugerido por lei, principalmente na Emei pesquisada, pela autora, do município de São Paulo. Aqui está a contradição, pois o documento do CNE – Conselho Nacional de Educação (1998) traz critérios para regulamentar e funcionar as instituições de Educação Infantil na relação adulto/criança e apenas recomenda, não estabelece como

lei, pois envolveria custos e financiamento. Por isso, temos a opção do atendimento por agrupamentos de crianças, por se tratar de uma política de baixo custo. Neste caso, a rede municipal da cidade de São Paulo tem classes com 35 a 40 crianças por professor. A política de atendimento por agrupamento faz parte da realidade das creches e pré-escolas da Prefeitura Municipal de Campinas.

- O cuidado e a educação - A dimensão do cuidado também é um direito da criança de 4 a 6 anos, o direito de ter uma atenção individualizada, de proteção, afeto, amizade e o estímulo ao desenvolvimento específico deste nível de ensino. Este aspecto também é afetado pela política de atendimento para todos, visando apenas a quantidade, assim a dimensão do cuidado com cada criança fica prejudicada e a educação homogeneizada, pois fica mais fácil ensinar no coletivo e com regras rígidas de disciplina em prol de uma aprendizagem. Segundo Corrêa (2003), a pesquisa com crianças de 6 anos revelou um sentimento de medo em relação à professora considerada a melhor da escola. Aqui, o cuidar/educar não está sendo realizado com afeto e diálogo, mas sim com repressão e agressividade.

Comparando os aspectos de qualidade do documento oficial do MEC - Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006), de Corrêa (2003) e de Campos, Füllgraf & Wiggers (2006), procuramos reuni-los na tabela abaixo para podermos observar que tratam-se de aspectos comuns para a área, havendo consonância e sintonia no tratamento de cada um, apontando para uma mesma direção rumo a uma educação de melhor qualidade.

Quadro A - Os aspectos de qualidade da Educação Infantil.

Parâmetros(2006)	Corrêa (2003)	Campos (2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Proposta pedagógica. • A gestão. • Professoras, professores e demais profissionais. • As interações de professoras, professores, gestores e demais profissionais. • Infra-estrutura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento à demanda. • Razão adulto/criança. • Educação e cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas pedagógicas. • Condições de funcionamento e práticas educativas. • Relação com as famílias. • Formação de profissionais.

Retomando os eixos específicos para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade, Zabalza (1998), em consonância com o quadro apresentado, valoriza a formação profissional dos professores, a proposta pedagógica na organização do currículo, o desenvolvimento institucional da Educação Infantil, incluindo a própria escola, professores e as famílias e o atendimento de qualidade à criança pequena como sujeito da educação.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2005, p.64).

Rios (2005) em seu discurso sobre o conceito de qualidade, refere-se à educação em geral, na qual o significado modifica-se de acordo com os diferentes contextos, ocorrendo situações onde a qualidade de ensino se referia à reivindicação pela construção de prédios escolares para ampliação de vagas e o atendimento necessário à população, neste caso, a qualidade estaria em nome do acesso à educação.

O direito ao acesso à educação está garantido hoje por lei, LDB 9394/96, tornando o Ensino Fundamental obrigatório neste país, mas esta obrigatoriedade

ainda não se estende para a Educação Infantil, pois é dever do Estado em oferecer, mas opção da família em matricular.

Segundo o documento oficial do MEC – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p.28), a matrícula nestas instituições é opcional para a família e cabe às escolas matricularem ao longo de todo o ano letivo, se houver vaga. Estas vagas destinam-se às crianças “brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais”.

Na concepção neoliberal, década de 80, o Brasil implantou o programa de Qualidade Total na Educação, um modelo empresarial japonês, da década de 50, que objetivava eficiência, controle e competitividade em suas empresas, mas que se expandiu para as instituições escolares.

A idéia de qualidade advinda das empresas referia-se àquilo que era bom, eficiente e competitivo, e a escola passou a seguir esta idéia, segundo o lema: “O que é bom para a empresa, é bom para a escola”.

Em sua investida no campo da educação, o Programa de Qualidade Total alcançou primeiramente as escolas particulares, devido à relação mais estreita destas com o capital. Mas ganhou também atenção de sistemas públicos de ensino, apresentando-se como uma alternativa para a superação dos problemas enfrentados nas escolas (RIOS, 2005, p.73).

Os problemas enfrentados pela escola não foram superados com o programa de Qualidade Total; este modelo tende a se cristalizar e, na concepção da autora, não é isto que se deseja para a sociedade, pois “O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (RIOS, 2005, p.74)”.

O que se espera com este estudo de caso é buscar uma experiência vivenciada de educação de melhor qualidade, através da Avaliação Institucional.

A seguir, discutiremos sobre a cultura da avaliação em nossa sociedade.

2.2 A cultura de avaliação: efeitos do neoliberalismo e a resistência do discurso democrático.

Vivemos uma cultura de avaliação positivista na qual não há espaço para a dúvida, nem tempo para a reflexão e a participação. Tudo está orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações. Não há interesse em que se interroguem as lógicas que estão em jogo (SORDI, 2003, p.77).

De onde vem esta cultura de avaliação?

Estamos vivendo um movimento avaliador. A naturalidade com que vemos a avaliação em nossa sociedade se concretizou por força da mídia em veicular para a sociedade se a responsabilidade social do governo está sendo cumprida, quando, anualmente, os instrumentos de avaliação entram em cena colhendo dados e apresentando para a sociedade resultados em nome da qualidade de ensino.

De acordo com Sordi, (2003, p.65), “Nunca se falou tanto na necessidade e na importância da avaliação, braço visível e invisível das reformas educativas necessárias em face dos ajustes econômicos que caracterizam a sociedade globalizada”.

Estamos inseridos numa sociedade globalizada, em que as tendências econômicas, políticas e educacionais no mundo atingem o Brasil também. Ao definir o conceito de globalização, encontramos em Rios (2005, p.41) que:

Fala-se em globalização para designar o fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países e sociedades de todo mundo. [...] Têm-se apontado principalmente os aspectos negativos da globalização. O progresso tecnológico existe, paradoxalmente, ao lado do crescimento da pobreza, em todas as regiões do mundo. O aperfeiçoamento das técnicas de comunicação e a circulação de objetos e idéias culturais convivem com a exclusão social. Afirma-se que estamos num mundo desencantado, no qual se desprezam alguns valores fundamentais na construção do mundo e do humano.

A globalização é uma consequência do neoliberalismo, que se inicia na década de 80 e se trata de um modelo econômico difundido nas sociedades capitalistas do mundo pelo Consenso de Washington e obteve entrada no Brasil, através do governo Collor:

[...] com a eleição de Collor em 1989 e como parte da estratégia do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, há a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel garantidor de direitos através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. Este projeto constitui o núcleo duro do bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington (DAGNINO, 2004, p.96).

Após a década de 80, os países modernos que optaram por promover profundas mudanças estruturais, ou seja, as “reformas do Estado”, gerando efeitos sobre a economia e a política, têm como instrumento principal e transformador a avaliação. Entende-se que não pode haver reformas bem instrumentalizadas sem avaliação. Sabemos que a avaliação não é neutra, é matéria de Estado e tem como finalidade atender às mudanças da economia e do mercado, buscando mais eficiência no serviço público (DIAS SOBRINHO, 2002).

Nisso tudo há o reconhecimento de que a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país. Toda avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades. Num mundo enredado pela globalização econômica, de competição generalizada, muitos dos interesses dominantes são transnacionais ou pertencem às grandes corporações mercantis. Não se estranha, então, que as avaliações conduzidas pelas agências governamentais ou multilaterais carreguem uma forte orientação econômica, e até mesmo economicista (DIAS SOBRINHO, 2005, p.16).

Houve uma significativa intensificação das avaliações externas em nossa sociedade, porque há uma lógica de se atribuir ao Estado a responsabilidade de

controlar a qualidade de seus sistemas de ensino e encontrar meios de garantir a implementação deste controle.

A justificativa destas avaliações nacionais deve-se ao fato de haver muito investimento público na educação em nome da qualidade de ensino, e os poderes públicos necessitam justificar a aplicação dos recursos na educação provenientes de impostos, principalmente da União com verba federal.

A avaliação é importante para os governos; ela mostra se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade. É importante também para a sociedade, pois a informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela (ARAÚJO, 2005, p.9).

A LDB 9394/96 prevê vários dispositivos que incumbem à União, em colaboração com os sistemas de ensino, assumir o processo nacional de avaliação do rendimento escolar.

O órgão responsável pelas avaliações do Sistema Nacional Brasileiro é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem sua definição regulamentada em lei:

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

Quadro B - Instrumentos de avaliação nacional

<p>EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica criado com o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e eficiência da educação básica</p>	<p>PROVINHA BRASIL – Tem o objetivo de avaliar de forma sistematizada em que nível de alfabetização se encontra os alunos concluintes do segundo ano de escolaridade. Os dados coletados por meio desta avaliação podem contribuir com o planejamento pedagógico dos professores que trabalharão com estas crianças no terceiro ano de escolaridade.</p> <p>PROVA BRASIL – Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas</p>
--	--

nacional, focando o ensino fundamental.	decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental são avaliados fornecendo dados sobre habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, segundo os PCN. Além das provas, os alunos respondem a um questionário que coleta informações sobre seu contexto social, econômico e cultural.
	ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos do ensino médio que estão concluindo ou já concluíram com a finalidade de ingresso em cursos profissionalizantes e ensino superior. Tem como meta possibilitar a participação em programas governamentais, como o Prouni, que utiliza o resultado do Enem como componente dos seus processos seletivos.

ENSINO SUPERIOR SINAES – Instrumento de avaliação do Ensino Superior. É formado pela: avaliação das instituições, dos cursos (Avaliação Institucional) e o desempenho dos estudantes (Enade).	ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, integra o Sinaes e tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. É realizado por amostragem e a participação no Exame constará no histórico escolar do estudante.
	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – Um dos componentes do Sinaes. Divide-se em duas modalidades: auto-avaliação e avaliação externa. Tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação superior.

Há uma crescente valorização destas avaliações, especificamente nos resultados que irão compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As competências e habilidades aferidas serão transformadas em dados estatísticos e metas a serem alcançadas.

O Brasil apresenta uma média de 4,2 no IDEB, nível considerado baixo em relação à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o MEC, há uma preocupação com a elevação deste índice para 6 como meta a ser atingida até 2022.

Esta política de metas é diferenciada para cada estado brasileiro; por exemplo: no estado da Bahia a meta é de 5,0, enquanto que no estado de São Paulo a meta é de 6,8.

Segundo Cury (2007, p.848) o MEC, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em conjunto com os estados brasileiros define que “metas objetivas serão tomadas a partir de informações e dados trazidos pelas avaliações e indicadores feitos há 10 anos na educação básica”.

Este autor acrescenta que essas metas estarão voltadas para as aprendizagens e não somente os resultados, sendo que os resultados bons terão incentivos e os insatisfatórios terão assistência para superar as deficiências.

A OCDE, sendo um organismo internacional, considera a avaliação como um instrumento importante no fornecimento de informações sobre a eficácia, eficiência e as performances das políticas públicas. Trata-se de uma avaliação quantitativa, em que o objetivo é obter informações e comparações para efeito de tomadas de decisões, levando em consideração os recursos e os custos norteados por alguns indicadores, como: despesas da educação com relação ao Produto Interno Bruto (PIB), fontes de financiamento da educação, número de alunos por professor, despesas por aluno e por nível de ensino, entre outros fatores (DIAS SOBRINHO, 2002).

Outro organismo internacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), propõe como meta a ser atingida entre 2005 e 2014 melhorar a Educação Básica até o Ensino Superior, promovendo uma qualidade de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

De acordo com Shiroma (2002, p.119), os resultados dos exames nacionais de avaliação têm outra finalidade, além de compor o IDEB e servir de metas a serem atingidas “são utilizados para estabelecer um *ranking* institucional, indicando os centros de excelência. Em poucas palavras, as instituições precisam galgar um lugar no *ranking*, uma vez que as maiores fatias dos recursos serão destinadas às melhores instituições”.

O “rankiamento” promove a competitividade e provoca uma corrida injusta e desnecessária, criando uma seleção “nada natural” e marginalizada entre as

instituições, e, além de classificá-las entre boas ou ruins, a educação passa a ser vista como uma mercadoria a ser comprada.

Shiroma (2002) usa o termo “shopping educacional”, em que, na compra de uma educação de melhor qualidade, acentua-se a desigualdade na escolarização de crianças e jovens deste país.

Esta política de avaliação, visando bons resultados nos exames nacionais de avaliação, atinge a organização escolar provocando impactos no currículo e diretamente nas aprendizagens, na tentativa de se moldar ao perfil destes exames, influenciando a gestão escolar, o ambiente educativo e a própria identidade da instituição.

Charles Hadji (1994), em sua obra a “Avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos”, afirma que a avaliação estabelece a regulação do jogo dentro do espaço escolar, considerando esse espaço um lugar em que coexistem duas lógicas:

O espaço escolar, tal como o espaço do jogo social, é o local de encontro de duas lógicas: uma lógica estrutural, de produção de competências para satisfazer as necessidades de desenvolvimento econômico; e uma lógica societal, de utilização do campo por actores sociais desejosos de salvaguardarem ou de fazerem frutificar o seu valor social. É neste contexto que se colocam e se tratam os problemas de orientação e que o diploma se torna numa condição necessária, mas não suficiente, de inserção social.

A avaliação é uma atividade plural em que se desenvolvem vários jogos no mesmo espaço, pois, de acordo com Hadji (1994), há o jogo social, o jogo institucional e o jogo pedagógico, todos ao mesmo tempo.

De acordo com Hadji (1994, p.88), o aluno nestes três jogos é visto enquanto aquele que aprende, que dialoga na instituição com seus professores e enquanto “indivíduo, destinado a inserir-se numa estrutura socioeconômica, construindo o que fará o seu valor social (ou societal)”.

O autor define os três grandes jogos como: jogo da gestão didática (espaço das aprendizagens), o jogo da gestão institucional (espaço de diálogo

pais/professores/alunos) e o jogo da gestão social (espaço de articulação escola/sociedade) (1994, p.88).

Segundo Hadji (1994), o avaliador poderá “tomar uma posição sobre a relação social diante do avaliado”. A seguir, resumidamente o avaliador poderá optar por uma concepção filosófica de avaliação, assumindo determinadas posturas, como:

- Uma postura magistral, em que avaliar é se afirmar no poder, manter a dominação hierárquica, distância entre mestre e aprendiz, ocupando cada pessoa no seu lugar.
- Uma postura de ajuda, em que o avaliador se propõe a ajudar o outro na aprendizagem. A relação é de proteção fraternal.
- Uma postura de compreensão, em que o avaliador assume uma relação dialética diante do avaliado, buscando interpretá-la.
- Uma postura sobre a verdade, em que o avaliador detentor do saber tem o dever de tornar o avaliado um sujeito conhecedor. É uma relação de igualdade.

Nesta atividade plural, a avaliação estará buscando respostas à questão “Para que serve avaliar?”.

A avaliação está a serviço de duas lógicas: a do neoliberalismo, do controle e eficiência, e, ao mesmo tempo, está a favor de pequenos espaços de participação social de resistência.

Nesta pesquisa, daremos enfoque a Avaliação Institucional sob a perspectiva destes pequenos espaços de participação social de resistência.

Como fica a educação de modo geral diante desta situação?

A educação está mercantilizada no neoliberalismo. A idéia da universalização da escola pública carrega consigo o sentido da educação como um direito a todos os cidadãos, mas não garante um ensino de qualidade a todos. O que temos visto é o sucateamento da escola pública, a precarização do ensino,

défict de professores, excesso de alunos por sala e diante deste quadro, Höfling (2001, p.37) afirma que:

[...] os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos.

Para possibilitar este controle maior por parte dos pais e o livre exercício de escolha sobre a educação desejada, a estratégia de descentralização adquire grande importância. A transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas menos amplas, além de contribuir para os objetivos acima, é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e reduzir os custos.

As palavras de ordem do Estado neoliberal são descentralização e transferência, ou seja, o Estado mínimo. O Estado está delegando poderes decisórios das políticas sociais que antes eram sua obrigação e agora descentraliza o poder e os transfere para a sociedade civil, intitulada como o Terceiro Setor. A idéia é minimizar custos, cada vez mais o Estado se isenta de arcar com custos, deixando imperar o mercado livre e o individualismo.

O neoliberalismo, nos últimos vinte anos, vem despolitizando alguns conceitos e reforçando outros como o individualismo, a concorrência, a flexibilização e o mercado livre.

Segundo Dagnino (2004), os conceitos de sociedade civil, participação e cidadania estão sendo permeados por um discurso neoliberal deslocado do discurso democrático. Estes conceitos têm seus “reais” significados construídos ao longo de nossa história.

O avanço do neoliberalismo marcou a cultura política no Brasil e na América Latina. Porém, no Brasil, há um contendor consolidado (o discurso democrático), representado pelo projeto político democratizante, devido a história de luta de resistência ao regime militar, que se impõe diante do discurso neoliberal e atua como um campo de disputa ideológica (DAGNINO, 2004).

A sociedade civil está sendo cada vez mais associada a Organização Não Governamental (ONG), sendo uma tendência mundial, pois, de acordo com

Dagnino (2004), as ONGs representam uma parceria ideal para transferência de responsabilidades sociais do Estado para com a sociedade civil. É a difusão de um paradigma global que mantém estreitos vínculos com o modelo neoliberal, pois a autora afirma que há uma confusão de representatividade:

[...] essa representatividade parece se descolar para o tipo de competência que possuem: o Estado as vê como interlocutoras representativas na medida em que detém um conhecimento específico que provém do seu vínculo (passado ou presente) com determinados setores sociais: jovens, negros, mulheres, portadores de VIH (Vírus de Imunodeficiência Humana), movimentos ambientais, etc. Portadoras dessa capacidade específica, muitas ONG passam também a se ver como “representantes da sociedade civil”, num entendimento particular da noção de representatividade. Consideram ainda que sua representatividade vem do fato de que expressam interesses difusos na sociedade, aos quais “dariam voz” (2004, p.101).

O conceito de participação democrática da sociedade civil tem seu real sentido na organização em grupos, através de ações democráticas voltadas para a coletividade e da luta dos movimentos sociais de resistência ao regime militar, no período da ditadura.

Segundo Dagnino (2004), esta noção de participação está sendo descaracterizada do seu significado e está atrelada à condição do individualismo, de ações voltadas ao trabalho voluntário e participação no sentido de solidariedade. Neste contexto, são englobadas as empresas, pessoas jurídicas, no sentido de que exerçam uma ação solidária.

Estes parceiros solidários participam na execução das políticas educacionais pelo MEC, pois, segundo Neves (2007, p.215), “vem-se valendo, nos tempos de neoliberalismo, de parceiros históricos e de novos parceiros: a Igreja católica, os empresários educacionais, os empresários industriais, organizações sociais e até de trabalhadores organizados”.

Na visão de Dagnino (2004), a noção de cidadania também está despolitizada pelo neoliberalismo e associada à solidariedade para com os pobres, hobby favorito da classe média brasileira, que acredita ser cidadão quem pratica filantropia e trabalho voluntário. Isto é, mais uma vez o Estado delegando

responsabilidades sociais para a sociedade civil, isentando-se de cumprir seu dever de criar políticas públicas igualitárias.

O significado real democrático de cidadania estaria intimamente ligado à conquista de direitos, como: educação, saúde, higiene, habitação, saneamento básico, o direito à igualdade e à diferença, entre outros (DAGNINO, 2004).

Enfim, o projeto neoliberal opera com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia (DAGNINO, 2004).

Na Educação Infantil, a política neoliberal atua dando premiações para professores e professoras que desenvolvem projetos considerados de qualidade. De acordo com Corrêa (2003, p. 97)

Mesmo que se tratasse de um estímulo e que se premiasse a unidade escolar, isto já se mostraria como um encaminhamento injusto, adotado pelo poder público, uma vez que se sabe que bons trabalhos não dependem só de boa vontade, mas de condições econômicas objetivas. [...] fortalece-se o individualismo e a competitividade no interior das próprias unidades educacionais, já que a premiação é para uma pessoa e não para o coletivo da escola.

A política neoliberal mais uma vez joga as responsabilidades para a sociedade civil, para o sujeito, fazendo-o pensar que depende de cada um, com seus próprios esforços, a conquista da qualidade na educação, desvinculando o papel do Estado nesta competência.

Na visão de Faria (2005, p. 1029), a política neoliberal negligencia mais ainda a Educação Infantil, pois:

As ditas políticas neoliberais, já chamadas de minimalistas com relação à educação, mostram-se ainda “menores” para a educação das crianças de 0 a 6 anos e muitas vezes não têm sequer a criança como alvo, sequer se pronunciam a respeito da primeira etapa da educação básica”.

Outro exemplo no campo educacional é a noção de participação despolitizada como “solidariedade”, no qual o Estado incentiva a sociedade com programas veiculados pela mídia, estimulando “a participação individual de cidadãos nas atividades escolares das escolas públicas – os Amigos da Escola”

(NEVES, 2007, p.215), eximindo-se do seu dever de manter e zelar pelo ensino público de qualidade.

O campo da política educacional diante do neoliberalismo sofre influências na medida em que:

[...] segue, de um modo geral, as mesmas diretrizes neoliberais das políticas sociais em seu conjunto, ou seja: redução dos gastos públicos, focalização das ações governamentais, descentralização dos encargos e participação da sociedade na sua operacionalização (NEVES, 2007, p.213).

Dagnino (2004) afirma que há um campo de disputa de poder no discurso neoliberal diante do discurso democratizante, pois ambos querem uma sociedade ativa, porém com finalidades antagônicas.

A avaliação também está num campo de disputa de poder que extrapola os limites da sala de aula, pois:

A avaliação age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e, a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para tomadas de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. Por isso, é um campo em disputas, dentro e fora do âmbito propriamente educacional. Como muitos são os valores envolvidos, é comum que a avaliação seja determinada nem tanto pelos educadores, mas, sobretudo, por grupos que detêm o poder político e econômico. As principais disputas não se referem a aspectos técnicos da avaliação. Mesmo quando são os elementos técnicos que se tornam mais visíveis nas discussões, em realidade são valores políticos, filosóficos, éticos ou, até mesmo, interesses marcadamente mercantis que realmente estão em questão e dificultam os acordos (DIAS SOBRINHO, 2005, p.17).

Segundo Sordi (2003, p.67), existe uma lógica que está a favor do neoliberalismo, quando “essa intencionalidade encontrou na lógica e na cultura da avaliação tradicionalmente praticada pela escola capitalista suas grandes aliadas. Assim, faz sentido a afirmação de que, no projeto neoliberal, o Estado mínimo é máximo na avaliação”.

O Estado neoliberal se utiliza da avaliação como um mecanismo de controle e de qualidade do ensino, sustentando a política neoliberal.

Porém, já que não se pode mudar o que está instituído, a contradição está na idéia de transformar a avaliação a favor das instituições e não em função de servir ao neoliberalismo.

Esta nova concepção de avaliação é fazer dela um instrumento de transformação, em busca da melhor qualidade (RIOS, 2005) em educação, em que os responsáveis sejam os protagonistas de sua história, reivindicando seus direitos, em que as idéias possam ser discutidas e negociadas com o envolvimento e participação de todos.

2.3 Gestão democrática na escola

Esta idéia do diálogo, negociação e discussão com a participação e envolvimento de todos no processo de avaliação está vinculada às concepções de uma gestão escolar democrática e participativa, que encontramos em Licínio C. Lima (2002), através de sua obra “Organização escolar e democracia radical”, na qual constrói a idéia de governação democrática da escola pública, a partir das obras e experiências de Paulo Freire, em especial quando Freire assumiu o cargo de Secretário Municipal da Educação do município de São Paulo, no governo de Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores.

Lima (2002), que realiza estudos sobre democracia e participação há cerca de duas décadas, encontrou em Paulo Freire as idéias de uma organização escolar democrática e participativa, pautada em seus princípios de uma educação libertadora e transformadora, afirma que

Não é possível transitar da “consciência ingênua” para o processo de “conscientização” e para o exercício da “consciência crítica” a não ser pela experiência da participação crítica e da “verdadeira participação”. Por essa razão Freire construirá, a partir daqui e ao longo de suas obras, uma teoria da participação democrática radical, criticando a não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva (cf. Lima, 1988, 1992) subordinada ou meramente instrumental (p.32-33).

A gestão democrática da escola pública, focando seus processos de democratização e de participação nas decisões, torna-se um obstáculo para uma

gestão escolar moderna, racional, eficaz e eficiente, pois, de acordo com Lima (2002, p.17), “o fenômeno da despolitização está descaracterizando a organização escolar e as práticas de sua administração, defendendo a sua subordinação a ideologias gerencialistas e neo-científicas”.

A política neoliberal, em nome da Gestão da Qualidade Total, despolitiza o conceito de gestão democrática, em que prevalece o regime de parceria com a comunidade escolar: professores, alunos, pais, funcionários e direção, afirmando ser esta forma um empecilho para uma gestão escolar moderna, pois, governar com autoritarismo e centralidade de poder traz resultados rápidos e eficientes.

A experiência no cargo de secretário da Educação de São Paulo, uma cidade enorme, com inúmeros problemas, fez com que Freire optasse em provocar uma mudança radical começando pela criação dos Conselhos de Escola, em que a representação de parcelas da comunidade escolar esteja presente para governar junto à escola pública e popular, a partir do público que a frequenta, combatendo o elitismo, o autoritarismo e o clientelismo (LIMA, 2002).

Lima (2002) destaca, ainda, a crença de Freire de que os Conselhos de Escola representam a descentralização de poder, em que o poder de decisão é devolvido para a própria escola, como uma forma de gestão autônoma, democrática e descentralizada, dando autonomia para as escolas poderem elaborar suas propostas pedagógicas, compartilhar decisões de política educacional, e ser mais sujeitos de sua organização curricular e de sua prática pedagógica.

Descentralização, administração por colegiados e participação na tomada de decisões, serão os princípios subjacentes à concepção de escola democrática, pública e popular, que Freire perseguirá, pondo termo a uma prática centralizadora que se caracterizava pela apresentação de propostas prontas (SME, 1992g: 5) ou de “pacotes impostos” que não davam “margem para que as escolas elaborassem sua programação de acordo com sua realidade” (LIMA, 2002, p.56).

O Conselho Escolar como elemento de gestão democrática, de acordo com Dinair L. da Hora (1994) é congruente com as concepções de Freire aludidas

por Lima (2002), pois representa a participação direta da comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, pois a autora afirma que:

A criação do Conselho Escolar torna-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação conjunta com a co-responsabilidade de todos no processo educativo. Através deste mecanismo de ação coletiva é que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática.

De acordo com Lima (2002), Freire, em sua concepção de educação como prática da liberdade, procurou realizar na Prefeitura de São Paulo uma política que buscasse soluções pela prática dialógica, pois,

O diálogo e a discussão, enquanto bases indispensáveis à partilha e à construção coletiva do conhecimento (numa pedagogia da autonomia), revelam-se igualmente centrais à prática de uma administração escolar democrática, tal como Freire refletiu e procurou ensaiar nas suas intervenções político-administrativas em favor da autonomia da pedagogia e da escola. Neste sentido se pode falar de uma administração dialógica (p.102).

A prática dialógica encontrou obstáculos na sua concretude, devido aos ranços de uma educação autoritária, conservadora e antidemocrática; a proposta de Paulo Freire sofreu críticas, tanto de partidos políticos considerados de Direita, quanto pelos pais, inclusive professores, diretores e coordenadores pedagógicos. “A defesa de uma democracia radical e de uma pedagogia democrática e libertadora constituíam elementos nucleares, demonstrava-se um caminho muito exigente e repleto de obstáculos” (LIMA, 2002, p.65).

A educação libertadora proferida por Freire encontra ecos em outro autor do Guia da Escola Cidadã-Instituto Paulo Freire. Trata-se de José E. Romão (2002), que, em sua obra “Avaliação dialógica” apresenta que,

[...] a escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando (p.88).

Romão (2002) afirma que a avaliação é um momento de troca e de aprendizagem entre professor e aluno. Apesar do trabalho deste autor se concentrar em estudos sobre a avaliação da aprendizagem, a questão da prática dialógica discutida por Lima (2002) está incutida na avaliação baseada pelo diálogo.

Romão (2002) apresenta cinco passos para uma avaliação dialógica, sob a perspectiva da avaliação da aprendizagem. Segundo o autor, os passos necessários de uma avaliação são:

- 1º) Identificação do que vai ser avaliado [grifo nosso];*
- 2º) Constituição, negociação e estabelecimento de padrões [grifo nosso];*
- 3º) Construção dos instrumentos de medida e de avaliação;*
- 4º) Procedimento da medida e da avaliação;*
- 5º) Análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem [grifo nosso].*

Estes cinco passos representam um trabalho que compõe uma pedagogia democrática e libertadora, pois estamos acostumados a vivenciar modelos de avaliação que concebem uma pedagogia autoritária e controladora.

O primeiro, segundo e quinto item, citados por Romão (2002), são os que mais se assemelham à avaliação de um modo mais amplo, como a avaliação de políticas públicas de programas, projetos e instituições. De acordo com Belloni (2003), a avaliação implica autoconsciência daquilo que se está avaliando e, a seguir, a tomada de decisão.

Outro elemento a compor uma gestão escolar democrática e participativa é o Projeto Político-Pedagógico da Escola – PPP, que é considerado por Hora (1994) como um instrumento da gestão democrática, pois envolve a participação de toda a comunidade escolar na sua elaboração. Procura-se estabelecer objetivos e metas necessárias para se alcançar um sistema educativo de melhor qualidade. A autora estabelece a relação direta da construção do PPP com a gestão escolar democrática e a Avaliação Institucional numa atitude de diálogo, afirmando que

[...] é preciso estabelecer a discussão sobre a gestão democrática e o projeto político pedagógico no interior de um contexto socioeducativo que considere outros elementos, tais como o

significado da escola no processo educativo, o currículo e seu sentido crítico e criativo, a relação que se impõe entre gestão democrática, qualidade de ensino e avaliação institucional, sem os quais não é possível concretizar a atitude democrática na gestão da escola e a construção de seu projeto pedagógico (p.58).

Hora (1994) cita a avaliação institucional articulada com o projeto político-pedagógico da escola e com relação direta a uma gestão escolar democrática e participativa em busca de uma educação de melhor qualidade.

Poderemos encontrar um sentimento de medo diante da avaliação. Sabemos que nos deparamos com uma relação de poder, em que as pessoas associam a avaliação como um instrumento de controle e uso exacerbado de poder. Neste sentido:

A presença de uma relação autoritária no contexto da avaliação não se dá apenas no âmbito da avaliação da aprendizagem, quando interagem professores e alunos. Essa mesma relação também está presente, de modo geral, quando se persegue outros alvos de avaliação como, por exemplo, currículo, programas educacionais, cursos e instituições (SAUL, 1994, p.49-50).

Procurar desmistificar esta relação autoritária e de poder, dando voz aos sujeitos, atores sociais deste processo, em que o diálogo, a ética e a transparência devam prevalecer.

De acordo com Sordi (2003, p.80), “desdramatizar a situação de avaliação é condição essencial para manter aceso o compromisso com a consolidação do projeto institucional, recuperando a dimensão educativa da avaliação”.

A idéia é construir uma nova cultura da avaliação, em que a participação voluntária e coletiva seja transparente e presente, sem culpa, sem mitos e sem medos dos resquícios de uma avaliação tradicional (SORDI, 2003).

Dias Sobrinho (2005, p.29) apresenta uma outra forma de participação nesta nova cultura de avaliação e afirma que:

Os participantes se tornam solidariamente responsáveis pela melhoria. São sujeitos situados no campo da problematização, da negociação dos sentidos, das contradições. Aqui se introduz uma noção de autonomia, não como poder absoluto, mas como

capacidade de compreender e de assumir os limites pessoais e sociais. Esses processos participativos têm duas dimensões. No plano da subjetividade, fortalecem o desenvolvimento da autonomia pessoal e pública dos participantes. A avaliação participativa é, então, formativa, pois, nesse caso, é também um processo de socialização e de democratização.

2.4 Reflexões sobre a Avaliação Institucional

A etimologia da palavra avaliar significa aferir, estimar, julgar, emitir valor, dar a mais valia. Sabemos que avaliar não é uma atitude neutra, passa pela nossa objetividade e subjetividade, implica em visões de mundo, concepções filosóficas e ideológicas.

Dias Sobrinho (2005, p.26) afirma que a “objetividade e subjetividade constituem o pensamento, as concepções de mundo e respectivas atitudes diante da vida de uma maneira co-essencial e não excludente”.

O sujeito que avalia, parte de suas impressões, de seu universo, é uma atitude inerente ao ser humano que antes de agir faz julgamentos daquilo que pensa ser correto, permitido e aceitável.

Avaliar implica ler o mundo, interpretar e produzir sentidos. A avaliação não é, pois, propriedade privada de uma disciplina especializada; é uma cultura plural inscrita em sistemas dinâmicos de comunicação e de práticas sociais. Não é, então, simplesmente derivada de uma razão pura, mas sobretudo de um pensamento constituído do relacional e qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico (DIAS SOBRINHO,2005, p.22).

Este estudo não tem a pretensão de abordar a história da avaliação, mas entender este fenômeno avaliativo na conjuntura atual, que atinge a todos os níveis de ensino e está presente também na Educação Infantil.

A sociedade concebe com naturalidade as avaliações externas e auto-avaliações de suas instituições como medida do padrão de qualidade, mas é um assunto recente de nossa literatura; com relação a isso Belloni (2003, p.20) afirma que:

Esta modalidade de avaliação ainda carece de maior aprofundamento teórico e metodológico. Uma breve análise da literatura e da prática na área indica fluidez conceitual e metodológica, grande dose de amadorismo e empiricismo, assim como freqüente escassez de critérios e de clareza da relevância e utilidade dos resultados.

A avaliação não é uma ciência, mas é tratada como tal, pois Dias Sobrinho (2005, p.18) afirma que:

Não se pode confundir avaliação com ciência, tampouco se há de esperar que seus resultados coincidam com a “verdade científica”, mesmo que essa “verdade” não passe de uma noção ideológica alimentada especialmente nos campos da ciência dura pelos quantitativistas puros (VIAL, 2001: 7)⁴. Contudo, a avaliação contém elementos de conhecimentos que só podem ser obtidos mediante procedimentos científicos. A avaliação não é ciência, em sentido estrito, mas, ao mesmo tempo e, necessariamente, comporta dimensões científicas, normativas, técnicas, da mesma forma que ideológicas, filosóficas, éticas e políticas.

A avaliação abordada neste estudo é a Avaliação Institucional que é para Balzan (2008) um processo democrático, assim como Hora (1994) afirma que a Avaliação Institucional está articulada com a construção do Projeto Político-Pedagógico da Instituição, a qualidade de ensino e a gestão democrática.

Nesta concepção, a Avaliação Institucional do ponto de vista democrático se desenvolve com a participação dos diferentes segmentos da instituição, de forma horizontal, nunca “de cima para baixo” por meio de procedimentos burocráticos, mas envolvendo toda a instituição por igual, sendo um trabalho que leva tempo para ser construído (BALZAN, 2008, p.115).

A Avaliação Institucional é a avaliação da instituição, seja ela de Ensino Superior ou da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e tem como finalidade buscar a qualidade de ensino para estas instituições, através da avaliação das pessoas diretamente envolvidas no processo da construção desta avaliação, como: pais (comunidade), professores, funcionários, gestores e, dependendo da idade, os alunos.

⁴ Referência Bibliográfica de Dias Sobrinho (2005) – Vial, M. Se former pour évaluer. Se Donner une problématique et élaborer des concepts. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Balzan (2008, p.116) considera a Avaliação Institucional indissociável da qualidade do ensino, por serem dois segmentos que se completam, pois “há necessidade de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação”.

Mas o que isto tem a ver com a Educação Infantil?

Freitas (2006, p.16) coloca que a “Avaliação Institucional é um desafio para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visto que no Ensino Superior, a Avaliação Institucional já está consolidada pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)”, através da lei nº 10.861 de 2004, que tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação superior e é composta pela auto-avaliação da instituição e pela avaliação externa.

Qual seria a função da Avaliação Institucional como política pública na Educação Infantil?

A função da Avaliação Institucional estaria na busca pela qualidade de ensino e na melhoria do ambiente educativo, trazendo uma reflexão sobre a Avaliação Institucional estar aliada à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, como uma saída possível, pois, segundo Reinhold (2004, p.42-43), “a Avaliação Institucional serve para aperfeiçoar constantemente os Projetos Pedagógicos e o Plano de Desenvolvimento Institucional”.

A articulação da Avaliação Institucional do ponto de vista democrático será com o PPP da escola, com relação direta com uma gestão escolar democrática e participativa em busca de uma educação de melhor qualidade (HORA, 1994) (FREITAS, 2004).

A Avaliação Institucional faz a ponte entre a avaliação de sistemas de ensino, cuja responsabilidade é do poder público, e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, que é de responsabilidade do professor. Está entre esses dois processos de avaliação, mas é de responsabilidade da escola (FREITAS, 2006).

A Avaliação Institucional poderá trazer contribuições para a Educação Infantil, “[...] quando assumida voluntária e conscientemente pela comunidade interna, como um empreendimento coletivo de caráter pedagógico e emancipatório, a Avaliação Institucional tem o potencial de transformar a própria

instituição e as pessoas que nela atuam (DIAS SOBRINHO, 2000 *apud* REINHOLD, 2004, p.38):

As especificidades da Educação Infantil sugerem ações que não devem girar em torno de uma avaliação da aprendizagem conteudista, através de padrões de aferição, como a nota, mas em ações que se transformem numa educação de “melhor qualidade”.

Segundo a LDB 9394/96, artigo 31, da seção II da Educação Infantil, o tipo de avaliação presente neste nível de ensino é a avaliação da aprendizagem que “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O documento “Currículo em Construção” (1998), da Prefeitura Municipal de Campinas, traz como grande instrumento de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil a observação do desenvolvimento infantil, através da produção da criança em diversos momentos e atividades diversificadas.

A avaliação contida nesse documento é processual, contínua, integral, cabendo ao educador o papel de mediador neste processo, entre a criança e o objeto de conhecimento; interagindo com a criança, o educador descobrirá meios de como a criança aprende, oportunizando diferentes formas de aprendizagem.

O “Currículo em Construção” aponta uma semente voltada para a avaliação da Instituição, pois considera importante não apenas a avaliação da aprendizagem, mas a auto-avaliação do educador e da própria instituição escolar, afirmando que:

A auto-avaliação é um importante subsídio para as decisões necessárias a uma reformulação em todos os níveis: criança (educando), adulto (educador) e a própria instituição escolar, caracterizada por um Plano Pedagógico, que garanta sempre o dinamismo e evite cristalizações de procedimentos que impedem ou cerceiam o amplo desenvolvimento individual ou de todos. (CAMPINAS, 1998, p.64).

A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, no ano de 2008, através do calendário escolar de suas unidades de Educação Infantil, Emeis e Cemeis, estabeleceu momentos para reuniões de auto-avaliação de suas

instituições, em que todos os funcionários, professores e especialistas da unidade escolar se auto-avaliem e replanejem as ações para o bimestre seguinte.

Estas reuniões são denominadas de RPAI – Reunião de Planejamento de Avaliação Institucional e estão previstas no PPP das escolas e no calendário escolar oficial da Rede Municipal de Educação de Campinas. As RPAI foram concretizadas devido ao movimento da implantação da Avaliação Institucional nas escolas de Ensino Fundamental da Rede.

A Avaliação Institucional em seu conceito almeja uma educação de melhor qualidade e está fundamentada em uma qualidade negociada, pois:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p.14).

Nesta troca de idéias, de opiniões em que todos têm o direito de falar e de serem ouvidos, Bondioli (2004, p.17) afirma que há “uma *co-construção* de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes”.

Para tal finalidade há necessidade de indicadores que direcionarão as ações a serem implementadas pela Avaliação Institucional. Estes indicadores:

[...] não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados sobre o que deve haver em uma creche para que ela possa ser assim chamada, possa ser reconhecida como lugar de vida e de educação para pequenos e grandes (BONDIOLI, 2004, p.18-19).

O grande desafio para a instituição de Educação Infantil é construir sua Avaliação Institucional, mediante negociação, participação entre seus atores sociais: gestores, professores, funcionários e pais de alunos envolvidos na implementação, elegendo critérios (indicadores) que achar relevantes, visando mudanças necessárias para uma educação de “melhor qualidade”. Este momento

de avaliação não é único, mas está em constante movimento, sempre que a instituição ou os sujeitos concordarem em revisá-los.

Desta forma, os acordos deverão ser firmados, de modo transparente, e em cada momento o processo deve ser revisto e aprimorado, de acordo com os interesses e convicções do grupo (SORDI, 2006).

A procura por teorias e pesquisas realizadas na área da avaliação e Avaliação Institucional na Educação Infantil levou-nos ao encontro na Anped/ Reunião Anual de 2005, no GT-7 da Educação Infantil, um único trabalho sobre a Avaliação na Educação Infantil, com autoria de Paz (2005), cujo enfoque foi a busca por temas apresentados na própria Anped sobre avaliação na Educação Infantil, no período de 1993 a 2003.

Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado, na qual a autora encontra três abordagens diferentes para a avaliação: a primeira trata de avaliar a qualidade do atendimento oferecida em creches e pré-escolas do Estado do Rio Grande do Sul, sob coordenação de um grupo e responsabilidade de Ivany Souza Ávila (1994); a segunda trata de avaliar as novas tecnologias de avaliação pedagógica, fazendo uma reflexão sobre estas tecnologias, sob autoria de Maria Carmem Silveira Barbosa (1995); e a terceira trata de avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche, sob autoria de Caroline Francisca Eltink (2000).

Até o momento, há exigüidade de material bibliográfico sobre Avaliação Institucional na Educação Infantil. Trata-se de uma temática nova relacionada a este nível de ensino, portanto houve considerações sobre o que se discute enquanto legislação para o ensino superior e o que se tem produzido sobre Avaliação Institucional na literatura acadêmica de um modo geral.

A Avaliação Institucional não deve ser confundida com a Avaliação Educacional que trata especificamente da aprendizagem, currículo e desempenho escolar.

A Avaliação Institucional é mais ampla e abrangente: refere-se ou trata de políticas, instituições, planos, programas e projetos, assim como das estratégias ou mecanismos utilizados para sua implementação, tendo em vista elevar o grau de racionalidade,

significância e operatividade do planejamento e das políticas públicas (BELLONI, 2003, p.87).

Sobre a abrangência citada por Belloni (2003), é uma modalidade de avaliação que não se restringe ao olhar do professor em sala de aula perante a aprendizagem e os recursos didáticos disponíveis, ao olhar dos gestores para a parte administrativa e financeira, ao olhar dos funcionários sobre o aspecto físico, o ambiente da instituição, ao olhar dos pais sobre o atendimento de qualidade da instituição; enfim, a Avaliação Institucional assume uma dimensão coletiva e co-responsável destes atores sociais no processo de implantação desta avaliação.

Portanto, é uma avaliação processual que vai além do caráter pedagógico e Dias Sobrinho (2000 apud REINHOLD, 2004, p.34) afirma que: “A noção de relação e processo será fundamental para se compreender a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, proativo e processual”.

Não se trata de avaliar um processo acabado, pois, de acordo com Gatti (1999 apud REINHOLD, 2004, p.35), “a Avaliação Institucional não é um processo morto, ou dados que vão para a prateleira ou arquivo, ou para servir apenas à crítica ligeira; é um processo vivo e ativo a serviço das próprias instituições de ensino”.

Neste processo vivo, a dinâmica está presente na participação voluntária das pessoas no processo de implantação da Avaliação Institucional, que o constroem pelo fato de estarem envolvidas diretamente com o contexto e a realidade da instituição e, desta forma, podem visualizar melhor as necessidades que se transformarão em indicadores de mudança, visando a qualidade do ambiente educacional.

Na presente pesquisa, as pessoas envolvidas são chamadas de protagonistas deste processo, no qual ao ser planejado e executado, os envolvidos deverão assumir um comprometimento ético e transparente, priorizando ações, solucionando problemas e impasses. Este processo não pode

ter um caráter punitivo e depreciador, deve valorizar as potencialidades de cada indivíduo (GATTI, 1999 apud REINHOLD, 2004).

Neste estudo, os atores sociais ou os protagonistas envolvidos com a Avaliação Institucional irão propor ações que tragam uma educação de “melhor qualidade”, mediante o conhecimento da realidade que vivenciam e tendo uma autoconsciência desta realidade. Belloni (2003) considera como objetivos básicos para a Avaliação Institucional:

Em primeiro lugar deve promover uma autoconsciência da instituição. A avaliação adquire importância na medida em que permite aos indivíduos envolvidos conhecerem suas limitações com as quais trabalham.

Em segundo lugar (grifos meus), garantir as informações necessárias para a tomada de decisão por parte daqueles a quem esta competência foi delegada em todos os níveis, a avaliação realiza seu segundo objetivo (BELLONI, 2003, p.22).

A Avaliação Institucional está fundamentada nos princípios avaliativos de alguns teóricos que trazem contribuições para a sua formação epistemológica. Pois, segundo Belloni (2003, p.21):

A Avaliação Institucional deve buscar uma compreensão da realidade (avaliação iluminativa de Parlet & Hamilton); deve estar voltada para o processo decisório (avaliação voltada para a tomada de decisão de Stufflebean); deve responder a questionamentos (avaliação responsiva de Stake); pode possibilitar a identificação de mérito ou valor (avaliação de mérito de Scriven).

Estes teóricos são mencionados como colaboradores também da construção do sentido da avaliação educacional, segundo Saul (1994) em sua obra “Avaliação Emancipatória”, quando traz uma experiência vivida de avaliação no curso de Pós-Graduação em uma Universidade, onde era coordenadora de curso.

A Avaliação Institucional pretende assumir essa condição de avaliação emancipatória, libertadora e que seja transformadora. A autora desta avaliação emancipatória revela ser:

Um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1994, p.61).

Saul (1994) se inspirou em três vertentes para transformar a realidade do curso de Pós-graduação em que trabalhava: a primeira sendo a descrição e compreensão da realidade; a segunda sendo a crítica da realidade pela tomada de consciência, e a terceira vertente a criação coletiva, o que significou gerar propostas alternativas de mudanças.

É neste sentido que se pretende construir a Avaliação Institucional do ponto de vista para gerar propostas alternativas de mudanças dentro do espaço da instituição escolar e pelas pessoas que vivenciam diretamente esse processo, pois, segundo Belloni (2003), a importância da finalidade da Avaliação Institucional está em promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso das instituições, visando seu aperfeiçoamento.

Este estudo sobre o processo de implantação da Avaliação Institucional em uma escola de Educação Infantil requer participação, ou seja, que as pessoas que promovem esta avaliação estejam preocupadas em construir conjuntamente o processo de avaliação.

Dias Sobrinho (2005, p.28) afirma que “As formas, as posturas e os sentidos da participação também variam de acordo com o paradigma de avaliação adotado”.

Em seus estudos, este autor apresenta como paradigmas da forma de participação dos sujeitos no processo de avaliação aqueles que fornecem informações para o sistema nacional de avaliação e aqueles em que os próprios sujeitos do processo educacional é quem têm autoridade intelectual, profissional e competência para avaliar as ações e os resultados das práticas educativas.

Neste sentido, os sujeitos que participam do processo de implantação da Avaliação Institucional no Cemei pesquisado adotarão um destes paradigmas de avaliação: ou serão fornecedores das informações, portanto meros executores do sistema de avaliação nacional, ou serão agentes de mudança, responsáveis pela implementação desde a formulação de indicadores até as tomadas de decisões.

No próximo capítulo, trataremos da análise dos dados sobre o processo de implantação da Avaliação Institucional em um Cemei da Prefeitura Municipal de Campinas.

CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UM CEMEI.

3.1 Os procedimentos metodológicos

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um tipo de abordagem que carrega consigo cinco características: a fonte direta dos dados, sendo seu ambiente natural e o investigador o instrumento principal; possui linguagem descritiva, pois os dados podem ser recolhidos em forma de palavras, imagens ou números; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado; a análise dos dados tende a ser de forma indutiva e, finalmente, os investigadores que seguem esta abordagem dão grande importância ao significado.

Como estratégia de pesquisa optou-se pelo estudo de caso que é muito comum em pesquisa qualitativa. Segundo Merriam (1988, *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.89) “Os estudos de caso consistem na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Por se tratar de um estudo de caso em uma escola, com uma organização específica, Bogdan e Biklen (1994, p. 90) dizem que “estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento”.

Complementando esta definição, Chizzotti (2006, p.136) diz que:

No estudo de uma organização específica como escola, empresa, etc. pode-se aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes.

Assim, foi realizado um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, onde entrevistamos os sujeitos envolvidos diretamente no processo de implantação da Avaliação Institucional, tendo como foco sua vivência e as ações decorrentes.

A opção pela entrevista como estratégia para coleta de dados teve sua fundamentação em Bogdan e Biklen (1994, p.134), que ressaltam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Como fonte documental, analisou-se o Projeto Político-Pedagógico da escola, do período de 2006 a 2008, e outros documentos, observando quais ações a escola realizou referentes à implantação da Avaliação Institucional.

Os dados coletados foram analisados com base numa concepção histórico-crítica de educação que, de acordo com Saviani (2003, p.93), refere-se a “[...] compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica”.

A relevância desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões sobre a Avaliação Institucional ao nível da Educação Infantil e também por se tratar de um assunto novo não havendo similaridade de estudos acadêmicos sobre Avaliação Institucional neste nível de ensino.

A pesquisa no Cemei necessitou da participação dos seus sujeitos com o objetivo de conhecer o processo de implantação da Avaliação Institucional vivenciada por eles e as ações realizadas pela escola devido ao processo. A origem da escolha do problema de investigação admite um compromisso responsável com os sujeitos da pesquisa e todos envolvidos.

A investigação científica é um ato de construção, onde cada elemento envolvido não é apenas mais um dado, mais uma informação, no entanto, contribui de maneira singular para o desenvolvimento de uma ou mais respostas adequadas ao problema suscitado pelo pesquisador (LIMA, 2003, p.3).

Para selecionar o Cemei a ser pesquisado, foram feitas visitas à Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de obter informações sobre quais escolas de Educação Infantil aderiram ao convite da Secretaria Municipal de

Educação, com assessoria da equipe da Unicamp, para participar do processo de implantação da Avaliação Institucional.

Após obter a informação de que seriam poucas escolas participantes, apenas três Cemeis, a seguir foram feitas visitas a estas três escolas e em apenas um dos Cemeis identificamos que o processo de implantação da Avaliação Institucional se efetivou.

Esse Cemei concedeu-nos a autorização para que a escola participasse deste estudo. No decorrer de 2007, foram feitas visitas à escola, observando as instalações e as pessoas que trabalham na instituição, iniciando assim um primeiro contato com esses sujeitos da investigação.

Em março de 2008, após o período de recesso e férias escolares, retomamos as visitas, participando de duas reuniões de trabalho docente coletivo - TDC - quando foi apresentada esta pesquisa para o grupo de funcionários, professores, monitores e gestores, convidando-os a participarem voluntariamente da entrevista a respeito de como ocorreu a implantação do processo de Avaliação Institucional vivenciado naquele Cemei.

Participaram voluntariamente da pesquisa, a diretora, uma professora, uma funcionária e uma mãe de aluno, que aceitaram o convite e demonstraram interesse em participar da entrevista, portanto apenas quatro sujeitos de investigação.

A sugestão de apenas quatro sujeitos para a entrevista neste estudo de caso, nos permite conhecer qual foi a visão de cada participante do processo da implantação da Avaliação Institucional, sendo um representante de cada segmento da escola: gestor, professor, funcionário e pai/mãe.

Num processo de Avaliação Institucional os alunos também são ouvidos, porém, como os alunos não fizeram parte deste processo, este estudo de caso se limitou a ouvir apenas os participantes diretos.

A escola pesquisada forneceu para análise documental, o PPP de 2006, 2007 e 2008 e outros documentos relacionados ao processo de implantação da Avaliação Institucional.

3.2 O contexto da investigação

Consideramos relevante para a pesquisa trazer alguns dados tirados do Plano Escolar/PPP de 2008, sobre a caracterização do Cemei, bem como a estrutura e o funcionamento desta escola, a organização geral do Cemei, quem são os profissionais, que projetos existem na escola e quais são as famílias atendidas.

3.2.1 Caracterização do Cemei

Trata-se de um Cemei localizado em um bairro da região sudoeste da cidade. Este bairro possui boa infra-estrutura, água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, asfalto em quase toda a extensão, uma rede de estabelecimentos comerciais como: mercados, padarias, farmácias, bazares, casas de material de construção, algumas áreas de lazer, uma delegacia, um posto de saúde, locais de prestação de serviço, um Cemei pequeno da Prefeitura, uma escola municipal de Ensino Fundamental e escolas estaduais.

O bairro carece de mais investimento na construção de outro Posto de Saúde, requer mais cuidados com a segurança pública, com o lixo jogado em terrenos e córregos, fazendo proliferar o número de escorpiões já existentes.

3.2.2 Estrutura e Funcionamento do Cemei

O Cemei atende crianças de 3 meses a 6 anos, contém um quadro de funcionários estável e de professores efetivos. A unidade possui 374 crianças matriculadas, sendo 94 crianças em período integral e 280 em período parcial. A lista de espera é de 63 crianças neste ano de 2008; nos anos anteriores, 2006 e 2007, a lista de espera era maior, devido à forma de cadastro não ser através de um sistema integrado⁵.

⁵ Os pais que procuram uma vaga em uma escola de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas entram em um cadastro único, esperando pela vaga na escola pretendida. Antigamente, os pais faziam vários cadastros pelas escolas de Campinas e ficavam em várias listas de espera.

O horário de funcionamento do Cemei é:

- Período integral, das 7:00 às 18:00 h.
- Período parcial da manhã, das 7:10 às 11:10 h.
- Período parcial da tarde, das 13:00 às 17:00 h.

As crianças são divididas por agrupamentos e por faixa etária em nove salas, sendo:

- Período integral: duas salas de agrupamento I – AG.I A e AG.I B. Atende crianças de 3 meses a 2 anos, antigo berçário.
- Período integral: duas salas de agrupamento II – AG.II A e AG.II B. Atende crianças de 2 a 3 anos, antigo maternal.
- Período parcial: cinco salas de agrupamento III, sendo dez turmas de crianças, cinco para o período da manhã – AG. III A, B, C, D e E e cinco para o período da tarde – AG. III F, G, H, I e J. Atende crianças de 3 a 6 anos, antigo infantil e pré.

A nova nomenclatura – agrupamentos – da Prefeitura de Campinas permite que as crianças sejam misturadas por faixa etária, permitindo uma maior mobilidade de matrícula, desvinculado da idade/turma, entre as classes já que as idades estão misturadas.

Há uma média de 20 crianças por sala no AG.I, 25 crianças no AG.II e de 25 a 30 no AG.III.

As salas do AG. I são equipadas com poucos berços por falta de espaço e o restante de crianças ocupam colchões na hora de dormir. A medida das salas do AG.I são de 4,0 x 3,5 m. Não há banheiro dentro da sala, há uma cuba para banho e uma bancada para troca de bebês.

Há quatro soláriuns⁶ cimentados ao fundo de cada duas salas, ou seja, todas as salas dividem um solárium com a sala ao lado.

As salas do AG.II utilizam colchões para a hora de dormir e durante as atividades a sala fica com espaço livre de mobília, para as crianças brincarem no chão. A medida das salas do AG.II são de 4,0 x 3,5 m. Há armários para as

⁶ Solarium em latim quer dizer voltado para o sol.

professoras guardarem o material pedagógico e prateleiras. Também há um banheiro dentro da sala.

Com exceção do AG.I, todas as salas tem um banheiro dentro das salas.

As salas do AG.III são equipadas com mesas e cadeiras adequadas para as crianças, lousa, armários para as professoras e prateleiras para guardar brinquedos, jogos e material pedagógico. A medida das salas é de 2,5 x 3,5 m.

A sala da secretaria da escola é dividida para uso da diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica. Neste mesmo espaço há uma mesa grande com várias cadeiras, onde se realizam as reuniões pedagógicas de trabalho docente, as reuniões com as monitoras e a reunião de Conselho de Escola.

Existe uma lavanderia no mesmo espaço da cozinha de funcionários, contendo uma máquina de lavar, um tanque elétrico para lavar as toalhas e os lençóis do AG.I, também há duas geladeiras, um microondas e um fogão.

O Cemei não tem cozinha para fazer as refeições das crianças, pois a comida é feita pela cozinha da escola ao lado e transportada em carrinhos para o refeitório do Cemei.

Há dois refeitórios, sendo um menor com cadeirões para uso exclusivo de bebês e outro para os maiores, de AG. II e III.

As crianças utilizam pratos de vidro, talheres, canecas e potes plásticos. As crianças de AG. II e III são incentivadas ao autoservimento.

A alimentação é fornecida pelo Ceasa de Campinas.

Há visitas regulares da nutricionista da Prefeitura. O cardápio é variado e sempre que necessário há mudanças. A refeição para o período integral é completa e para o período parcial é um dia lanche e quatro dias refeição.

O Cemei tem dois banheiros sociais para uso de adultos. Um vestiário com armários para uso dos funcionários. Uma sala de vídeo e uma sala de biblioteca em que funciona uma brinquedoteca no mesmo espaço.

Há três parques infantis com brinquedos e tanque de areia, sendo um de cada lado da escola, um na lateral direita, o outro na lateral esquerda e um ao fundo.

Não há arborização na escola. Há uma pequena horta disponível para as crianças desenvolverem atividades ao longo do ano.

Há um pátio coberto que fica no meio da escola, funcionando como um corredor entre as salas do Cemei.

3.2.3 Organização Pedagógico-Administrativa do Cemei

3.2.3.1 Os profissionais

Os profissionais que trabalham na escola são:

- Especialistas: uma diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica.
- Professoras: quatorze professoras e uma de educação especial.
- Monitoras: vinte e uma monitoras.
- Agente de apoio operacional: cinco funcionários para limpeza e uma para serviço de secretaria.
- Um guarda: empresa terceirizada.

Anualmente é composto o quadro com os membros participantes do Conselho de Escola e do Caixa Escolar. A diretora é membro nato do Conselho de escola, que é composto por dez pais de aluno titulares e dez suplentes, seis funcionários titulares e seis suplentes, dois professores titulares e dois suplentes, um especialista titular e um suplente.

O caixa escolar é composto pelo presidente, vice-presidente, dois secretários, dois tesoureiros e três conselheiros fiscais.

3.2.3.2 As famílias

De acordo com o Plano Escolar/ PPP de 2008, as famílias dos alunos do Cemei são de classe pobre e classe média baixa. A ocupação profissional dos

pais dos alunos do Cemei é muito variada, encontrando-se: empregadas domésticas, babás, funcionárias de lojas, fábricas, indústrias, restaurantes, porteiros de prédios, pedreiros, pintores, mecânicos, barbeiros, costureiras, cabeleireiras, manicures, professoras e advogados.

As famílias moram em casas ou apartamentos nos conjuntos habitacionais que o bairro tem.

Antigamente, para conseguir vaga na escola era necessário que a mãe comprovasse o emprego; hoje, isto não é mais necessário, pois a vaga é um direito da criança e opção da família em matricular.

A comunidade está presente na escola nas festas que realiza, como: festa junina, chá para as mães, exposorvete, escola aberta para mostra de trabalho das crianças e a reunião de pais.

Há um trabalho de conscientização com os pais registrado no Plano Escolar/ PPP (2008, p.40) sobre os objetivos da Educação Infantil, reforçando a LDB 9394/96, que corresponde à “complementação da ação da família e da comunidade”.

A participação da Associação de Pais e Mestres (APM) é voluntária, pois as famílias colaboram com um valor em dinheiro de quanto podem.

A presença na reunião de pais é baixa, devido a muitos pais estarem comprometidos com os horários de trabalho. A integração da família e escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

3.2.3.3 Os Projetos

As professoras têm uma carga horária à parte para desenvolvimento de projetos com as crianças. Os projetos são: confecção de brinquedos utilizando sucatas e brincadeiras infantis.

Não há, nesta escola, o projeto biblioteca e nem o da brinquedoteca, pois ficaram livres para utilização das professoras quando necessário.

O planejamento das professoras contempla o uso destes espaços, bem como do vídeo e do parque.

O processo ensino-aprendizagem é pautado em quatro eixos: desenvolvimento das linguagens, brincadeiras, relações humanas e de conceitos.

A avaliação da aprendizagem que as professoras fazem é diária, através da observação e registro.

Os registros são feitos através de fotos, filmagens e anotações que serão resgatadas sempre que necessário para o replanejamento.

3.3 Apresentação e análise dos dados

3.3.1 A análise documental

O critério utilizado para a análise documental foi saber o que os documentos falavam sobre como foi desenvolvido o processo de Avaliação Institucional naquela escola.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP) é considerado por Hora (1994) um instrumento da gestão escolar democrática e participativa.

Envolve a participação de toda a comunidade escolar na sua elaboração, procurando estabelecer objetivos e metas necessárias para um sistema educativo de melhor qualidade.

A Avaliação Institucional articulada ao PPP e à gestão democrática participativa é citada por Hora (1994) e reafirmada por Freitas (2004), complementando-se numa atitude de diálogo e tomada de decisões.

A peça-chave na questão da avaliação institucional é o projeto político pedagógico da escola e suas relações com a gestão escolar. Tem como pressuposto a gestão escolar democrática e participativa e articula seus compromissos em torno da construção do projeto pedagógico da escola[...] (FREITAS, 2004, p.68).

No Plano Escolar / PPP de 2006 a 2008, encontram-se a:

- Caracterização da escola;
- Estrutura e funcionamento da escola;
- Quadro de horários dos profissionais da escola;
- Projetos que a escola desenvolve;
- Planejamentos anuais dos professores;
- Organização escolar;
- Conselho de escola;
- Recursos físicos;
- Recursos Humanos;
- Recursos Materiais;

Os outros documentos fornecidos pela escola que foram objeto de análise: uma pasta-arquivo e uma pasta-catálogo.

Na pasta-arquivo foram encontrados:

- A proposta de Avaliação Institucional da Unicamp para a Prefeitura Municipal de Campinas;
- O documento da inscrição da escola na Secretaria Municipal de Educação para participar do processo de implantação da Avaliação Institucional.
- O questionário com três perguntas abertas enviadas aos pais dos alunos do Cemei.

Já começa a se definir, enquanto registro, aquilo que procuramos sobre a Avaliação Institucional realizada pela escola.

Na pasta-catálogo foram encontrados cinquenta e oito gráficos, referentes a três perguntas do questionário enviado aos pais dos alunos do Cemei, cujo registro das respostas, foi transformado em gráficos, que compõem o registro da Avaliação Institucional realizada pela escola.

São quatro gráficos por sala, sendo quatorze salas, um total de cinquenta e seis gráficos de todas as salas e dois gráficos gerais, contendo um resumo do período parcial e um resumo do período integral.

Nesta pasta-catálogo, datada do ano de 2006 está o que encontramos de fato sobre a Avaliação Institucional vivenciada pelo Cemei.

Sobre a maneira como foi realizado o questionário, fomos informados pela secretaria da escola que cada professora ficou responsável por enviar e receber os questionários, através do caderno de recados das crianças.

Os dados coletados foram tabulados e organizados em gráficos pela direção da escola, e organizados por sala de aula, ou seja, por agrupamentos.

Fomos informados pela secretaria da escola que esses dados dos gráficos foram socializados com os pais através: da Reunião de Pais e pelo Conselho de Escola.

Mas quem elaborou este questionário?

Durante uma das reuniões de trabalho docente foi eleita uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) com representantes da escola para definir como seria realizada a Avaliação Institucional. Pensando na qualidade em educação, esta comissão optou por elaborar três questões para os pais responderem:

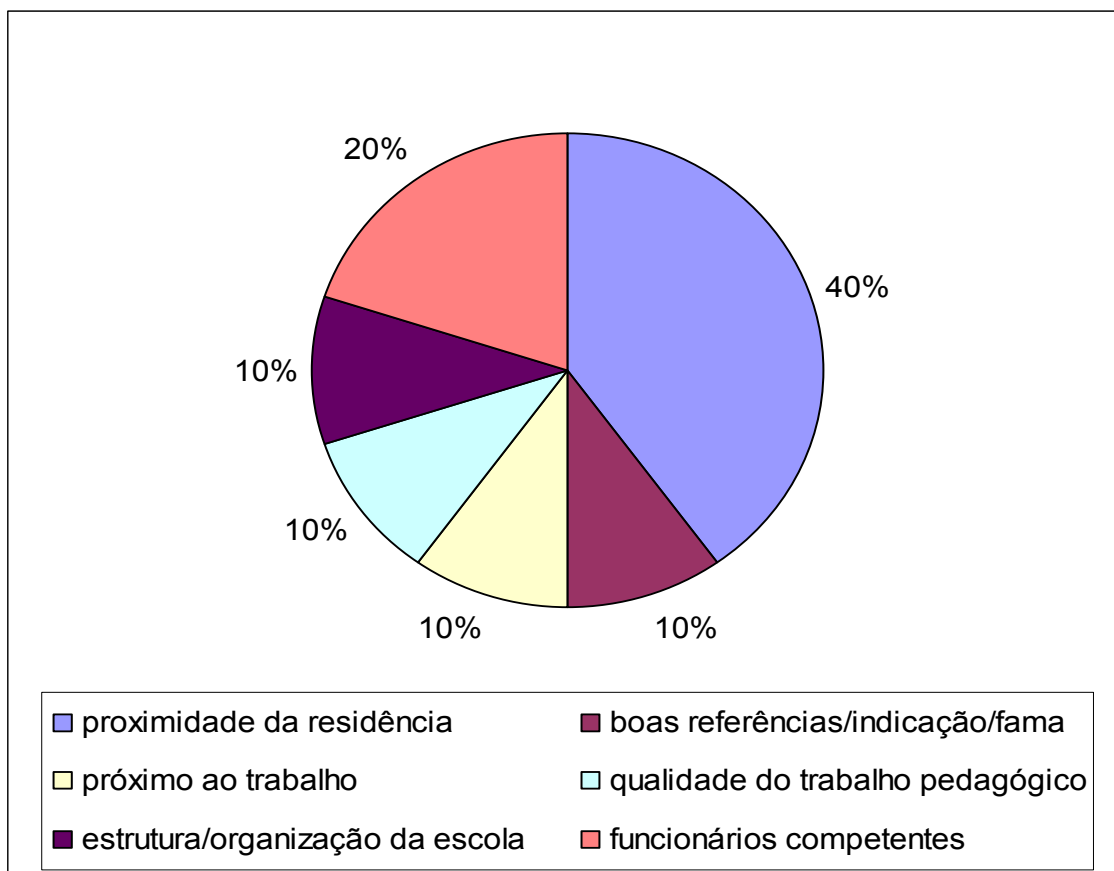
- 1- Por que escolheu o Cemei ? - (Gráfico 1).
- 2 - O que tem de melhor no Cemei? – (Gráfico 2).
- 3 - O que precisa melhorar? - (Gráficos 3, 5 e 6).

As respostas das questões estão representadas pelos gráficos 1, 2, 3 e 4, referindo-se apenas a uma das salas de agrupamento, no caso AG.I – A.

Os gráficos 5 e 6 referem-se ao resumo dos resultados de todas as salas, no caso, especificamente do gráfico 3, dando ênfase à pergunta sobre o que precisa melhorar, e divididos entre período parcial e período integral.

Estes gráficos serviram de parâmetro de qualidade sobre o que pensam os pais sobre a instituição escolar – o Cemei.

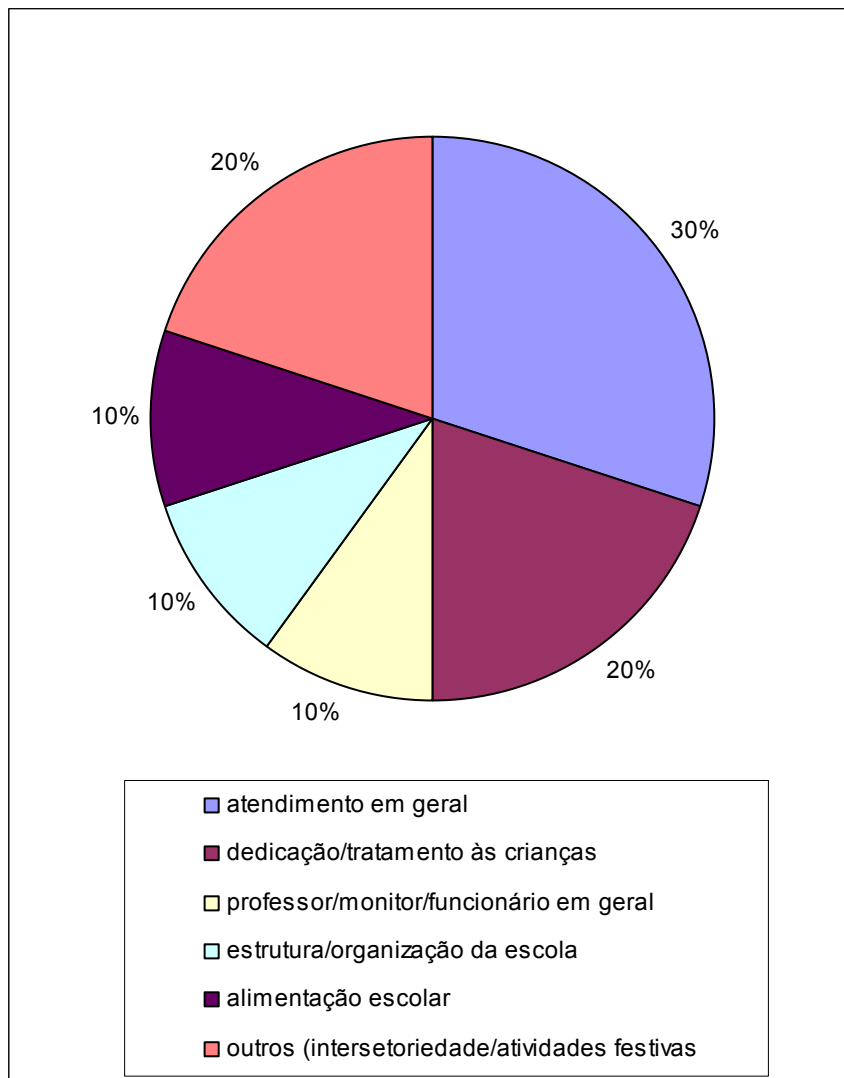
No gráfico 1, sobre a escolha do Cemei, revelou: a proximidade da residência, do trabalho, a estrutura e organização da escola, boas referências, indicação, fama, qualidade do trabalho pedagógico e funcionários competentes.

Gráfico 1 – Por que escolheu o Cemei? – AG.I-A.

Fonte: Pasta-catálogo, 2006.

O gráfico 2, sobre o que há de melhor no Cemei, revelou: o atendimento em geral, a dedicação e tratamento para com as crianças, os funcionários em geral, a estrutura e organização da escola, a alimentação escolar e outros.

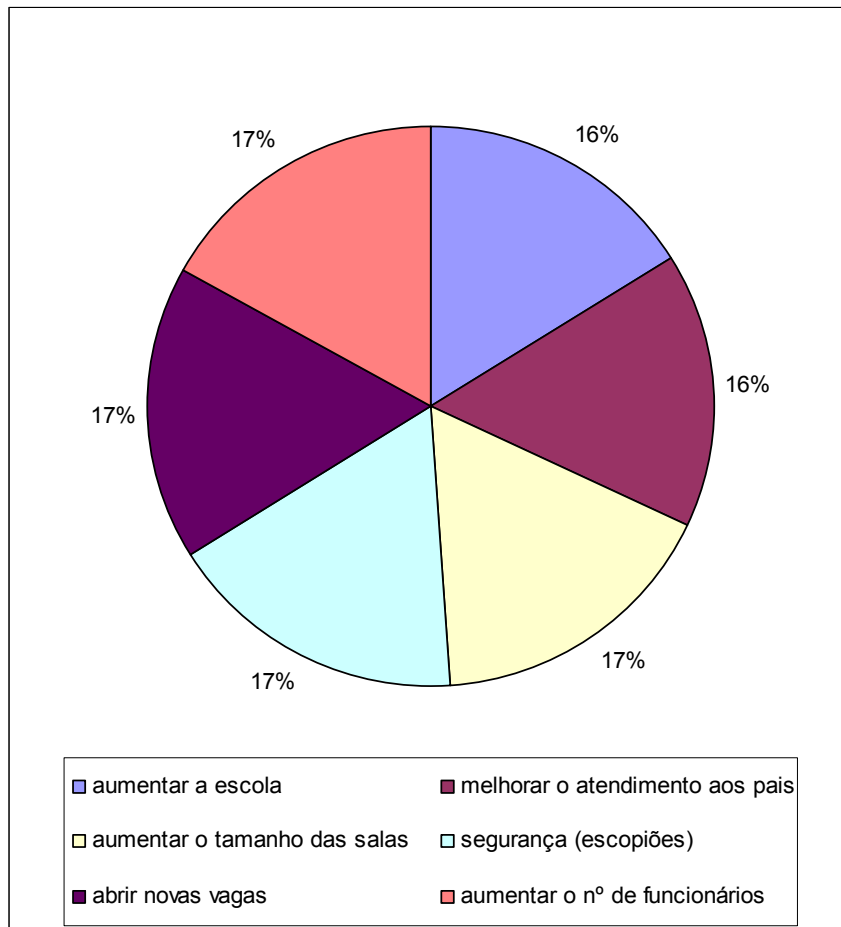
Gráfico 2 – O que tem de melhor no CEMEI? – AG.I-A



Fonte: Pasta-catálogo, 2006.

No gráfico 3, sobre o que precisa melhorar no Cemei, encontramos: aumentar a escola, aumentar o tamanho das salas, abrir novas vagas, melhorar o atendimento aos pais, segurança (escorpiões), aumentar o número de funcionários.

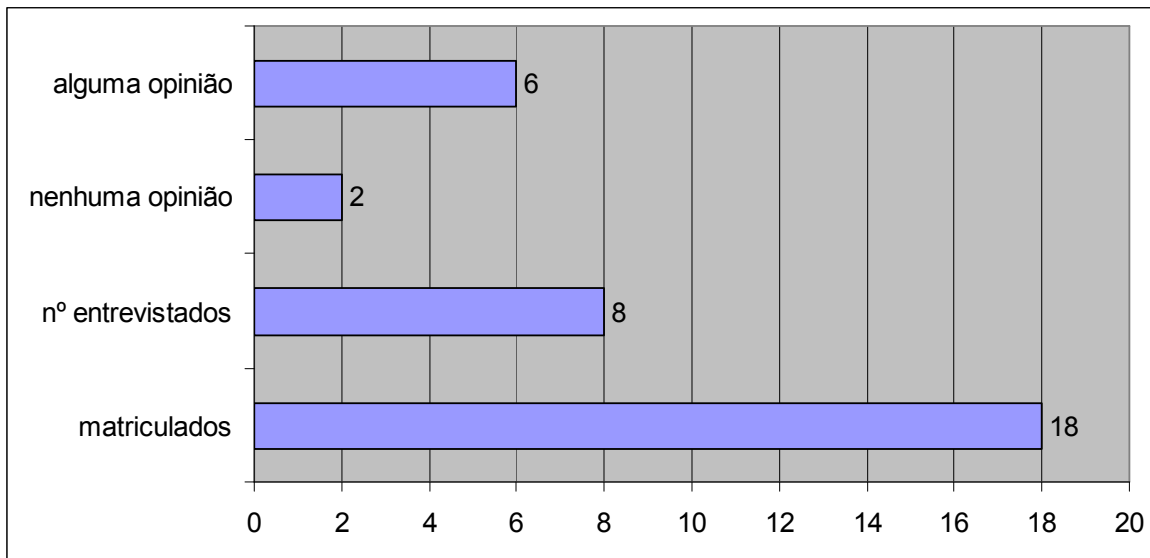
Gráfico 3 – O que precisa melhorar no CEMEI? – AG.I-A



Fonte: Pasta-catálogo, 2006.

Sobre o número de pais que responderam ao questionário, no caso do gráfico 4 do AG.I-A ficou abaixo dos 50%, mas considerando como uma amostragem de cada sala de aula, a pesquisa não perde a validade e a credibilidade nos dados da realidade.

Gráfico 4 – O que precisa melhorar? – AGI-A



Fonte: Pasta-catálogo, 2006.

Observação: O eixo horizontal representa o número de pais que responderam o questionário.

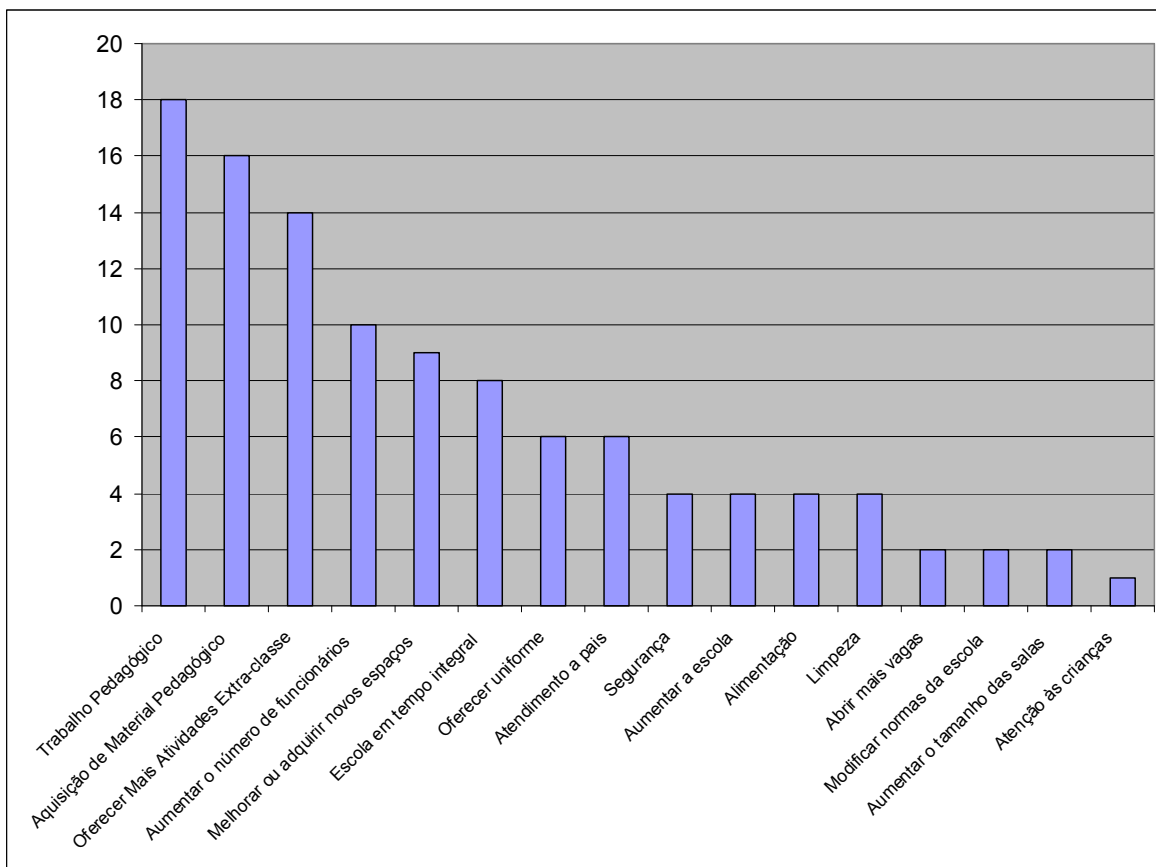
De acordo com a entrevista realizada com a diretora, este gráfico 4 contém o número de alunos matriculados e o número de respostas de pais que devolveram o questionário, representando o compromisso destes pais em estar respondendo ao questionário, pois isto estaria revelando o interesse e envolvimento com o processo de avaliar a instituição. Cada sala tem este gráfico.

Com relação ao gráfico 3 sobre as respostas do que precisa melhorar no Cemei, de cada turma (quatorze turmas), tanto do período parcial quanto do período integral, deram origem respectivamente às figuras 5 e 6, por isso, consideramos ser estes dois gráficos os mais relevantes da pesquisa, por se tratar de um resumo da avaliação realizada por período, significando através dos resultados levantados o que pensam os pais do período parcial e do período integral, apontando indicadores de mudanças, envolvendo autoconsciência daquilo que precisa melhorar na instituição para que, num segundo momento, a instituição possa tomar uma decisão partindo destas avaliações (BELLONI, 2003).

Ao analisar as necessidades apontadas pelos pais nos gráficos das figuras 5 e 6 percebemos que, pela ordem de prioridades:

- Para o AG.III – período parcial, a preocupação dos pais é com o “educar”, pois os indicadores apontados numa ordem decrescente são: trabalho pedagógico, aquisição de material pedagógico, oferecer mais atividades extra-classe , aumentar o número de funcionários, melhorar ou adquirir novos espaços, escola em tempo integral e outros dados expostos no gráfico.
- Para o AG.I e II – período integral, a preocupação dos pais é com o “cuidar”, pois os indicadores apontados numa ordem decrescente são: mais funcionários, atenção às crianças, segurança (escorpiões), melhorar ou adquirir novos espaços, aumentar a escola, alimentação e outros dados expostos no gráfico.

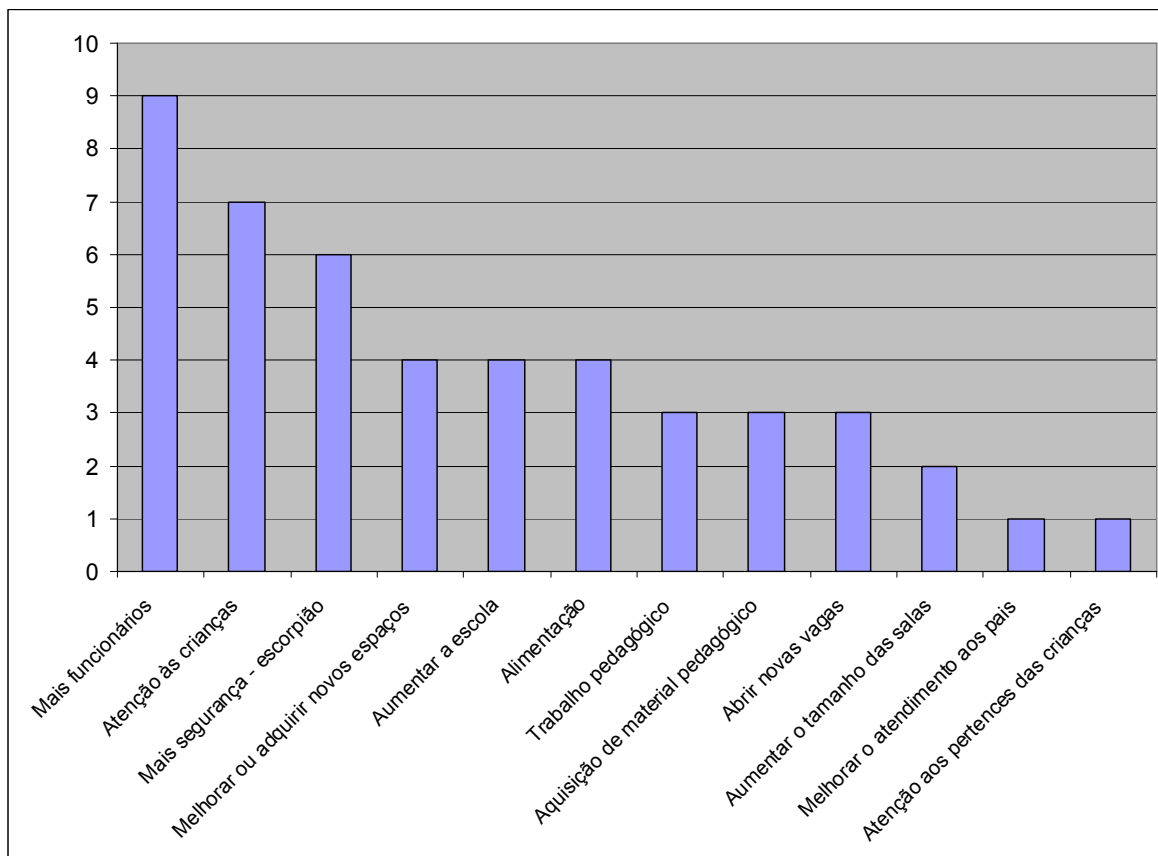
Gráfico 5 – O que precisa melhorar? – Período Parcial.



Fonte: Pasta-catálogo, 2006.

Observação: O eixo vertical representa o número de pais que responderam o questionário.

Gráfico 6 - O que precisa melhorar? – Período Integral.



Fonte: Pasta-catálogo, 2006.

Observação: O eixo vertical representa o número de pais que responderam ao questionário.

Vimos que a indissociabilidade do termo cuidar/educar, discutida no capítulo 1, não é de conhecimento dos pais, pois, pelo gráfico da figura 6, percebemos esta separação através dos indicadores apontados pelo período integral por ordem de prioridade, a atenção aos cuidados com higiene, saúde e alimentação, referindo-se a uma visão assistencialista da educação.

Verificamos pelo outro gráfico 5, período parcial, a preocupação dos pais pelo “educar”, ou seja, a escolarização. Na visão destes pais, percebemos uma

concepção de escola como preparatória para o Ensino Fundamental, especificamente, sobre o letramento.

A Proposta Pedagógica do Currículo em Construção (1998) da prefeitura municipal de Campinas é sócio-interacionista, prioriza o brincar, valoriza a cultura da criança, a relação social dela com o ambiente escolar e familiar, onde o conhecimento é construído pela interação entre as crianças, os objetos e o adultos no ambiente educativo.

Retomando a análise deste material coletado em 2006, notou-se que não houve uma ligação com o Plano Escolar / PPP deste mesmo ano. De acordo com informações da diretora pela entrevista, os indicadores apontados neste material foram utilizados para o planejamento do ano seguinte, no PPP de 2007, mas ainda não havendo um registro específico neste documento.

Ao analisar o Plano Escolar/PPP de 2008 (p.39), percebemos que esta Avaliação Institucional se consolidou, constando do documento como um princípio norteador das ações a serem realizadas pelo Cemei. Consta do documento que a gestão escolar

Deve interagir com toda a equipe para o gerenciamento de recursos humanos, o processo ensino-aprendizagem, o gerenciamento de recursos físicos, recursos financeiros, patrimônio da escola, *avaliação institucional*, norteador ações integradoras de todos os participantes do ambiente escolar, consolidando uma prática de gestão que fortaleça os vínculos entre a escola, família e a comunidade *[grifo nosso]*.

Este trecho, retirado do Plano Escolar/PPP de 2008 veio confirmar a Avaliação Institucional como um elemento de gestão democrática citado por Hora (1994).

3.3.2 As entrevistas

Realizou-se entrevista semi-estruturada com perguntas abertas, pautadas em um roteiro previamente elaborado.

Os sujeitos da pesquisa são os profissionais de cada segmento da instituição escolar: direção, professores, funcionários e pais de alunos, os quais foram os representantes de seu segmento na realização do processo de Avaliação Institucional.

Foi combinado com estes sujeitos que se manteria o sigilo e anonimato destes entrevistados para preservar sua identidade, não trazendo-lhes prejuízos de qualquer natureza pelas informações prestadas.

Para cada entrevista realizada, compareci até a escola em dia e horário definido pelos entrevistados e apresentava o termo de consentimento junto com os objetivos da pesquisa e a metodologia que seria utilizada.

Após o consentimento dos entrevistados, foi apresentado o roteiro das questões que orientariam a entrevista, pedindo permissão para que fosse gravada a conversa.

Para garantir o anonimato dos sujeitos, estes são aqui identificados apenas pela sua função, sendo assim: a diretora, a professora, a funcionária e a mãe.

A seguir partiremos para a análise das entrevistas.

Na análise do conteúdo das entrevistas, foram identificados alguns eixos ou categorias de análise, como:

- 1 - Concepção de Avaliação Institucional.
- 2 - Formas de participação.
- 3 - Interesse e envolvimento com o processo.

A construção e análise dos dados tiveram como apoio as categorias de análise acima apontadas dentre as quais apenas a primeira foi definida a priori, tendo as demais categorias surgido no processo da pesquisa. A análise seguirá à luz do referencial teórico abordado nos capítulos I e II, para compreender o processo de implantação da Avaliação Institucional na Educação Infantil.

3.4 A Avaliação Institucional no CEMEI: a visão dos envolvidos no processo.

3.4.1 Concepção de Avaliação Institucional

Entendemos Avaliação Institucional como um processo democrático que se desenvolve com a participação dos diferentes segmentos da instituição, de forma horizontal, nunca “de cima para baixo”, mas envolvendo toda a instituição por igual, sendo um trabalho que leva tempo para ser construído (BALZAN, 2008, p.115).

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, percebemos que a concepção de Avaliação Institucional se apresenta de forma diferenciada para cada um dos sujeitos:

Mãe: Avaliação Institucional é uma avaliação do Cemei, para eu saber como funciona, como é realizado os projetos da escola.

Funcionária: Eu acho que é avaliar o ensino. Eu sei que a Educação Infantil é um ensino, para avaliar ver se eles concordam, ver as necessidades.

Professora: Eu entendo Avaliação Institucional como uma avaliação imposta, organizada pelo poder público. Uma coisa, hierarquicamente falando superior. Ela está acima de nós e que existe pelo menos para indicar a questão da qualidade na educação. A Avaliação Institucional na Educação Infantil, o que acontece, nós não temos ciência, não temos conhecimento do andamento desta situação, aliás nós nem sabemos, ficou um tema meio vago, meio perdido, como algumas coisas que o sistema oferece.

Diretora: [...] fui buscar muita bibliografia, eu fui atrás de indicadores e eu não encontrei nada.

Cada sujeito explicou o conceito de Avaliação Institucional de acordo com sua visão de mundo, expressando uma ideologia a respeito do assunto, justamente por não conhecer a proposta desta avaliação. Não houve um trabalho de conscientização sobre o que seria o processo de Avaliação Institucional.

Houve um convite da Secretaria Municipal de Educação às escolas para participarem do processo, apenas uma pessoa, no caso a diretora, é quem estaria representando a escola, participando das reuniões agendadas pela Secretaria Municipal de Educação, sobre como realizar o processo de Avaliação Institucional, por esse motivo sendo a pessoa mais informada a respeito desse tipo de avaliação e como ela mesma disse: “fui buscar muita bibliografia e não encontrei nada”. De acordo com Dias Sobrinho (2005, p.29) quando:

A comunidade de uma instituição, seus estudantes, professores e técnicos, bem como a comunidade externa, nesses paradigmas, não participam da formulação do projeto, da discussão dos critérios, dos objetivos, dos instrumentos e das metodologias da avaliação, não emitem juízos de valor, nem apresentam sugestões e tampouco se sentem intrinsecamente comprometidos com as conseqüências da avaliação ou com as ações que daí decorrem.

Os paradigmas citados por Dias Sobrinho dizem respeito a formas de participação da comunidade na elaboração, discussão, objetivos, instrumentos e metodologias da avaliação.

Neste Cemei pesquisado, percebemos que a proposta de Avaliação Institucional veio da Secretaria Municipal de Educação, e a falta de compromisso e maior esclarecimento do que foi a proposta de Avaliação Institucional apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas a todos os funcionários da Prefeitura foi interpretada como uma ação governamental imposta. O fato de ter havido a participação de apenas um representante por escola (diretora) impediu um maior envolvimento e participação de toda a escola no processo.

A Avaliação Institucional foi percebida pela professora como um processo imposto pela Secretaria de Educação e que esta escola de Educação Infantil, por uma atitude corajosa e desafiadora da equipe gestora, tentou implantar o processo a seu modo.

A proposta da Secretaria de Educação sobre a Avaliação Institucional foi dirigida especificamente para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil foi feito apenas um convite.

Quem participava das reuniões na Secretaria de Educação era a diretora da escola. A orientação recebida foi a de inscrever a escola no Programa de Avaliação Institucional e participar das reuniões de orientação com profissionais especializados entre a Secretaria de Educação e a Unicamp.

O próximo passo seria compor uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a finalidade de decidir os rumos que a Avaliação Institucional seguiria na instituição.

O Cemei pesquisado elegeu esta comissão representativa da unidade escolar por segmentos de funcionários, professores, pais do conselho de escola e equipe gestora.

Essa comissão decidiu elaborar um questionário de avaliação do próprio Cemei com os pais dos alunos, realizando, portanto, uma avaliação da instituição.

Temos a convicção de que com as CPAs inauguramos um novo momento na história da avaliação no nosso País, criando, efetivamente, as condições fundamentais, não todas as condições, mas as fundamentais para que se construa uma avaliação democrática e para que se construa uma educação superior mais cidadã, de melhor qualidade acadêmica e social (RISTOFF, 2005, p.10).

Os quatro sujeitos entrevistados informaram que o instrumento de avaliação por eles escolhidos foi o questionário, conforme suas falas a seguir:

Diretora: A gente elaborou um questionário com três questões bem simples.

Funcionária : Foi respondendo o questionário que receberam.

Mãe: Mandaram um comunicado no caderno e um papel para a gente estar respondendo algumas questões.

Professora: [...] onde nós levantamos os fatos prioritários para uma futura avaliação.

Esse questionário foi o começo do processo iniciado na escola sobre a implantação da Avaliação Institucional.

A respeito do conceito de Avaliação Institucional como um processo que pode ser realizado pela escola, Freitas (2006, p.16) diz ser:

Um processo coletivo que mobiliza a escola toda para os problemas pautados pelas avaliações e reconhecidos pelo coletivo, com vistas à sua superação. Nesse sentido, ela cumpre, adicionalmente, um importante papel ao ser uma articuladora entre problemas, ações e compromissos locais da escola e seu vínculo com as demandas ao poder público para alicerçar tais ações e compromissos. A Avaliação Institucional está, portanto bastante articulada com a questão da gestão escolar.

A forma como Freitas abordou a Avaliação Institucional articulada diretamente com a gestão escolar representa que as conquistas advindas desta

avaliação se fortalecem enquanto política pública de enfrentamento com o poder público, para que se alicercem e se efetivem os indicadores apontados nesta avaliação.

É uma forma de reivindicar aos poderes públicos as demandas efetivas das escolas, através de um coletivo bem maior que apenas a equipe gestora, pois há uma avaliação da comunidade escolar, representada por todo o coletivo: pais, funcionários, professores e equipe gestora.

Os indicadores apontados pela Avaliação Institucional devem constar no Plano Escolar / PPP da escola, que é um instrumento democrático e de participação coletiva da unidade escolar, que, articulada a uma gestão escolar democrática, faz da Avaliação Institucional um instrumento de participação coletiva, visando um sistema educativo de melhor qualidade.

3.4.2 Formas de participação

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, as formas de participação que aparecem na fala dos quatro sujeitos entrevistados se apresentam de maneira variada com relação ao sentido do que é participar, noção esta discutida por Dagnino (2004), sobre a despolitização da noção de participação, que diz ser:

[...] a re-significação da participação acompanha a mesma direção seguida pela reconfiguração da sociedade civil, com a emergência da chamada “participação solidária” e a ênfase no trabalho voluntário e na “responsabilidade social”, tanto de indivíduos como de empresas.

[...] em grande parte dos espaços abertos à participação de setores da sociedade civil na discussão e formulação das políticas públicas com respeito a essas questões, estes se defrontam com situações onde o que se espera deles é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas (p.102).

Observando a fala dos sujeitos sobre sua participação no processo de implantação da Avaliação Institucional, temos:

Professora: [...] eu fiz a inscrição, então eu acredito que isso já é uma forma de participação.

Funcionária: Bem pequena, porque eu fiquei aqui na distribuição de papéis, mas bem pequena minha participação.

Mãe: [...] sempre que eu puder fazer ou precisarem de mim aqui na escola...estou aqui.

Nestas falas, a concepção de participação é de quem executa tarefas, ou seja, ao nível da execução e do trabalho solidário, como um prestador de serviço, seguindo o pensamento de Dagnino (2004).

A seguir, um trecho da fala da diretora que reconhece que o verdadeiro sentido de participação envolve planejamento conjunto das decisões de poder, adquirindo uma concepção democrática de participação.

Diretora: [...] nós teríamos uma documentação hoje, muito importante para estar fazendo qualquer mudança dentro da escola, tanto de caráter estrutural como de caráter pedagógico. Quando a comunidade quer mudar a escola, será que ela está atuante, será que ela participa [...].

Este é um processo longo, nós apenas começamos. Então eu acho que ficou a desejar isto, não posso nem falar que a participação foi pouca ou foi muita, porque não foi o desejável, não foi atingida por ninguém, começou com a comunidade e parou.

Paro (2006, p.16) discute a participação da comunidade na gestão democrática da escola pública em dois níveis, assim como Dagnino (2004). Diz ele sobre o conceito de participação que:

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.

Os sujeitos entrevistados exercem a sua participação na escola ao nível da execução de tarefas, enquanto que apenas a diretora tem essa consciência de participação como poder de decisão.

Uma interpretação possível para esse tipo de comportamento pode se dar pelo estabelecimento de vínculos entre as pessoas na escola, por exemplo, no caso da diretora, a própria postura do cargo já indica uma função de poder e de tomada de decisões, enquanto que para os outros sujeitos, por não ter essa vivência de participação conjunta no poder, mas apenas a de aceitar a participação como execução de tarefas, sente-se que não estão extrapolando as relações de autoritarismo as quais estão acostumados a vivenciar, como: atender às ordens da patroa (empregada doméstica), atender às ordens do chefe da empresa (empregados em geral), obedecer ao professor (alunos), e outros modelos de relação do tipo eu “ordeno” e você “cumpre”.

Para mudar isso é necessário “uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar participando” (BORDENAVE, 1994, p.74).

Na participação, segundo Bordenave (1994, p.16), há duas bases em jogo, uma afetiva e outra instrumental. “Na base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros. Na base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinhos”.

Bordenave (1994) apresenta diversas formas de se estar participando, em graus e níveis de participação, como: participação de fato, participação espontânea, participação imposta, participação voluntária diferente da espontânea, participação dirigida ou manipulada e *participação concedida*.

Esta participação concedida é a que julgamos ser relevante para esta pesquisa, porque “encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (BORDENAVE, 1994, p.30).

O que dificulta a participação efetiva da comunidade, das famílias na gestão democrática da escola pública é o compromisso com trabalho e com a correria de seu dia-a-dia. De acordo com as entrevistas, as famílias têm vontade de estar participando das atividades da escola, mas não têm tempo para isso e

procuram compensar esta ausência, participando de outras formas, através da colaboração em dinheiro com rifas e festas.

Professora: Eu poderia falar a grosso modo até que não se interessam, numa visão. Mas, não é isso. Na verdade é o cotidiano, é a vida, a estrutura familiar, a vida financeira, é tudo isso. Infelizmente, não dá. Poderia falar, olha não tem interesse pelo filho, dane-se. Mas é isso, é a vida, é o cotidiano, a vida no dia-a-dia.

Mãe:[...] tem muitas mães que não tem condições de estar vindo aqui na escola, sabendo mais informações, agora eu acho que tem muitas mães que não podem estar vindo na escola.

Funcionária:[...] a gente tem muita participação dos pais que tudo que você tem que pedir, eu acho que os pais do Cemei são muito participativos, principalmente com dinheiro se a gente precisar. Se a gente precisa de uma rifa para alguma coisa, eles colaboram bastante. Se precisar de uma festa, de mandar alguma coisa, elas mandam também.

A seguir, buscamos analisar qual foi o interesse e envolvimento com o processo de implantação da Avaliação Institucional.

3.4.3 Interesse e envolvimento com o processo

Paro (2006, p.16) ressalta que a participação da comunidade na gestão da escola pública enfrenta muitos obstáculos e que, por este motivo, há necessidade de estar ciente da importância dessa participação para que não haja desistências diante das primeiras dificuldades.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, sobre o interesse e o envolvimento com o processo, a fala dos quatro sujeitos entrevistados apresenta como foi seu envolvimento pessoal com a implantação da Avaliação Institucional.

Funcionária: Eu acho bem pouco meu envolvimento, eu fico na minha, só quando sou solicitada pela direção é que faço as coisas.

Professora: [...] quando eu faço alguma coisa sem saber o objetivo, para que veio e porque existe, eu acho que não tenho interesse pelo assunto, então não me interessei por ela por conta disto.

Mãe: *Eu acho que tem mães que até se esforçam em estar sabendo como funciona, estar vindo aqui, conversando com a direção, mas tem mãe que deixa a “Deus dará”.*

Diretora: *[...] fui buscar muita bibliografia, eu fui atrás de indicadores e eu não encontrei nada.*

A professora demonstra não se interessar pelo assunto, devido à falta de informações sobre os objetivos desta avaliação, por achar que foi um processo imposto “de cima para baixo”, ao contrário da diretora que se empenhou ao máximo para tentar realizar o processo. Já na fala da funcionária nota-se um certo descaso com o processo, ou seja, estará presente apenas se for chamada, enquanto que a mãe reconhece que aquelas mães que têm tempo comparecem na escola, mas outras não se importam.

Percebemos pela entrevista da diretora que não houve momentos para explicitar o processo aos sujeitos diretamente envolvidos, devido à falta de um horário específico da jornada de cada funcionário.

Diretora: *Isto foi um agravante e eu acredito que o outro foi ter um horário para isto, então a gente tem que dispor a Avaliação Institucional no Programa que seja, ou no Currículo, de alguma forma criar um projeto, ou hora-projeto, para ter uma Comissão Permanente e que a gente continue este processo.*

Diretora: *Sim, nós percebemos que houve dificuldades no momento que a gente precisava dispor de um tempo para maior número de participantes possíveis e este tempo a gente não tinha na carga horária do professor, do monitor e muito menos dos funcionários. Então o maior impasse para o nosso processo naquele momento foi de encontrar meios através de reuniões de estar discutindo sobre avaliação institucional dentro do Cemei.*

A seguir destacamos o que dizem os sujeitos sobre as dificuldades apresentadas na implantação da Avaliação Institucional:

Funcionária: *[...] as pessoas é que não se interessam muito pelos projetos e pelas coisas. Eu acho que o que falta aqui é isso, você só vê a pessoa falando não. A gente vê que tem coisas que poderiam dar muito certo, mas não dá pela falta de vontade das pessoas.[...] é do professor, eu acho que aqui falta muito interesse.*

Diretora: *[...] eu até continuei indo às reuniões de Avaliação Institucional, porque eu quis ir, então eu continuei participando, mas ficou a desejar, porque até aquele momento, às vezes chegava em respostas que precisava de uma*

posição da Secretaria. Quando chegou este momento da Secretaria, perdemos o respaldo.

Professora: [...] conflitos, conversas paralelas, porque o povo (professores) aqui é muito crítico, uma pequena parte, mas tem. Porque, é mais uma coisa que vai sobrar para a gente, mais uma “encheção de saco”, vai acontecer, ou não vai acontecer, mas eu quero que aconteça, mas quero que alguém faça.

A falta de interesse e envolvimento no processo de implantação da Avaliação Institucional neste Cemei aconteceu porque as pessoas não se sentiram parte dele, não foram envolvidas no processo, não houve momentos específicos de explicitação do processo e reflexão em reuniões.

A fala da diretora expressava interesse e envolvimento pessoal, mas desanimou quando a continuidade do processo dependia do respaldo de uma instância maior, no caso, a Secretaria de Educação. Ou seja, de uma orientação sobre como realizar este processo e dar segmento.

Na fala da professora está evidente o desinteresse e a resistência em enfrentar novos desafios, esperando que alguém faça por ela, e pressupomos que ocorra este sentimento devido ao fato de não sentir motivação a fazer parte deste processo.

A avaliação da instituição realizada pelos pais dos alunos (representando a comunidade), apresentou um resultado surpreendente quanto à força e atuação da comunidade. É comum esta fala nas entrevistas dos sujeitos.

Funcionária: Mas eu acho que a comunidade gostou de participar, de pelo menos reivindicar algumas coisas que eles queriam e não conseguiam. Eu acho que se a comunidade for bem estimulada, ela representa bem.

Diretora: Mas, da comunidade que eu tive um resultado, eu achei boa, foi muito mais do que eu esperava.

Professora: [...] chamar a comunidade, foi uma coisa assim, que eu acho que mais me marcou, que eu mais vou falar.

Mãe: sou uma mãe sempre presente, atuante, por mais que a minha vida seja corrida, sempre o que eu puder fazer, ou precisarem de mim aqui na escola – estou aqui.

De acordo com Paro (2006, p.26), a direção de escola e os professores apresentam uma visão distorcida a respeito do fato de a comunidade não querer participar da vida da escola por não haver interesse. É um engano esta crença, pois se desconhece “os reais interesses e aspirações da comunidade”.

A surpresa dos sujeitos entrevistados, menos a mãe, sobre a participação da comunidade revela esta falta de estímulo que a escola oferece de uma participação democrática, pois, de acordo com Paro (2006, p.19), “a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação,[...] democracia não se concede, se realiza”.

A gestão escolar democrática e participativa que ouve a comunidade e que está sempre disponível para as críticas e sugestões para melhorar o atendimento à criança na instituição aparece na entrevista da diretora:

[...] a gente ouve muito no balcão, no portão, nos corredores: precisa mudar isso, precisa melhorar isso. Então baseado nisto, eu tentei estipular questões de fácil acesso e porque escolhi a comunidade, porque a Avaliação, depois como resultado vai chegar no que? No serviço que a gente tem que prestar a comunidade.

De acordo com Paro (2006, p.27), há uma retórica envolvida neste caso quando questiona se a escola não participa da comunidade, por que a comunidade iria participar da escola?

A falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam, procuram agir “*em nome da comunidade*”, sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de participação *[grifo nosso]*.

Com esta prática de escutar a comunidade, foi que a diretora elaborou as questões juntamente com a CPA, sobre como esta comunidade poderia estar se fazendo ouvir, diante dos problemas a serem resolvidos, para obter um melhor atendimento e uma educação de melhor qualidade.

O envolvimento da Secretaria Municipal de Educação, atuando direta ou indiretamente na escola, que deveria estar apoiando a instituição neste processo

de Avaliação Institucional, se manifesta na visão dos sujeitos entrevistados de forma negativa. Pois dizem que:

Professora: [...] tem todo um sistema, tem toda uma máquina burocrática que eu vejo, hoje que emperra muita coisa, então é difícil mudar, não é fácil.

Diretora: [...] vai chegar nestes aspectos que a Secretaria precisa se posicionar, porque vai chegar num ponto que a gente fica de mãos atadas.

Funcionária: [...] a mudança de cadastro das crianças, que o prefeito fez ai de improviso, muitas mães acabaram perdendo a inscrição.

A Avaliação Institucional concebida como um instrumento da gestão democrática e participativa, assim como o Projeto Político-Pedagógico, para quem não foi esclarecido disto, aparece na fala da entrevista com a professora uma confusão de conceitos, pois diz que “o PPP até possui uma roupagem de Avaliação Institucional, mas que no fundo ele não é”.

A Avaliação Institucional, articulada diretamente com o Projeto Político-Pedagógico da escola, remete a ações que ajudam o coletivo a enxergar as necessidades da instituição, e, por conseguinte, a compor as dimensões do PPP, como os recursos físicos, humanos, materiais e pedagógicos.

[...] a avaliação busca compreender, por meio de aproximações, a totalidade de uma instituição. Não que o todo institucional vá se desvelar com toda a clareza e em plenitude àqueles que participam da avaliação. O que se espera é produzir alguns conhecimentos e julgamentos sobre as diversas dimensões — corpo social, ensino, pesquisa, extensão, infra-estrutura, gestão, relações com a sociedade, projetos e realizações, etc. —, não isoladamente, mas articuladamente (DIAS SOBRINHO, 2005, p.33).

Convém ressaltar ainda um fato representativo de um indicador da realidade, sobre o que precisa melhorar, revelando ser uma preocupação dos pais do gráfico do período integral, é o problema da segurança com relação ao combate aos “escorpiões”, sendo relatados vários casos de picadas deste inseto. Segundo as falas dos sujeitos entrevistados:

Funcionária: [...] os escorpiões...está em andamento, foram feitas algumas coisas, já foram vedadas as pias dos banheiros e os ralos, foi mudado um monte de coisa e ainda tem coisa para fazer, mas está tendo reunião para ser esclarecido até para ver se consegue fechar com tela estes bueiros aqui, então ele aparece ainda.

Diretora: [...] o que muito me preocupa na realidade são os escorpiões.[...] em todas as salas do Cemei aparece escorpiões e isto depende de muita parceria da Educação, da Zoonose, da Engenharia.

Esta parceria mencionada pela diretora refere-se ao controle sanitário, envolvendo dedetização agendada com outros departamentos da Prefeitura. Os tapa-buracos, colocando telas nas saídas de ralos de esgoto, a escola já providenciou. É um problema que precisa ser resolvido e está apontado na avaliação que os pais fizeram da escola.

Outro indicador apontado pelo gráfico sobre o que precisaria melhorar foi aumentar o número de funcionários e, segundo a fala da funcionária, isto já foi resolvido, pois diz que “*aumentaram os monitores, e está com um quadro bem razoável aqui na limpeza*”.

Não pelo fato de ter havido aquela avaliação feita pela comunidade, mas devido a realização de concurso que a prefeitura de Campinas promoveu.

Nesse estudo de caso, descobrimos que o processo da implantação da Avaliação Institucional iniciou-se em 2006 e foi interrompido, perdendo a continuidade, devido à falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação, dando orientações a respeito e o próprio desinteresse das pessoas da escola envolvidas no processo da Avaliação Institucional. Em entrevista realizada com a diretora, ouvimos que:

Diretora: *Eu achei que o principal motivo foi a quebra do elo de ligação do agente, porque a gente tinha uma pessoa responsável por esta ligação, que era uma pessoa da Secretaria de Educação, ela era responsável pela participação do Cemei junto com a Unicamp, que estava dando respaldo para nós naquele momento e esta pessoa saiu. Não teve substituição, então o processo se perdeu um pouco e eu até continuei indo às reuniões de Avaliação Institucional, porque eu quis ir, então eu continuei participando, mas ficou a desejar.*

Diretora: *Eu acho que o processo ficou pela metade e creio que se a gente tivesse avançado até mais, nós teríamos uma documentação hoje, muito importante para estar fazendo qualquer mudança dentro da escola, tanto de caráter estrutural, como de caráter pedagógico, mas mesmo assim, foi sim, nós*

conseguimos com a documentação que a gente conseguiu com as entrevistas com a comunidade encontrar o que eles pensavam que poderia ser modificado dentro da escola. Então houve mudança sim, em 2006 e 2007.

A seguir, as considerações finais sobre este estudo de caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este estudo buscamos conhecer de que forma se deu o processo de implantação da Avaliação Institucional em uma escola de Educação Infantil.

Realizada a identificação do material bibliográfico sobre a Avaliação Institucional, resultante de estudos científicos que vêm sendo desenvolvidos recentemente, e o que se tem falado sobre o assunto em fóruns legítimos de discussão sobre Educação⁷, buscamos, através de um estudo de caso, investigar em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campinas, como foi realizado o processo de Avaliação Institucional, identificando seus limites e possibilidades.

Após a análise do conteúdo das entrevistas dos sujeitos que participaram deste processo, identificamos três grandes eixos ou categorias de análise que evidenciam as condições nas quais se deu o referido processo, sendo estas categorias o principal fio condutor da análise: concepção de Avaliação Institucional; formas de participação; interesse e envolvimento no processo.

A proposta de inserir a escola no programa de Avaliação Institucional foi aprovada pelo Conselho de Escola do Cemei e, segundo informações da entrevista com a diretora, foi pensando na qualidade da instituição que os membros do Conselho de Escola sugeriram o questionário, como uma forma de atingir a participação de todos os pais da comunidade.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Cemei elaborou um questionário com três perguntas abertas, considerando ser o suficiente para iniciar o processo de Avaliação Institucional daquela comunidade.

A CPA da escola definiu iniciar a Avaliação Institucional pela comunidade, realizando uma avaliação da instituição por parte de seus usuários.

A avaliação pode constituir-se em um importante instrumento de conhecimento da realidade institucional e de organização das potencialidades e das ações pertinentes a levar a instituição

⁷ ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação da Educação: XIV – ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e outros.

educativa a exercer, com mais qualidade e eficácia, as suas funções científicas e sociais. Para isso, é muito importante que haja uma ampla e democrática participação da comunidade universitária e que os processos avaliativos tenham um forte sentido de integração (DIAS SOBRINHO, 2005, p.36).

O questionário realizado com a comunidade fez com que os pais refletissem sobre a estrutura e funcionamento da escola, a organização escolar, os projetos educativos que a escola desenvolve, a quantidade de funcionários, a alimentação escolar, o atendimento oferecido aos pais, enfim, avaliando a instituição onde seus filhos estão matriculados.

Essa avaliação realizada através do questionário direcionou as ações na elaboração do Plano Escolar /Projeto Político-Pedagógico dos anos seguintes, 2007 e 2008, sobre o que os pais esperam da escola no aspecto físico, no aspecto pedagógico do trabalho com as crianças e no aspecto do relacionamento humano entre pais, professores, funcionários e gestores.

Este processo realizado em 2006 repercutiu, segundo a entrevista com a diretora, no planejamento sobre investimentos com o Caixa Escolar do Cemei. Os indicadores apontados pela comunidade sobre o que precisa melhorar no Cemei, direcionaram mudanças no aspecto físico estrutural da escola, na tentativa de solucionar alguns problemas apontados, como no caso dos escorpiões. É importante ressaltar que a pasta-catálogo com os gráficos foi um registro real e valioso desta avaliação com a comunidade.

Porém, podemos considerar que há limites e possibilidades diante deste processo para uma implantação efetiva da Avaliação Institucional na Educação Infantil, segundo revela a literatura da área.

Foi possível identificar algumas limitações para a implantação da Avaliação Institucional nessa escola, as quais se vinculam à sua própria sistemática de funcionamento e estabelecimento de relações interpessoais, como:

- A participação dos sujeitos (professores, funcionários, gestores e pais).

- O interesse e envolvimento com o processo, como a resistência da professora em considerar a Avaliação Institucional uma imposição da Secretaria Municipal de Educação.
- A falta de divulgação adequada no ambiente escolar sobre a proposta da implantação da Avaliação Institucional.
- A falta de um horário em comum, tanto da jornada do professor, como do monitor e do funcionário que contemplassem esse esclarecimento sobre a proposta da Avaliação Institucional.
- A falta de assessoria da pessoa responsável dentro da Secretaria Municipal de Educação em estar apoiando e orientando esta implantação.

Enquanto possibilidades para desenvolvimento desse processo de implantação da Avaliação Institucional, compreendemos como:

- Uma experiência positiva de trazer a comunidade para dentro da escola, participando, trazendo suas opiniões através do questionário.
- A atuação do Conselho de Escola nesse processo como representante da comunidade escolar (funcionários, pais, professores e gestores) e um elemento de gestão democrática e participativa.
- O desejo de buscar uma educação de melhor qualidade dentro da instituição de Educação Infantil com participação e interesse de todos os envolvidos no processo por parte da gestão.

A Avaliação Institucional não foi democrática, pois segundo a fala da professora entrevistada, esta foi imposta, pois partiu de cima para baixo, ou seja, por desejo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e não da própria escola.

Consideramos que a participação dos envolvidos no processo ficou comprometida devido à falta de interesse dos participantes provocada pela falta de divulgação e esclarecimentos quanto à prática que seria realizada. Foi um

processo que começou e parou, pois foi interrompido pela falta de apoio e orientação da Secretaria Municipal de Educação com relação à Educação Infantil sobre como implantar a Avaliação Institucional em suas unidades. Diante disso, vale ressaltar que a proposta da Avaliação Institucional para a Rede Municipal de Campinas foi direcionada ao Ensino Fundamental, sendo que para a Educação Infantil ficou apenas como um convite para estar participando das reuniões.

Por isso, somente três escolas aderiram a este processo e apenas este Cemei pesquisado continuou na proposta, devido ao interesse e envolvimento da gestão escolar em querer mudanças e desejar uma escola de melhor qualidade, o que, segundo nossa análise, não deixa de ser uma atitude de grande mérito para a gestão desta escola, porém não foi o suficiente para garantir que o processo fosse concretizado.

Analisando tudo o que há de teoria produzida sobre Avaliação Institucional, pensando num sistema educativo de melhor qualidade, segundo Balzan (2008), avaliação e qualidade de ensino são termos indissociáveis, o que nos revela que a escola não conseguiu realizar efetivamente um processo de Avaliação Institucional.

A Avaliação Institucional precisa envolver todos os segmentos da escola, porém não foi o que aconteceu, uma vez que a escola contou com a participação apenas da comunidade. Os demais participantes, como professores e funcionários não tiveram oportunidade de expor a sua própria avaliação sobre a instituição.

A vivência no processo da implantação da Avaliação Institucional nesse Cemei, resumidamente se apresentou com:

- A inscrição da escola na Secretaria Municipal de Educação para participar deste programa de Avaliação Institucional.
- A aprovação do Conselho de Escola em querer participar deste processo.
- A CPA composta pelos representantes dos segmentos da escola: pais, funcionários, professores e os gestores se mobilizando para elaborar um questionário e entregá-lo à comunidade.

- O envolvimento das professoras e funcionárias na divulgação, entrega e controle do recebimento deste questionário.
- A gestão realizando a tabulação dos dados e montando a pasta-catálogo com as respostas dos pais.
- A divulgação deste resultado aos pais através de reuniões de pais e a reunião do Conselho de Escola.
- A continuidade do resultado desta avaliação sendo aproveitado para apontar demandas a serem realizadas no interior da escola.

Após esse estudo de caso consideramos que é muito importante que o Cemei realize novamente este processo de Avaliação Institucional, pois, segundo Gatti (1999 apud REINHOLD, 2004, p.35), “a Avaliação Institucional não é um processo morto, ou constitui-se de coleta de dados que vão para a prateleira ou arquivo, ou para servir apenas à crítica ligeira; ao contrário é um processo vivo e ativo a serviço das próprias instituições de ensino”.

Assim, com base no processo de investigação por nós realizado, sugerimos que a escola pesquisada repita a ação da implantação da Avaliação Institucional, mas desta vez envolvendo todos os sujeitos da instituição, esclarecendo a todos sobre a importância da proposta da Avaliação Institucional, que envolva não apenas a comunidade representada pelos pais, mas também a equipe escolar, os funcionários, professores e gestores.

A Rede Municipal de Campinas trouxe como novidade neste ano de 2008 para todas as escolas de Educação Infantil, como já foi tratado no capítulo 2 deste estudo, a sistematização da Avaliação Institucional pelo calendário escolar em três momentos ao longo do ano, nos quais a escola pára seu funcionamento de atendimento às crianças, para realizar a Avaliação da Instituição denominadas de Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI).

Entendemos que a sistematização de um processo de Avaliação Institucional não deve ocorrer da forma como este estudo de caso revelou. Consideramos que tal processo foi vivenciado de uma forma independente de padrões, uma vez que estas RPAI estão mais caracterizadas ao nível prático e técnico do processo em si.

Retomando o conceito sobre Avaliação Institucional, entendemos como um processo que leva tempo para ser concretizado, pois os sujeitos diretamente envolvidos no processo negociam a melhor forma de como vão realizar esta avaliação e pela autoconsciência daquilo que precisa melhorar, realizar a tomada de decisão visando um sistema educativo de melhor qualidade (BELLONI, 2003).

Sendo assim, consideramos que pelo fato deste Cemei ter adquirido a experiência de iniciar o processo da Avaliação Institucional pela comunidade, compreendemos que há condições efetivas para realizá-la com os demais segmentos da escola, quantas vezes forem necessárias, independente do respaldo ou apoio da Secretaria Municipal de Educação ou do grupo de assessores da Unicamp, mas havendo interesse, envolvimento e participação de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICZ, A. **Educação Infantil; creches:** atividades para crianças de zero a seis. São Paulo: Moderna, 1999.

ARAÚJO, C. H. **Avaliação da educação básica:** em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

AZEVEDO, H. H. O. **Formação Inicial de Profissionais de Educação Infantil:** desmistificando a separação cuidar-educar. 2005. Tese de doutorado - Unimep, Piracicaba, 2005.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Trad. de FLAKSMAN, D. – Editora Guanabara Koogan, 1981.

ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas – SP: Editora Alínea, 2007.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar:** um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. Dissertação de Mestrado - FE UNICAMP. 2002.

BALZAN, N. C. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J & BALZAN, N. C. **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, I. & MAGALHÃES, H. & SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas:** uma experiência em educação profissional – 3.ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2003.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação –** Portugal – Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Governo. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal n. 8069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF – 1998.

BRASIL. Parecer CEB 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Retirado em 14/10/2008 do Ministério da Educação, [http:// www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB22_1998.pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB22_1998.pdf). Acesso retirado em 03/05/2008.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES/MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento**. Brasília : 2006.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2006.

BRASIL. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Acesso retirado em 23/11/2008.

BONDIOLI, A. (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução ORTALE, F. L. & MOREIRA, I. P. Revisão Técnica FARIA, A. L. G. & GODOI, E.G. – Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BUJES, M.I.E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº21 setembro a dezembro, 2002.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Educação Infantil. **Currículo em Construção**, 1998.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Escolar/ Projeto Político-Pedagógico**, 2008.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, n.127. São Paulo. Jan/abr. 2006.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In : FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999, p.19-49.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n.119. São Paulo, 2003.

CURY, C. R. J. O Estado e Políticas de Financiamento em Educação. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, nº 100 – Especial, p. 831-855, out.2007. Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) (acesso retirado em 22/03/2008).

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, nº 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) (acessado em 22/03/2008).

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando ? In Daniel Mato (coord). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: Faces. Universidad Central de Venezuela; p. 95-110, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional na perspectiva da integração. In DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (orgs) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis : Editora Insular, 2000.

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

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

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. & ALMEIDA JR, V. P (orgs). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. & BALZAN, N. C. **Avaliação Institucional : teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Revista Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p.11-27, julho 2001.

DOZOL, M. S. **Rousseau: Educação: a máscara e o rosto**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENQUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2004.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, p.1013-1038, Especial out. 2005. Acesso retirado em 10/10/2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Editora Líber Livro, 2007.

FREITAS, L. B. L ; SHELTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e Brasil. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**: vol. 21 , n.2, p.197-205, mai-ago 2005.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confrontos de lógicas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. **Entrevista – Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano IV , nº 10, p.15-17, 2006.

FREITAS, L. C. (org). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis; Ed. Insular, 2002.

FREITAS, L. C. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In Geraldí, C. M.G. (orgs). **Escola Viva**: elementos para a educação de qualidade social. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GATTI, B. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo de implantação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80 n.194, p. 148-155, jan./abr. 1999.

HADJI, C. A **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Editora Porto, 1994.

HEYWOOD, C. **Um história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001: p. 30-41. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso retirado em 22/03/2008).

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios da participação coletiva. Campinas – SP: Papirus, 1994.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.27, nº 96, outubro/2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso retirado em 22/03/2008).

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999, p. 51-65.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LIMA, L. L. **Organização escolar e democracia radical** : Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Editora Amil, 2003.

NEVES, L. M. W. Brasil século XXI: Propostas educacionais em disputa. In LOMBARDI, J.C. & SANFELICE, J. L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas – SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PAZ, S. J. P. A **Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003**. 2005, 130 folhas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

REINHOLD, H. H. Avaliação Institucional – para quê? In: PUENTES, R. V. & ORRÚ, S. E. (org.). **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. São João da Boa Vista, SP: Editora Unifeob, 2004, p.33- 44.

RISTOFF, D. & ALMEIDA JR, V. P (orgs.) **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

SHIROMA, E. O. (Org.) **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

SILVA, A. S: **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. Tese de doutorado – FE Unicamp, Campinas – SP, 2003.

SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. In : **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES** – v.11, n.4, p.53-62, dez. 2006.

SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (orgs). **Avaliação: Políticas e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 65-81.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ANEXOS



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação da Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIREÇÃO GERAL

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade:
2. Formação:
3. Tempo de serviço na área de educação:
4. Tempo que trabalha na escola:

II – ENTREVISTA:

1. Como foi definida a participação deste Cemei no programa de Avaliação Institucional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação?
2. Como se deu a aceitação dos professores a este processo? E os demais funcionários? E os pais?
3. Foram apresentadas dificuldades e reclamações por parte dos professores, funcionários e pais relacionadas à implantação da Avaliação Institucional? Quais?
4. Em caso positivo, o que a escola fez para sanar tais dificuldades?
5. Você observou mudanças internas na escola após 2005 até o momento? Quais foram estas mudanças?
6. Como a escola elegeu os indicadores de mudança que conduziram às ações norteadoras da Avaliação Institucional?
7. Qual sua opinião sobre estes indicadores?
8. Como você avalia a participação de todos os envolvidos neste processo?
9. No Projeto Político-Pedagógico da escola foi previsto um processo de Avaliação Institucional? De que forma?
10. Qual foi o papel da Secretaria Municipal de Educação neste processo?



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação de Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade:
2. Formação:
3. Tempo de serviço na área de educação:
4. Tempo que trabalha na escola:

II – ENTREVISTA:

1. Como se deu o processo de Avaliação Institucional neste Cemei?
2. Qual foi a sua forma de participação?
3. Você observou dificuldades na realização deste processo? Quais?
4. Você observou mudanças internas na escola após 2005 até o momento? Quais foram estas mudanças?
5. Como você avalia o seu envolvimento neste processo?



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação da Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade:
2. Formação:
3. Tempo que trabalha na escola:

II – ENTREVISTA:

1. Como se deu o processo de Avaliação Institucional neste Cemei?
2. Qual foi a sua forma de participação?
3. Você observou dificuldades na realização deste processo? Quais?
4. Você observou mudanças internas na escola após 2005 até o momento? Quais foram estas mudanças?
5. Como você avalia o seu envolvimento neste processo?



**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação da Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O PAI DE ALUNO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade:
2. Quantos dos seus filhos estudam nesta Cemei?
3. Há quanto tempo?

II – ENTREVISTA:

1. O que você entende por Avaliação Institucional?
2. Como você foi envolvido neste processo de Avaliação Institucional?
3. Qual é a sua avaliação sobre este processo?
4. Você observou mudanças internas na escola após 2005 até o momento? Quais foram estas mudanças?
5. Como você avalia o seu envolvimento neste processo?



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

WANIA CRISTINA TEDESCHI RAMPAZZO – MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DA EMEI - 24/04/2008.

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação da Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ENTREVISTA COM DIREÇÃO GERAL – E.D.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade: 41 anos.
2. Formação: Licenciatura em Ed. Física, Pedagogia, Mestrado em Educação em 2000 e outra Licenciatura em Espanhol.
3. Tempo de serviço na área de educação: 20 anos
4. Tempo que trabalha na escola: 6 anos.

II – ENTREVISTA:

W - Como foi definida a participação deste Cemei no programa de avaliação institucional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação?

D - Primeiramente, a gente sabia do programa, do projeto que tinha na Educação de inserir nas escolas a avaliação institucional que existia na rede para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil foi apenas um convite. Então nós fomos convidados, assim como toda a Rede foi convidada a participar para estar conhecendo o movimento do processo de Avaliação Institucional da Rede. Então foi apenas um convite.

W - Como se deu a aceitação dos professores a este processo? E os demais funcionários? E os pais?

D – A aceitação eu acredito que foi boa. Ela foi bem-vinda, porque eu acho que o corpo docente da escola é bem aberto. Eu senti por parte dos docentes nenhuma resistência, nem dos funcionários e pelos pais a gente começou pelo Conselho de Escola. Passamos pelo Conselho esta proposta da Secretaria e perguntamos se

haveria possibilidade do que eles achavam de estar participando desta Avaliação Institucional e também foi muito bem-vindo, os pais acharam uma inovação até na escola estar fazendo este tipo de avaliação e que eles nunca tinham passado por isso e eles também sugeriram a forma de questionário e estar atingindo a comunidade.

W - Foram apresentadas dificuldades e reclamações por parte dos professores, funcionários e pais relacionadas a implantação da avaliação institucional? Quais?

D – Sim, nós percebemos que houve dificuldades no momento que a gente precisava dispor de um tempo para maior número de participantes possíveis e este tempo a gente não tinha na carga horária do professor, do monitor e muito menos dos funcionários. Então o maior impasse para o nosso processo naquele momento foi de encontrar meios através de reuniões de estar discutindo sobre avaliação institucional dentro do Cemei.

W - Em caso positivo, o que a escola fez para sanar tais dificuldades?

D – Primeiramente, nós elegemos uma CPA – Comissão Própria de Avaliação e esta CPA a gente definiu o número de quantos funcionários participariam, quantos especialistas, quantos professores e quantos pais. Desta forma, talvez não tivesse sido a melhor, mas foi um jeito da gente conseguir reunir um número menor de pessoas no mesmo horário para que a gente pudesse discutir questões em comum. Então nós elegemos representantes para cada segmento e o horário que a gente encontrou foi o horário de TDPR do professor que ele estava sendo pago para participar e a gente entrou com um projeto de Avaliação dentro da escola, então foi possível fazer as reuniões.

W - Você observou mudanças internas na escola após 2005 até o momento? Quais foram estas mudanças?

D – Eu acho que o processo ficou pela metade e creio que se a gente tivesse avançado até mais, nós teríamos uma documentação hoje, muito importante para estar fazendo qualquer mudança dentro da escola, tanto de caráter estrutural, como de caráter pedagógico, mas mesmo assim, foi sim, nós conseguimos com a documentação que a gente conseguiu com as entrevistas com a comunidade encontrar o que eles pensavam que poderia ser modificado dentro da escola. Então houve mudança sim, em 2006 e 2007, que já constava todas as respostas dos pais sobre a Avaliação Institucional e quando a gente foi mexer em questão do dinheiro do nosso Caixa Escolar, então as nossas mudanças principalmente estruturais, foi por causa daquela Avaliação que tínhamos começado em 2005.

W – Envolve aplicação financeira também, a Avaliação Institucional?

D – Sim, quando a gente começou a montar um plano semestral, naquele momento a gente tinha um embasamento do que mudar, porque às vezes a visão que a direção tem não é a mesma que uma comunidade tem e nem a que os

funcionários têm. Então com este documento a gente conseguiu chegar a um senso comum do que era prioridade para as famílias naquele momento e o que para a direção e o que era para os funcionários.

W – Como você disse que é um processo que ficou pela metade e não continuou, quais foram os motivos que você pode estar enxergando que ele não continuou?

D – Eu achei que o principal motivo foi a quebra do elo de ligação do agente, porque a gente tinha uma pessoa responsável por esta ligação, que era uma pessoa da Secretaria de Educação, ela era responsável pela participação do Cemei junto com a Unicamp, que era o grupo do Loed que estava dando respaldo para nós naquele momento e esta pessoa saiu. Não teve substituição, então o processo se perdeu um pouco e eu até continuei indo às reuniões de avaliação institucional, porque eu quis ir, então eu continuei participando, mas ficou a desejar, porque até aquele momento, às vezes chegava em respostas que precisava de uma posição da Secretaria. Então, quando chegou neste momento da Secretaria, perdemos o respaldo naquele momento. Isto foi um agravante e eu acredito que o outro foi ter um horário para isto, então a gente tem que dispor a Avaliação Institucional no Programa que seja, ou no Currículo, de alguma forma criar um projeto, ou hora-projeto, para ter uma Comissão Permanente e que a gente continue este processo. Eu tenho esperança que em 2009 na Rede vai ser inserida a Educação Infantil no processo de Avaliação Institucional, assim como o Ensino Fundamental já está inserido neste processo.

W - Como a escola elegeu os aspectos da realidade a serem avaliados? Quais foram os indicadores, que conduziram às ações norteadoras da avaliação institucional?

D – Bom, deste momento eu acho que até já comentei que às vezes, achei que foi um processo solitário da minha pessoa, porque eu fui buscar muita bibliografia, eu fui atrás de indicadores e eu não encontrei nada. Se você tiver alguma coisa, pode me passar. Então a gente pensou assim e agora como começar? Aí com a minha experiência de gestão, de gestora, de atendimento a pais, a gente ouviu muito no balcão, no portão, nos corredores, precisa mudar isso, precisa melhorar isso, então, baseado nisto, eu tentei estipular questões de fácil acesso e por que escolhi a comunidade primeiramente? Poderia ter sido funcionários, poderia ter sido outros membros, só que eu acho que a Avaliação, depois como resultado ela vai chegar no que? No serviço que a gente tem que prestar à comunidade. Então partindo deste pressuposto, por isso nós elegemos naquele momento primeiro a comunidade. Talvez na nossa cabeça naquele momento, seria o mais difícil de contactar, então tem as respostas dos pais, então a gente preferiu, quando eu falo a gente é a Comissão eleita. Nós achamos melhor iniciarmos pelos pais, pelos responsáveis pelas crianças que deixavam eles lá. Então baseados nisto, pensamos o que vamos fazer para atingir estes pais?

A gente elaborou um questionário com três questões bem simples, onde eles não tinham múltipla escolha, isto é importante falar, que deixava bem aberto, onde eles poderiam responder mais do que uma pergunta da mesma, mais do que vários

itens da mesma pergunta, deixamos assim bem livre. Depois na hora de tabular, a dificuldade de deixar livre e ao mesmo tempo, às vezes, o pai respondia uma questão muito parecida com outra, então também foi uma dificuldade que a gente encontrou, quando ele quer dizer uma coisa e na verdade ele diz outra. Então a gente tentava traduzir naquele momento o que o pai estava tentando explicar para nós. A gente pensou em questões simples, mas importantes para termos o primeiro esboço de qualidade neste ponto. O que eles pensavam de qualidade, então pensando nisto a gente fez as questões : O que precisa melhorar? Assim eles poderiam responder quantos aspectos eles quiserem.

W – Os pais elegeram estes aspectos por si?

D – Por si, e não tinha nenhum indicador para eles colocarem um “X”, foi tudo aberto, não sei se foi a melhor forma, mas foi a que a gente achou para não induzir a resposta. Na hora de tabular, é importante dizer isto, que nós não descartamos nenhuma resposta. Nem que fosse uma resposta diferente de todas.

W – Quais foram as outras questões?

D – A outra questão foi o que tem de melhor no Cemei? Porque o pai tem um parâmetro do que tem de melhor, do que eles gostavam no Cemei, como funcionava, inclusive no que eles colocavam sobre o atendimento geral, eles falam no atendimento desde no portão com o guarda, da Secretaria, da direção e até o professor. Então são questões que a gente pôs no geral, porque eles comentavam de todos.

A outra questão é por que escolheu o Cemei? Eu acho importante, porque na região existem várias escolas de Educação Infantil, nós podemos elencar próximas, quatro escolas, uma próxima a outra, então a gente queria saber porque ele escolheu o Cemei do Caic, porque, às vezes o endereço da criança era perto de outra escola, a gente tinha uma curiosidade. Por que assim fica bem aberto para ele responder.

Outra questão que achei importante da minha pessoa, é a questão do que precisa melhorar, pois nós fizemos um gráfico por setor e todas as salas receberam os questionários para distribuir para os pais e eles tinham que cobrar a devolução e foi bom, porque cada professor cobrava a devolução da sala, e por isso que teve dentro da escola inteira um parâmetro de quantos pais responderam o questionário e quantos pais não quiseram responder, ficou livre, aberto, nenhum momento foi obrigatório. A gente achou importante mostrar para vocês nos gráficos, quantos matriculados a gente tinha na sala e quantos retornos a gente teve. Isto mostrou também o comprometimento do pai para com a escola.

W - E o grau de participação daquela comunidade na escola.

D- Exatamente, quando a comunidade quer mudar a escola, será que ela está atuante, será que ela participa, então por isso que eu fiz este gráfico também, para a gente ter um retorno de compromisso da comunidade para com a escola.

W - Qual sua opinião sobre estes indicadores?

D – Eu já falei.

W - Como você avalia a participação de todos os envolvidos neste processo?

D – Eu avalio da seguinte forma: o processo parou, a minha intenção naquela época era estar devolvendo indicadores para o corpo de funcionários, também em forma de entrevista, não sei, porque a gente ainda iria definir com a CPA, depois estaria passando isto para os especialistas responderem e também com a Secretaria de Educação com relação à escola. Então este é um processo longo, nós apenas começamos. Então eu acho que ficou a desejar isto, não posso nem falar que a participação foi pouca ou foi muita, porque não foi o desejável, não foi atingida por ninguém, começou com a comunidade e parou. Mas, da comunidade que eu tive um resultado, eu achei muito boa, foi muito mais do que eu esperava. Então a minha expectativa como gestora, eu achei que 80% eu consegui atingir. Conseguiria os 100% também, daria para conseguir, porque eu acho que pelo menos eu trabalho assim, que o meu contato é muito grande com os pais. Deixo o pai entrar na sala do diretor a qualquer momento, falar os seus anseios e este questionário foi uma porta aberta. Quando eles perceberam que a gente queria ouvi-los, eles se sentiram muito importantes. Isto é importante de estar passando, porque a gente pensa que o pai não está nem aí, que não tem participação no Conselho, eu acho que tem que pensar o seguinte: tem dois lados, quando a escola está ruim, a comunidade tende a entrar mais na escola, e é ao contrário do que a gente pensa, quando não aparece ninguém na escola, não é que este pai não está interessado, é por que ela está indo bem então não tem porque ele ir lá questionar. Então eu tive a certeza que na minha comunidade foi isto que aconteceu, porque como eles participaram atuantes no questionário, eles também entram na escola quando está algo errado.

W – Eles tiveram retorno destes questionários?

D- Tiveram sim, através daquela pasta que você viu, foi passado em Conselho e através de reunião de pais. Eles também puderam ter acesso àquele material.

W - No Projeto Político-Pedagógico da escola foi previsto um processo de Avaliação Institucional? De que forma?

D – Não foi previsto.

W – No ano seguinte, após 2005?

D- Foi no momento que a gente montou o questionário. Aquilo estava inserido no PPP. Depois já não constou mais. Acredito que em 2008 deva ter alguma citação, porque a gente participou, mas acredito que não há espaço para isto este ano não.

W -Qual foi o papel da Secretaria Municipal de Educação neste processo?

D – É aqui que eu digo que ficou a falha. É um momento muito oportuno que a gente sabe que precisaria deles, um exemplo, que muito me preocupa na realidade são os escorpiões. É uma questão grave, que aparece no aspecto do que precisa melhorar, em todas as salas do Cemei aparece escorpiões e isto depende de muita parceria da Educação, da Zoonose, da Engenharia, então ficou a desejar neste sentido, porque quando a gente estaria tentando resolver ou minimizar este problema a gente não teve mais o apoio. Então eu acho que chegaria nisto, quando a gente terminasse o processo de Avaliação Institucional na escola, que a gente sabe que nunca termina, mas que se fizesse um ano, vai chegar nestes aspectos que a Secretaria precisa se posicionar, porque vai chegar num ponto que a gente fica de mãos atadas.

W – A escola do Caic é diferente das demais?

D – Eu acho que sim, porque quando prestei o concurso eu não conhecia nada de Campinas, eu vim de outra prefeitura de outra cidade, e por que eu escolhi o CAIC? Porque é um escola com uma estrutura diferenciada. Quando você tem uma estrutura isto ajuda, porque você pode desenvolver mais coisas do que em outra escola muito menor. Eu penso assim, a estrutura foi muito importante e a escola na comunidade na região da Vila União se destaca, é um referencial, a população indica sempre o CAIC, pois falou em CAIC todo mundo conhece. Então isso, já é uma porta de entrada para a escola.

W – Isto gera alguma expectativa sobre que tipo de qualidade de ensino está ali?

D - Eles acham que a escola é particular e não municipal. Eles perguntam isto quando vão fazer a matrícula.

W- A escola do CAIC é municipal, mas existe alguma documentação dizendo que ela foi construída com verba federal?

D – Existe a documentação no Caic da Emef, na planta da Emef, com autorização, inclusive a Emef foi inaugurada antes, depois foi inaugurada a creche, já tem onze anos. A gente conseguiu fazer um bom trabalho de qualidade, a demanda é grande, tem uma lista de espera imensa, chegando a 200 a 300 crianças esperando vaga. A comunidade é grande e outro aspecto importante é que o corpo docente, inclusive os funcionários, faz tempo que estão lá, assim não pedem remoção, isto também ajuda, assim não tenho problemas de funcionários, não tem vaga, e quando tem uma logo é preenchido e mesmo a região sendo a Sudoeste, ,mais distante a gente sabe que isto dificulta, então eu não tenho problema de funcionários, porque os que estão lá já são antigos, eles vestem a camisa, sabem falar de qualidade, da escola, conhecem a escola, e isto é muito importante para a avaliação. Eu mesma, só saí agora que surgiu a oportunidade, pois fiquei só ali todo o tempo.

W – Existia alguém que fazia a ponte da avaliação institucional entre a Unicamp e a escola?

D – Sim, existia os apoiadores, a gente teve troca de apoiador e apareceram três pessoas diferentes. A Elianinha foi a que ficou mais tempo com a gente. Ela tem um material muito bom, chegou a filmar a escola, eu acho bom você procurá-la, porque ela deve ter alguma coisa para te acrescentar e ela representava a gente junto ao Loed da Unicamp, a gente apresentava os trabalhos até que ponto a escola caminhou.

W- Qual era a frequência destas reuniões?

D – Não tinha um parâmetro. Às vezes ela ia uma vez por semana, às vezes uma vez por mês, porque ela filmava a escola num dia de evento e em outro não. Não tinha uma frequência regular.

W – A CPA era atuante na escola, mas quem representava a escola nas reuniões da Unicamp?

D – Era eu mesma. Por ter acompanhado o processo desde o início. Mas, no começo eu desloquei uma professora, inclusive hoje, ela é vice-diretora da escola. Inclusive ela que trouxe as informações e eu comprei a idéia e achei que valia a pena participar, depois disto fui eu que continuei.



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

WANIA CRISTINA TEDESCHI RAMPAZZO – MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MÃE DE ALUNO DO CEMEI-06/05/2008.

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação da Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ENTREVISTA COM O MÃE DE ALUNO – E.M

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade: 26 anos.
2. Quantos dos seus filhos estudam nesta Cemei? 2 filhos.
3. Há quanto tempo? 4 anos.

II – ENTREVISTA:

W - O que você entende por Avaliação Institucional?

M – Eu entendo que Avaliação Institucional é uma avaliação do Cemei, para eu saber como funciona, como é realizado os projetos da escola. Eu entendo como isto a avaliação institucional.

W – Além dos projetos da escola, a direção e espaço físico para você também é avaliar a instituição?

M – Eu creio que sim, porque se no Cemei não tiver uma direção forte e não tiver funcionários capacitados isto não resolve nada.

W – E o espaço físico ajuda?

M - Também, porque para as crianças estarem se liberando, fazendo as suas atividades, eu acho que isso é muito importante também.

W - Como você foi envolvida neste processo de Avaliação Institucional?

M – Como assim?

W – Foi feito um convite, alguma carta, alguma reunião ? Como a comunidade ficou sabendo, ou seja, os pais?

M – A respeito, mandaram um comunicado no caderno e um papel para a gente estar respondendo algumas questões.

W – Foi feito um questionário?

M – Isso.

W- Qual é a sua avaliação sobre este processo?

M – Eu acho legal este processo. Porque eu estou muito aqui na escola, então se eu tenho alguma coisa eu já fico sabendo através da escola. Eu acho legal, porque tem muitas mães que não tem condições de estar vindo aqui na escola, sabendo mais informações, agora eu acho que tem muitas mães que não podem estar vindo na escola.

W – As mães que não podem estar vindo aqui na escola, elas participam de alguma forma?

M – Eu acho que algumas sim outras não. Eu acho que tem mães que até se esforçam em estar sabendo como funciona, estar vindo aqui, conversando com a direção, mas tem mãe que deixa a “ Deus dará “.

W - Você observou mudanças internas na escola após 2005 até o momento? Quais foram estas mudanças?

M – Eu sou meio suspeita a falar, porque eu gosto da direção, sempre me dei muito bem com a direção e os funcionários, então eu acho que eu sou um pouco suspeita para falar da escola, sempre gostei do jeito que eles trabalham aqui, eu confio muito.

W – Você conhece a realidade da escola?

M- Eu não sou uma mãe que vem uma vez por semana, eu venho aqui duas, três até quatro vezes por dia, então eu não saio daqui, estou aqui participando, o que precisa eu estou aqui para ajudar.

W – Mas, o que você observou de mudança na escola, depois daquelas perguntas do processo de Avaliação Institucional? Houve mudança?

M – Não.

W - Como você avalia o seu envolvimento neste processo?

M – Eu sou uma mãe sempre presente, atuante, por mais que minha vida seja corrida, sempre o que eu puder fazer, ou precisarem de mim aqui na escola...Carol – estou aqui.

W- Sobre as perguntas tem como você me responder sobre os aspectos (indicadores) como foram avaliados? Sobre aquelas perguntas da avaliação institucional, como foram eleitas as questões?

M – Não sei te dizer.

W – Você participou de alguma Comissão eleita aqui na escola, ou do Conselho de escola naquela época?

M – Bom, hoje eu sou mãe do Conselho de escola, mas naquela época que mandou o questionário eu não fazia parte de nada aqui da escola. Hoje, eu sou do Conselho.



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

WANIA CRISTINA TEDESCHI RAMPAZZO -MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO CEMEI – 09/05/08

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação de Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ENTREVISTA COM PROFESSOR – E.P

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade: 39 anos
2. Formação: Pedagogia
3. Tempo de serviço na área de educação: 18 anos
4. Tempo que trabalha na escola: 6 anos.

II – ENTREVISTA:

W - Como se deu o processo de Avaliação Institucional realizado neste Cemei?

P - Na verdade, nós tivemos um convite da Secretaria, acredito que em 2005, não tenho certeza. Eu inclusive, que fiz a nossa inscrição na Secretaria, que tinha que mandar uma ementa, um texto breve para a Secretaria e eu fiz até para saber o que era. Nós não tínhamos notícias deste tipo de avaliação na Educação Infantil, então foi assim que se deu o início, o empurrão. Assim, que se ouviu o termo Avaliação Institucional aqui.

W – O que é Avaliação Institucional para você?

P – Eu entendo Avaliação Institucional como uma avaliação imposta, organizada pelo poder público. Uma coisa, hierarquicamente falando, superior. Ela está acima de nós e que existe pelo menos para indicar a questão da qualidade na educação.

W - Qual foi a sua forma de participação?

P – Bem, a minha forma de participação. Primeiro eu fiz a inscrição, então eu acredito que isso já é uma forma de participação. Eu me interessei, fui atrás, então eu acho que já foi uma boa participação, pelo menos para saber do que se tratava, até por curiosidade e participei das reuniões depois que tivemos a respeito do tema Avaliação em si, porque nós tratamos primeiro do tema Avaliação para depois saber o que é Avaliação Institucional.

W – Como foram eleitos os aspectos da realidade, os indicadores a serem avaliados, que conduziram as ações norteadoras da Avaliação Institucional?

P – Isto aconteceu de forma coletiva, através de reuniões coletivas, onde nós levantamos os fatos prioritários para uma futura avaliação. Então foi uma coisa coletiva, não foi única, não foi imposta, então foi coletiva realmente.

W - Qual foi o resultado desta reunião? Se tornou algo concreto para a comunidade?

P – Na verdade Avaliação Institucional na Educação Infantil, o que acontece, nós não temos ciência, não temos conhecimento do andamento desta situação, aliás nós nem sabemos, ficou um tema meio vago, meio perdido, como algumas coisas que o sistema nos oferece e depois se perdem no tempo. A avaliação é freqüente, é feita a avaliação do Projeto Pedagógico. Ela é utilizada até como um ponto para que no próximo ano, nós consigamos retomar nosso trabalho e a partir disto implementar as coisas necessárias . Então, é assim, eu não posso vincular isto a uma avaliação institucional, eu vinculo isto como uma avaliação do Cemei , das necessidades atuais, das coisas que aconteceram, dos projetos feitos e que muitas vezes ou deram certo ou não, então, mas não no meu entendimento, sabe? O que vem a ser uma Avaliação Institucional. Não, não é. Se é não está sistematizada desta forma.

W – Aliado ao PPP, o que você pode dizer com relação a avaliação institucional, em 2006 e 2007?

P – Olha, ele até poderia ter um caráter bem leve de Avaliação Institucional, eu até poderia dizer isto, só que não sistematizada. Eu não posso rotular como uma avaliação institucional, porque no PPP eu faço a avaliação do que aconteceu, de como foi feito, o que não aconteceu, certo? E o PPP é que indica se o projeto da unidade está caminhando para o bom andamento, para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, da melhoria da qualidade de vida das nossas crianças e no fundo a Avaliação Institucional, é isso que ela quer saber, eu acredito, né? Sendo bem leiga. Mas eu não posso falar com este caráter da Avaliação Institucional, ele até tem roupagem de Avaliação Institucional, só que ele não é, no fundo ele é, mas na verdade ele não é.

W - Você observou mudanças internas na escola após 2005, depois do movimento da avaliação institucional até o momento? Quais foram estas mudanças, se houve?

P – Bem, na verdade, assim o que eu observei, nós pontuamos algumas coisas. Na verdade, coisas que nós sabíamos que estava acontecendo, só que não estava pontuado diretamente, entendeu? Ficou claro que é essa a situação, olha precisa acontecer isto, precisa ser feito isto, então nós estamos tentando viabilizar isto. Estas foram as mudanças. Falar que os objetivos já foram atingidos da época? Não, não porque tem todo um sistema, tem toda uma máquina burocrática que eu vejo, hoje que emperra muito coisa, então é difícil mudar, não é fácil. Mas eu percebo, assim, que nós conseguimos sinalizar, quais os aspectos que necessitavam de mudança.

W- Que aspectos foram estes da realidade, que vocês elegeram que poderia modificar ou criar algum movimento aqui na escola?

P – Bem, eu não me lembro de todos, eu vou elencar uma coisa que eu acho que é muito importante com relação a participação de pais, ao atendimento à comunidade , eu acho que é uma coisa que mais está pegando, tá. Com relação ao atendimento no geral com a comunidade, de chamar a comunidade, foi uma coisa assim, que eu acho que mais me marcou, tá, que eu mais vou falar. Com relação a vagas eu não posso falar. O que houve, até abriu o número de vagas, sobre o ensino fundamental de nove anos, não posso falar que é certo, eu não concordo com a escola de nove anos, eu acho um absurdo, acho que as crianças não tem estrutura, os educadores não tem preparo, os professores não tem preparo, a escola não está organizada para tal, entendeu? Os gestores não tem uma clareza do que se precisa até porque o sistema não tem o objetivo que ele quer. Então, assim, eu não concordo, não acho legal, mas é quanto a vagas eu entendo isto. A Alimentação escolar, eu acho que melhorou muito, quanto a estrutura e organização da escola nós estamos trabalhando para isto, monitor e professor está se adequando, está se investindo em formação, embora ainda falte muito, eu acho que pelo menos no sistema municipal está faltando coisas mais interessantes voltadas à educação, realmente, então eu acho que o que pegou realmente foi chamar a comunidade para a escola.

W – De que forma a comunidade entrou na escola para participar?

P – Fizemos reuniões, fizemos exposições, fizemos mostras de trabalhos que é até diferente de exposição, fizemos seminários, fizemos, coletamos várias coisas, só que o número de pais participantes é muito aquém do esperado.

W – A que você atribui esta dificuldade de participação dos pais?

P – Eu poderia falar a grosso modo até que não se interessam, numa visão. Mas, não é isso. Na verdade é o cotidiano, é a vida, a estrutura familiar, a vida

financeira, é tudo isso. Infelizmente, não dá. Poderia falar, olha não tem interesse pelo filho, dane-se. Mas é isso, é a vida, é o cotidiano, a vida no dia-a-dia.

W - Como você avalia o seu envolvimento neste processo? Você participou de alguma comissão própria de avaliação?

P – Não, na verdade como repeti anteriormente. A princípio, quando fiz a inscrição aqui eu estava interessada em saber o que era, fui a uma reunião, assim especificamente sobre Avaliação Institucional, só que para mim, era um tema vago, eu não via sentido, não sabia o porquê, não tinha noção do que se tratava, então após isto, eu não me interessei, por ver assim que não foi trazido para mim o que era avaliação, o que era Avaliação Institucional, na verdade, eu não estava entendendo o objetivo dela. Então, quando eu faço alguma coisa sem saber o objetivo, para que veio e porque existe, eu acho que não tenho interesse pelo assunto, então não me interessei por ela por conta disto.

W – Qual foi o papel da Secretaria Municipal de Educação neste processo?

P – O papel foi oferecer algumas reuniões, chamaram algumas pessoas para falar sobre o assunto, mas assim, bem a grosso modo. É o que eu falei, faltou uma conversa ali bem no pé no chão, sabe, aquela coisa assim, vamos desmistificar o que é Avaliação Institucional, vamos falar o que realmente o que é. Uma coisa palpável, eu poderia saber do que se tratava, então eles ofereceram, mas eu acho que eles ofereceram uma coisa muito formal e nós entendemos este recado e por isso não houve interesse da minha parte por este motivo.

W - Você observou dificuldades na realização deste processo, você enquanto representante da categoria de professor? Quais?

P – Houve conflitos, conversas paralelas, porque o povo aqui é muito crítico, uma pequena parte, mas tem. Então, tem realmente, por que? Porque, é mais uma coisa que vai sobrar para a gente, mais uma encheção de saco, vai acontecer, ou não vai acontecer, mas eu quero que aconteça, mas quero que alguém faça. Então houve realmente este tipo de sentimento.



Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

WANIA CRISTINA TEDESCHI RAMPAZZO – MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A FUNCIONÁRIA DO CEMEI - 12/05/2008.

Esta entrevista tem como objetivo colher informações a respeito do processo da implantação da Avaliação Institucional, da qual esta escola fez parte.

ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIO – E.F

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade: 56 anos.
2. Formação: Ensino Fundamental.
3. Tempo que trabalha na escola: 13 anos.

II – ENTREVISTA:

W – Como se deu o processo de Avaliação Institucional neste Cemei?

F – Eu acho que eles formaram uma comissão, não foi, que tiraram algumas pessoas para estar resolvendo, mas na verdade, assim eu não participei diretamente, mais ou menos fizeram as pesquisas com os pais. Eu lembro disso, mas muito pouco, não tenho nada muito nítido.

W – Como foram eleitos os aspectos da realidade, os indicadores que pontuaram as ações relacionadas a avaliação institucional neste Cemei?

F – Como assim?

W – O que a escola viu de indicador que precisava mudar alguma coisa?

F - Eu acho que ela viu bastante coisa, inclusive o número de funcionários já melhorou, os escorpiões está em andamento, foram feitas algumas coisas, já foram vedadas as pias dos banheiros e os ralos, foi mudado um monte de coisa e

ainda tem coisa para fazer, mas está tendo reunião para ser esclarecido até para ver se consegue até fechar com tela estes bueiros aqui, então ele aparece ainda. Que não foi feito nada? Foi feito bastante coisa, foi vedado um monte de coisa.

W – Então foi investido na estrutura do prédio? E nos funcionários?

F – Foi e aumentaram os monitores, e está com um quadro bem razoável aqui na limpeza, eu acho que está bem razoável.

W - Com relação as vagas?

F – As vagas tem dificuldade, porque o integral aqui pelo tamanho da escola ele é muito pouco, porque você vê nós temos dois berçários, duas salas de ...e o que nós temos, na verdade, de integral não dá cem crianças. O integral pelo tamanho da nossa região aqui, pelo tanto é muito pouco.

W – Quantos alunos estão matriculados nesta escola?

F – Trezentos e setenta alunos mais ou menos.

W – E há lista de espera?

F – Há, hoje, sessenta crianças. Mas teve muito maior, devido a mudança de cadastro das crianças, que o prefeito fez ai de improviso, muitas mães acabaram perdendo a inscrição e nem estão sabendo e não foi possível a gente entrar em contato com todas.

W – Sobre a reunião que foi feita nesta escola sobre a implantação do processo de Avaliação Institucional, o que você pode dizer sobre isto? Os resultados desta reunião?

F - Bem pouco fiquei sabendo, porque eu fico mais aqui no atendimento ao público. Então tem coisa que eu não fiquei sabendo não. Mas eu acho que a comunidade gostou de participar, de pelo menos reivindicar algumas coisas que eles queriam e não conseguiam. Então eu acho que para a comunidade foi importante.

W- De que forma a comunidade participou da Avaliação Institucional?

F – Foi respondendo o questionário que receberam.

W - Você se lembra das questões do questionário?

F – Eu não me lembro agora muito bem, mas foi se a escola era boa, porque as crianças gostavam da escola, eu lembro algumas coisas assim. Que o que faltava na escola, então eu lembro disto.

W - Qual foi a sua forma de participação?

F – Bem pequena, porque eu fiquei aqui na distribuição de papéis, mas bem pequena minha participação.

W - Você observou dificuldades na realização deste processo? Quais?

F – Eu acho que não. Eu acho que as pessoas é que não se interessam muito pelos projetos e pelas coisas. Eu acho que aqui falta aqui é isso, você só vê a pessoa falando, não. A pessoa não se interessa pelas coisas, então a gente fica triste, a gente vê que tem coisas que poderiam dar muito certo, mas não dá pela falta de vontade das pessoas.

W – E estas pessoas seriam pessoas da escola ?

F – Da escola, mas mais professor.

W – E não seria falta de interesse da comunidade?

F – Não, é do professor, eu acho que aqui falta muito interesse. Eu acho que se a comunidade for bem estimulada, ela representa bem.

W - Você observou mudanças internas na escola após 2005 até o momento? Quais foram estas mudanças?

F – Eu acho que sim, porque a nossa escola não fica vaga ociosa, na nossa escola não fica, então eu acho importante, eu vejo a direção que até outubro ela está preenchendo vaga. Eu estava acostumada em outras épocas ver acabar o ano com quinze, dezesseis crianças em cada sala e hoje acaba com trinta e duas em cada sala, porque ela não deixa vaga ociosa. Então, eu vejo que já é um grande ponto para nós aqui da comunidade. E também da parte da manutenção do prédio, eu acho que ela cuida bem, eu acho que está bem cuidada, a gente tem muita participação dos pais que tudo que você tem que pedir, eu acho que os pais do Cemei são muito participativos, principalmente com dinheiro se a gente precisar. Se a gente precisa de uma rifa para alguma coisa, eles colaboram bastante. Se precisar de uma festa, de mandar alguma coisa, elas mandam também.

W - Como você avalia o seu envolvimento neste processo?

F - Eu acho bem pouco meu envolvimento, eu acho assim bem pouco, eu fico na minha e eu acho que é bem pouco, só quando sou solicitada pela direção é que eu faço as coisas.

W – Você conhece qual foi o papel da Secretaria Municipal de Educação neste processo?

F – Eu acho que eles queriam era mesmo saber como estavam as coisas, não é isso. Ver a ansiedade do povo, aqui da região o que eles estão precisando, o que eles estão reivindicando. Eu entendi assim, uma maneira de ajudar eles mesmos.

W – Sobre o processo de Avaliação Institucional, a Secretaria Municipal de Educação teve alguma relação com este processo?

F – Eu acho que sim.

W – O que é Avaliação Institucional para você?

F – Eu acho assim, é avaliar o ensino. Eu sei que a Educação Infantil é um ensino, para avaliar ver se eles concordam, ver as necessidades. Eu entendi isso.