

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALINE GASPARIM CHRISTIANINI

**DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS
DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (SP)**

CAMPINAS – SP

2019

ALINE GASPARIM CHRISTIANINI

**DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS
DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (SP)**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Prof.^a Dr.^a Mônica Piccione Gomes Rios

CAMPINAS – SP

2019

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

320.6
C555d

Christianini, Aline Gasparim

Desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da educação infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP) / Aline Gasparim Christianini. - Campinas: PUC-Campinas, 2019.

Orientador: Mônica Piccione Gomes Rios .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Política pública. 2. Educação infantil . 3. Qualidade de ensino. I. Rios , Mônica Piccione Gomes . II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

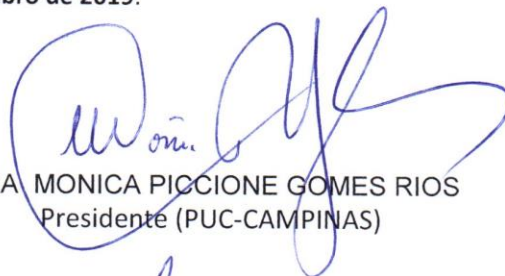
CDD 320.6

ALINE GASPARIM CHRISTIANINI

**DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (SP)**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 10 de dezembro de 2019.



DRA MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA MARIA MÁRCIA SIGRIST MALAVASI (UNICAMP)



DRA JUSSARA CRISTINA BARBOZZA TORTELLA (PUC-CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe Carmen,
Pelo auxílio, pelo apoio e pelo incentivo que sempre ofereceu para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À PUC-Campinas,
Pelos ensinamentos e pelo incentivo por meio da bolsa de estudos no valor de 50% da mensalidade, a qual tornou possível a conclusão desta pesquisa.

À Orientadora, Professora Doutora Mônica Piccione Gomes Rios,
Pelos ensinamentos, pelo apoio e pela dedicação que ofereceu durante todo o Mestrado.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas,
Pelos ensinamentos e pela dedicação ao trabalho de ensinar.

Às professoras doutoras Maria Márcia Sigrist Malavasi e Jussara Cristina Barboza Tortella, membros da Banca Examinadora,
Pelas contribuições, pelo cuidado, pelo tempo e pela dedicação a essa pesquisa.

Aos meus colegas da PUC-Campinas,
Pelo companheirismo, pelos momentos que passamos juntos e pelas trocas de experiências. O aprendizado mútuo foi primordial para a conclusão deste trabalho.

À rede pública municipal de educação de Campinas (SP)
Pela autorização, pelas contribuições e pelos materiais disponibilizados para a realização desta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa,
Pela participação, pelo tempo dedicado, pela atenção, pelas contribuições e pelo carinho com que me receberam durante a realização das entrevistas e grupos focais.

Às minhas amigas mestres e grandes incentivadoras, Cristina e Edlaine,
Pelos ensinamentos, pela parceria, pelo apoio e pelo auxílio na gestão das escolas nos momentos em que precisei dedicar-me a este estudo.

RESUMO

CHRISTIANINI, Aline G. Desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica. A qualidade do ensino oferecido nesta primeira etapa reflete nas posteriores. O objetivo geral deste estudo é investigar os desafios, os avanços e as perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), na percepção de gestores da referida rede. A abordagem de pesquisa adotada é qualitativa, sem desprezo aos elementos quantificáveis. As técnicas de produção de material empírico foram entrevistas semiestruturadas e grupos focais. O lócus da presente pesquisa é a rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Os participantes da pesquisa são a Secretária Municipal de Educação do município de Campinas (SP), os cinco Representantes Regionais dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs), o Diretor do Departamento Pedagógico (DEPE) e oito Supervisores de Ensino. Os principais autores que balizam esse estudo são Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi, Luiz Fernandes Dourado e Sandra Maria Zákia Lian Sousa. Os dados oficiais foram consultados em materiais produzidos pela Rede Pública Municipal de Educação de Campinas (SP) e na legislação federal e municipal atinentes à educação. A presente pesquisa constatou que a avaliação está intrinsecamente relacionada à qualidade e precisa aliar-se ao processo educativo para a promoção de melhorias. A qualidade da educação envolve dimensões intra e extraescolares. Os participantes desta pesquisa apontaram como principais diferenciais da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) a concepção de Educação Infantil e o currículo adotados, a política de formação, o investimento financeiro, os agrupamentos multietários e a avaliação institucional. Entre os desafios foram citados o atendimento a demanda, a formação dos profissionais, a infraestrutura física, o investimento financeiro, as diversas gestões (trabalho pedagógico, rede, pessoas e recursos), a avaliação externa e a qualidade da Educação Infantil. As principais ações desencadeadas pela rede com potencial para superar os desafios versam sobre as políticas de formação, o investimento financeiro, a avaliação do processo, o redimensionamento da rede, o projeto pedagógico, as parcerias, a valorização dos profissionais e a inauguração de novas unidades. Por fim, os participantes contribuíram com sugestões para avaliar a qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP) por meio da política de Avaliação Institucional Participativa. O estudo em pauta pretende contribuir com as discussões atinentes à avaliação da qualidade da Educação Infantil e aponta a necessidade de Políticas Públicas específicas para esse fim.

Palavras-chave: Políticas públicas de avaliação; Avaliação Institucional; Educação Infantil.

ABSTRACT

CHRISTIANINI, Aline G. Challenges, advances and perspectives of quality evaluation of the early childhood education in municipal public education system from Campinas (SP). 2019. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, from *Pontifícia Universidade Católica de Campinas*, Campinas, 2019

Early childhood education is the first stage of basic education. The quality of teaching offered in this first stage reflects in later ones. The general objective of this study is to investigate the challenges, advances and perspectives of quality evaluation of the early childhood education in municipal public education system from Campinas (SP) at point of view from managers in the same network. The research approach adopted is qualitative, without disregard quantifiable elements. Empirical material production techniques were semi-structured interviews and focus groups. The locus of this research is municipal public education network from Campinas (SP). The research participants are Campinas Secretary of Education, the five regional representatives of “*Núcleos de Ação Educativa Descentralizados*” (NAEDs), the director of Pedagogical Department (*DEPE*) and eight teaching supervisors. The main authors that guide this study are Luiz Carlos Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi, Luiz Fernandes Dourado and Sandra Maria Zákia Lian Sousa. The official data were consulted in materials produced by Campinas public education network and federal and municipal legislation related to education. This research found the evaluation is intrinsically related to quality and needs to be combined with the educational process to generate improvements. The quality of education involves both intra and extra-school dimensions. The participants of this research pointed out as main differentials of municipal public education system from Campinas (SP) the conception of early childhood education and the curriculum adopted, the training policy, the financial investment, the varied age groups and the institutional evaluation. Challenges mentioned also includes meeting demand, training professionals, physical infrastructure, financial investment, diverse managements (pedagogical work, network, people and resources), external evaluation and quality of early childhood education. The main actions triggered by the network with potential to overcome the challenges are training policies, financial investment, process evaluation, network resizing, pedagogical project, partnerships, valuing professionals and opening new units. Finally, the participants contributed suggestions to evaluate the quality of early childhood education in municipal public school from Campinas (SP) through the Participatory Institutional Evaluation policy. The present study intends to contribute to the discussions regarding the evaluation of the quality of early childhood education and points out the need for specific public policies for this purpose.

Keywords: Public policies of evaluation; Institutional Evaluation; Early childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG	Agrupamento
AIE	Assessoria de Informações Educacionais
AIP	Avaliação Institucional Participativa
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ASQ-3	<i>Ages and Stages Questionnaires</i>
ATEDUC	Assessoria de Tecnologia da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Coordenadoria de Arquitetura Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEASA/Campinas	Central de Abastecimento de Campinas S/A
CEB	Coordenadoria Setorial de Educação Básica
CEFORMA	Centro de Educação Continuada da Educação Municipal
CEFORTEPE	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEPROCAMP	Centro de Educação Profissional de Campinas (SP)
CGP	Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas
CHP	Carga Horária Pedagógica
CI	Centro Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CONAVE	Congresso Nacional de Avaliação em Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CS	Centro de Saúde
CSF	Coordenadoria Setorial de Formação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEPE	Departamento Pedagógico
DOM	Diário Oficial do Município

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FA	Função Atividade
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIER	Gestão Inteligente da Educação Responsável
HFAM	Horário de Formação de Agentes e Monitores
HP	Hora Projeto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
MIPID	Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Desigualdade na Rede Municipal de Campinas (SP)
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizado
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONG	Organização Não-Governamental
OP	Orientador Pedagógico
PAEE	Programa de Atendimento Especial à Educação
PAI	Programa de Acessibilidade Inclusiva
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB I	Professor de Educação Básica I
PI	Parque Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico

RI	Recanto Infantil
RR	Representante Regional
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEGP	Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
UE	Unidade Educacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revisão de Literatura	17
Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO, QUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL	25
1.1. Educação Infantil.....	25
1.2. Avaliação e qualidade da educação	29
1.3. Experiências em avaliações da qualidade da Educação Infantil	34
1.4. Experiências em avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).....	38
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO INFANTIL EM DESTAQUE COM ÊNFASE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (SP).....	43
2.1. Breve histórico.....	43
2.2. A rede pública municipal de educação de Campinas (SP) no biênio 2018/ 2019.....	49
2.3. Financiamento da educação e investimento na Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).....	56
2.4. Os profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP).....	60
2.5. Práticas pedagógicas	62
CAPÍTULO 3. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (SP), NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
3.1. Perfil dos participantes	70
3.2. Percepção dos participantes da pesquisa	72
3.2.1. Foco: diferencial da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP).....	73
3.2.2. Foco: desafios para a construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).....	83
3.2.3. Foco: ações desencadeadas pela rede para o enfrentamento dos desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil.....	94
3.2.4. Focos específicos: ações em prol da construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)	105
3.2.4.1. Secretária da Educação: articulação entre as ações desencadeadas em prol da construção da qualidade da Educação Infantil, considerando as atuações do DEPE, dos NAEDs e dos supervisores de ensino	105

3.2.4.2. Diretor do DEPE: ações advindas do DEPE em prol da construção da qualidade da Educação Infantil	106
3.2.4.3. Representantes regionais dos NAEDs: escola(s) do NAED que se destaca(m) pelas ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e professores em prol da construção da qualidade da Educação Infantil	110
3.2.4.4. Supervisores de Ensino: distinções entre as escolas no que se refere às ações em prol da construção da qualidade da Educação Infantil	113
3.2.5. Foco: sugestões para a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).....	118
3.3. Discussão de caminhos para a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	143
APÊNDICE I. Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada com a Secretária de Educação do município de Campinas (SP)	143
APÊNDICE II. Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada com os Representantes Regionais dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs)	144
APÊNDICE III. Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada com Diretor do Departamento Pedagógico (DEPE).....	145
APÊNDICE IV. Questões norteadoras para os grupos focais com os Supervisores de Ensino da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)	146

INTRODUÇÃO

A qualidade da Educação Básica oferecida nas escolas brasileiras ocupa posição de destaque no cenário educacional, ainda nesta segunda década do século XXI. O tema avaliação da qualidade tem permeado congressos, debates, pesquisas e estudos. As problematizações tecidas têm potencial para favorecer a discussão de caminhos para amenizar ou solucionar os problemas encontrados, seja com base na legislação e diretrizes, seja por meio de planos de ação e definição ou redefinição de políticas públicas.

Considerando que a Educação Básica é constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, e que essas etapas são consecutivas, infere-se que as melhorias propostas para o início do processo educacional refletirão na qualidade do ensino oferecido em todas as etapas seguintes. Segundo o artigo 29 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que as crianças de zero a três anos de idade têm matrícula facultativa na Educação Infantil (fase não compreendida pela Educação Básica), mas a matrícula passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, momento em que a criança ingressa na Educação Básica.

Apesar das propostas e dos estudos sobre a avaliação da Educação Infantil no Brasil, à luz de Sousa (2014, 2018), não há, até esta segunda década do século XXI, nenhum instrumento nacional de avaliação dessa etapa de ensino.

O fato de inexistirem, em nível nacional, instrumentos de medição quantitativa da qualidade da Educação Infantil possibilita que os sistemas se autoavaliem e sejam avaliados externamente pelos órgãos competentes, de maneira qualitativa e permanente, com possibilidade de melhorias em processo, assim como pretende-se no município de Campinas (SP), que é o terceiro mais populoso do

estado de São Paulo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e apresenta ampla e estruturada rede de ensino.

O problema de pesquisa que motivou o desenvolvimento deste trabalho questiona: quais são os desafios, os avanços e as perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?

Dessa indagação, emergem questões de pesquisa, a saber: quais são as concepções e as dimensões da avaliação e da qualidade da Educação Infantil? Como está estruturada e organizada a Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)? Qual a percepção dos participantes da pesquisa sobre a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)? Quais caminhos podem ser percorridos na direção da construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os desafios, os avanços e as perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Os objetivos específicos são: identificar as concepções e as dimensões da avaliação e da qualidade da Educação Infantil; identificar a organização da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP); analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP); e propor caminhos a serem percorridos na direção da construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Os dois primeiros objetivos específicos exigiram criteriosa pesquisa bibliográfica, pois partem de concepções teóricas. O terceiro objetivo específico foi respondido na voz dos participantes, enquanto o quarto objetivo foi atendido por meio de constatações e sugestões da pesquisadora, a partir do estudo em pauta, como contributo à rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

As motivações que justificam a realização desta pesquisa permeiam questões profissionais e pessoais. A pesquisadora é formada em Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Após

treze anos de trabalho com alunos do Ensino Fundamental II e Médio, assumiu a direção de dois Centros de Educação Infantil (CEIs) no município de Campinas (SP), por intermédio de Concurso Público.

Ao ingressar na Educação Infantil, constatou que precisava ampliar o conhecimento acerca dessa área e, sobretudo, contribuir com os estudos que versam sobre a qualidade da Educação Infantil, tendo em vista as suas especificidades. A gestão de unidades escolares exige responsabilidades e, entre elas, considera essencial e prioritário oferecer um ensino de qualidade à população. As indagações sobre qualidade, associadas ao trabalho na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), motivaram a elaboração desta pesquisa.

Para conhecer os trabalhos já desenvolvidos nesta área, realizou-se durante o mês março do ano de 2018 e, posteriormente, nos meses de março e maio de 2019, a revisão de literatura pautada em pesquisas nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O objetivo foi situar possível singularidade do estudo em pauta, além de conceder cientificidade para as pesquisas que se debruçam sobre a qualidade da Educação Infantil e que constituem possível aporte teórico para o presente estudo, por meio de pesquisas realizadas acerca da avaliação da qualidade da Educação Infantil em diversos contextos e, especificamente, no município de Campinas (SP).

As buscas realizadas no mês de março do ano de 2018 com as expressões "qualidade na Educação Infantil" e "rede municipal de Campinas" não apresentaram resultados em nenhuma das bases pesquisadas. Sabemos que essas buscas são limitadas, portanto, não podemos afirmar que não existem trabalhos com essa temática. É possível que, apenas, não tenham sido encontrados, devido ao uso das expressões acima mencionadas.

Quando utilizadas as palavras "qualidade" e "Educação Infantil" nos títulos dos trabalhos, na BDTD, encontramos 35 (trinta e cinco) documentos. Essa mesma base listou 20 (vinte) trabalhos com o uso das expressões "Educação Infantil" e "Campinas" nos títulos. A busca realizada nas bases da CAPES com as palavras "qualidade", "Educação Infantil" e "Campinas", na área de conhecimento "Educação", apresentou 8.869 (oito mil, oitocentos e sessenta e nove) trabalhos. Na

Scielo, não foram encontrados trabalhos com o uso das palavras "qualidade" e "Educação Infantil".

As pesquisas realizadas no mês de março do ano de 2019 apresentaram resultados similares àqueles encontrados no ano anterior, com variações pouco significativas em relação ao ano de 2018. Tais variações foram a respeito da exclusão de um trabalho e a inclusão de outro, mas ambos sem relação com a temática deste estudo. A maioria dos trabalhos encontrados na base de dados da CAPES não está disponível para consulta *online* porque tem sua produção anterior à implantação da Plataforma Sucupira, em 2014. Esses trabalhos foram desconsiderados na presente pesquisa devido à dificuldade de acesso aos conteúdos e às datas de conclusão. Buscamos por informações atualizadas porque consideramos o processo educacional dinâmico e renovável. O critério “Campinas” trouxe muitos trabalhos desenvolvidos por instituições instaladas na cidade de Campinas (SP) sem qualquer relação com a qualidade da Educação Infantil.

Devido ao excessivo número de trabalhos encontrados e da pouca similaridade com o presente estudo, adotamos um novo critério para selecionar trabalhos com possível articulação com esta investigação. O critério definido reside na presença dos termos “avaliação”, “qualidade” e “Educação Infantil” no título. Nova busca foi realizada no mês de maio de 2019, resultando em 3 (três) trabalhos na BDTD, 27 (vinte e sete), na Scielo, e apenas 1 (um) dentro dos critérios estabelecidos. Na CAPES, foram encontrados 4.719 (quatro mil, setecentos e dezenove) trabalhos. Nessa última plataforma, aplicamos os filtros: “grande área do conhecimento” – Ciências Humanas (2 opções); “área conhecimento – Educação” (2 opções), “área avaliação” – Educação; e “área concentração” – Educação, Gestão e Avaliação da Educação Pública, Educação Escolar e Educação. Grande parte dos trabalhos não estava acessível pelo fato de serem anteriores à Plataforma Sucupira.

Dentre os trabalhos acessíveis na base da CAPES, analisamos aqueles que, de fato, possuíam as palavras “avaliação”, “qualidade” e “Educação Infantil” no título. Foram lidos os títulos dos primeiros 960 (novecentos e sessenta) trabalhos (até o final da página 48), aproximadamente 20% (vinte por cento) da totalidade (que corresponde a 944 – novecentos e quarenta e quatro – trabalhos). A maioria dos títulos apresentava apenas um termo da pesquisa. Encontramos trabalhos sem

nenhum dos termos pesquisados e uma pequena porcentagem com os dois termos. Não foram encontrados trabalhos com os três descritores determinados.

Da mesma forma, não temos conhecimento de trabalhos referentes às dimensões da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação, dos Representantes Regionais e de Supervisores de Ensino. Os trabalhos encontrados versam sobre dimensões específicas da qualidade, exemplificadas nas práticas pedagógicas, na infraestrutura escolar e nos recursos financeiros investidos nessa etapa de escolaridade. Também foram encontrados trabalhos elaborados a partir de estudos feitos em outras realidades. As pesquisas mais próximas a essa proposta, que condizem com os últimos descritores definidos, estão listadas no Quadro 1:

Quadro 1: Revisão de Literatura

IES ou Local de publicação	Tipo	Título	Autor	Ano de defesa/publicação	Indexador
Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	Educação infantil pública em Santa Catarina: avaliação da qualidade da gestão	KLEMMANN, Ângela Maria	2016	BDTD
Cadernos de Pesquisa	Artigo/Resenha	Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação	GHIGGI, Gioconda	2015	Scielo
Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil : traçando cartografias	LOUVEIRA, Andreina de Melo	2015	BDTD
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	A qualidade na educação infantil : uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo	RIBEIRO, Bruna	2010	BDTD

Universidade de Brasília	Dissertação	Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola	CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira	2007	BDTD
--------------------------	-------------	---	--	------	------

Fonte: elaboração própria

Klemann (2016) constatou que há “grande distância entre o que está previsto nos parâmetros, diretrizes e documentos norteadores elaborados pelo MEC e as práticas que acontecem nas instituições país afora” (KLEMANN, 2016, p. 7). As instituições de Educação Infantil de 75 (setenta e cinco) municípios catarinenses, selecionados por amostragem, responderam a um questionário composto de 30 (trinta) itens fundamentados no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2009. A referida autora considera importante tratar da avaliação do desenvolvimento infantil na primeira etapa da educação básica, porém, verificou que não há essa dimensão nos indicadores propostos pelo MEC. Outra fragilidade encontrada no referido documento é a ineficiência na avaliação das políticas de Educação Infantil executadas nas redes de ensino brasileiras.

Ghiggi (2015) analisou a obra *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*, organizada por Anna Bondioli e Donatella Savio. Tal publicação constitui-se em um conjunto de artigos produzidos com base no trabalho de assessoria e pesquisas em avaliação, realizado pela *Università Degli Studi di Pavia*, em escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Módena (Itália). Tal obra fornece elementos importantes sobre avaliação na Educação Infantil, apresenta conceitos de participação e qualidade nesse contexto e traz contribuições importantes à gestão pública dessa etapa de ensino.

Louveira (2015) investigou abordagens teóricas e metodológicas de pesquisas desenvolvidas no Brasil entre os anos 1993 e 2013 a respeito da avaliação da qualidade na Educação Infantil. Utilizou Foucault (2012, 1988 e 1979) como referencial teórico para os conceitos de qualidade como construção social, “vontade de verdade”, relações de poder e “vontade de saber”. O conceito de

qualidade foi construído metodologicamente por meio da cartografia. A pesquisa foi feita em três fases. A primeira tratou das buscas dos trabalhos em bases de dados digitais, a segunda descreveu o processo de organização dos trabalhos em campos temáticos e a terceira discutiu os direcionamentos teóricos com explanações dos trabalhos. Foram analisados 43 (quarenta e três) trabalhos. A conclusão foi de que a construção da qualidade, enquanto invenção social, é uma “atividade política no sentido mais primordial do termo, ou seja, como atividade que organiza e direciona a Educação Infantil” (LOUVEIRA, 2015, p. 7).

Ribeiro (2010) descreveu e analisou o processo de autoavaliação em quatro escolas de Educação Infantil conveniadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Utilizou o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo MEC em 2009, para compreender de que maneira os diversos segmentos da escola (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais) contribuem e participam da construção da qualidade da Educação Infantil por meio da autoavaliação. Os autores utilizados na análise de dados foram João Formosinho (1980), Licínio Lima (2008) e Thurler (1998). As conclusões da autora versam sobre participações ativas, preservadas ou passivas nos processos autoavaliativos, que também envolvem disputa de poder, o qual não é igualmente distribuído e nem sempre é negociado, pois em algumas situações, constatou-se a prevalência de interesses de um determinado grupo.

Corrêa (2007) pesquisou práticas avaliativas vivenciadas por crianças e professores de uma instituição particular de Educação Infantil subvencionada pelas Secretarias Estaduais de Educação e Ação Social do Distrito Federal. Aprofundou os estudos nas concepções das professoras quanto à avaliação e à qualidade da Educação Infantil, embasadas no trabalho pedagógico. Utilizou como referência os autores Villas Boas, Hoffmann, Esteban, Silva, Sousa, Dahlberg, Moss e Pence, Kramer e Kuhlmann Jr. A metodologia adotada consistiu na observação participante de turmas do Maternal II e do Jardim II, análises documentais e aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários. A análise, feita por triangulação, apontou que a avaliação é utilizada para controlar e disciplinar as crianças, desconsidera a abordagem formativa e se distancia do conceito de qualidade proposto na literatura adotada.

Os estudos ora descritos possibilitaram constatar preocupação de pesquisadores com a avaliação da¹ qualidade da Educação Infantil e a avaliação na² Educação Infantil. Ao debruçar-se sobre esses estudos, reitera-se a evidência da singularidade da pesquisa em pauta, que tem como foco a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), o que potencialmente pode constituir aporte para a ampliação do debate acadêmico e científico acerca do tema, além de poder contribuir com a reflexão de educadores que têm a qualidade da Educação Infantil como uma meta, ainda que desafiadora.

Pretendeu-se, com este trabalho, constatar os principais desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), com foco nas unidades escolares e na rede como um todo, com vistas não somente a ampliar a produção científica do conhecimento, mas também a promover reflexões para a melhoria da qualidade da Educação Infantil oferecida na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa adotamos abordagem qualitativa sem desprezar os elementos quantificados. “[...] A pesquisa qualitativa é de particular relevância [...] devido à pluralização das esferas da vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões.” (FLICK, 2009, p. 20).

De acordo com Ferreira (2015), são características da abordagem qualitativa o estudo dos fatos sociais no ambiente natural, no contexto em que estão inseridos, de modo que permita ao pesquisador contato direto com os fatos a serem observados, selecionados, analisados e consolidados. Considerando que os dados são importantes e variados, cabe ao pesquisador realizar entrevistas, colher depoimentos, organizar desenhos e fotografias, além de outras formas possíveis de coleta de dados. Ferreira (2015) ressalta ainda que:

¹ A avaliação da qualidade **da** Educação Infantil refere-se à Avaliação Institucional Participativa (AIP), que considera a escola e a rede como um todo, no âmbito das avaliações de larga escala.

² A avaliação da qualidade **na** Educação Infantil trata das formas de avaliar as turmas e os agrupamentos, a partir do trabalho realizado diretamente com as crianças.

[...] o trabalho é realizado com base na perspectiva que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos; a análise dos dados computados é feita de forma indutiva e, ao longo dela, dá-se a construção paulatina do quadro teórico, sem a formulação de uma hipótese anterior que precisa ser testada com a pesquisa. (FERREIRA, 2015, p. 116).

A produção do material empírico deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. As entrevistas foram realizadas com a Secretária Municipal de Educação de Campinas (SP), com o Diretor do Departamento Pedagógico e com os Representantes Regionais e os grupos focais com os Supervisores de Ensino. Ainda que, para efeito deste estudo, não tenha sido realizado análise documental, efetuou-se pesquisas em documentos tais como cadernos temáticos, diretrizes curriculares municipais, resoluções, publicações em Diário Oficial do referido município e documentos de circulação interna.

As entrevistas semiestruturadas versaram sobre as dimensões da qualidade e as concepções de avaliação aplicadas à Educação Infantil. Cada participante foi entrevistado individualmente. As entrevistas ocorreram nos meses de março e abril de dois mil e dezenove e tiveram duração de máxima de 45 (quarenta e cinco) minutos.

A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato de que “não há a imposição de uma ordem rígida de questões” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33) e permite ao entrevistado relatar “sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário [...] (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Os grupos focais, por sua vez, tiveram como objetivo identificar e analisar a percepção dos Supervisores de Ensino sobre a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

[...] O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar [...] (GATTI, 2005, p. 9).

Para a compreensão do objeto de estudo, a análise conjunta das contribuições dos participantes tem força maior que o somatório das entrevistas individuais. Nos grupos focais, os aspectos mencionados por cada participante pode receber contribuições de outros membros, tornando o debate enriquecedor tanto para assuntos divergentes quanto para ideias compartilhadas.

Segundo Gatti (2005), além da compreensão das ideias compartilhadas entre os participantes, da exposição das diferentes perspectivas sobre a mesma temática e da influência que pode existir entre os sujeitos,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado [...] (GATTI, 2005, p. 11).

Estavam previstos dois grupos focais, um com oito e outro com sete participantes, que ocorreriam no mês de março de dois mil e dezenove, durante as reuniões semanais de supervisores que acontecem às segundas-feiras no período da manhã. Estas reuniões contariam com a presença dos supervisores de toda a rede, alocados nos cinco NAEDs.

Mesmo após várias tentativas, não foi possível agendar esses grupos focais devido à extensa pauta proposta para a reunião de Supervisores. Para solucionar o problema, reformulamos a metodologia e inserimos a proposta de realização de cinco grupos focais, um em cada NAED, com a participação de três supervisores em cada grupo focal. Mantivemos os mesmos quinze participantes previstos para esta categoria. Porém, entre os meses de abril e junho do ano de 2019, apenas três grupos focais foram realizados devido à dinâmica de trabalho nos NAEDs e a indisponibilidade dos participantes. A duração máxima dos grupos focais realizados foi de 90 (noventa) minutos.

As respostas dos participantes da pesquisa, obtidas por meio das entrevistas e dos grupos focais, foram transcritas e organizadas em quadros que apresentam a resposta na íntegra, acompanhadas da ideia central e das categorias construídas. A análise dos dados emergentes do material empírico deu-se no diálogo com os autores referenciados.

Por fim, a análise e interpretação dos dados consistem na síntese integradora que apresenta a reflexão, realizada a partir do referencial teórico e dos dados obtidos no intuito de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 42).

A rede pública municipal de educação de Campinas (SP) constituiu o lócus da pesquisa cuja caracterização considerou a estrutura organizacional, a legislação educacional, o número de escolas, os profissionais que nelas atuam, o processo de formação continuada, a população atendida e a demanda excluída, o controle das matrículas, a proposta pedagógica, os investimentos financeiros em Educação Infantil e as políticas de avaliação vigentes no município.

Os participantes propostos para esta pesquisa foram: a Secretária de Educação do município de Campinas (SP), os cinco Representantes Regionais dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs), o Diretor do Departamento Pedagógico (DEPE) e quinze Supervisores de Ensino.

No que se refere aos Supervisores de Ensino, o critério considerou a indicação dos Representantes Regionais de três supervisores por NAED, e que fossem efetivos no cargo de Supervisor. Os participantes estavam em pleno exercício das funções à época da pesquisa e formalizaram a concordância em participar por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Porém, apenas oito supervisores participaram dos grupos focais. Entre os empecilhos que impossibilitaram a participação de todos os convidados, podemos citar a incompatibilidade de agendas e a indisponibilidade dos supervisores por motivos diversos, que por razões éticas não estão expostos.

A escolha dos participantes justificou-se pelas atribuições dos cargos que ocupam. A Secretária Municipal de Educação é referência para a rede de ensino e suas ações refletem em todas as unidades escolares. Reiteramos que Campinas (SP) é uma cidade de grandes dimensões e, para facilitar a organização e o acompanhamento das escolas, foram instituídos Núcleos de Ação Educativa

Descentralizados nas cinco regiões da cidade. Cada Representante Regional é referência em sua área de atuação, com forte influência nas escolas de sua região. O Diretor do Departamento Pedagógico exerce funções importantes relacionadas ao currículo da rede e à formação continuada dos profissionais. Os Supervisores de Ensino trabalham em parceria com as escolas e possuem influência no trabalho realizado nas unidades de ensino. Todos esses cargos têm potencial para contribuir com a qualidade da educação em função da posição que ocupam na estrutura organizacional da rede pública municipal de educação de Campinas (SP), com a responsabilidade da tomada de decisões e implementação das políticas públicas educacionais.

A análise da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP), o conhecimento das percepções e das concepções de qualidade do ponto de vista da Secretária Municipal de Educação, dos Representantes Regionais e dos supervisores da própria rede, a relação desses conhecimentos com o embasamento teórico das dimensões da qualidade da educação e a promoção de reflexões relacionadas a esses aspectos, em conjunto, constituem potencial para a construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

A presente dissertação organiza-se em introdução, três capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo tem como foco a avaliação da qualidade da Educação Infantil e apresenta experiências de avaliação da qualidade nessa etapa de ensino, em diversos contextos.

O segundo capítulo resgata o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, a implantação da Educação Infantil pública no município de Campinas (SP) e apresenta a estrutura e a organização da referida rede no final da segunda década do século XXI.

O terceiro capítulo apresenta a análise das percepções da Secretária Municipal de Educação, dos Representantes Regionais dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs), do Diretor do Departamento Pedagógico e dos Supervisores de Ensino da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) quanto à avaliação e a qualidade da Educação Infantil na referida rede.

CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO, QUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta conceitos de avaliação e de qualidade da educação. Trata das especificidades da Educação Infantil e das aprendizagens relativas a esta etapa de ensino. O capítulo também apresenta experiências em avaliações da qualidade da Educação Infantil em diversos contextos. Finaliza com aportes sobre a autoavaliação da educação na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), com ênfase na avaliação da qualidade da Educação Infantil na referida rede de ensino.

1.1. Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Nessa etapa de formação, o cuidar e o brincar são inerentes ao educar. Cuidar permeia a saúde, a higiene, a segurança e o bem-estar da criança, além das ideias de “preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção” (FARIA; SALLES, 2012, p. 67). Educar refere-se às orientações e ensinamentos que permitem a apropriação de valores e conhecimentos, com vistas ao crescimento pessoal e transformação do meio em que se vive. Na Educação Infantil, a aprendizagem acontece por meio de brincadeiras, intencionadas ou não. Educar, na Educação Infantil, precisa atrelar-se ao ato de cuidar.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como um sujeito de direitos. Portanto,

[...] a Instituição de Educação Infantil deve possibilitar às crianças vivências de alguns direitos, tais como o de ver atendidas as suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, bem como a garantia do direito de desenvolver as múltiplas linguagens, de brincar, de ter contato com a natureza, de se movimentar, de ter acesso aos saberes, práticas, produções culturais e ao conhecimento sistematizado. (FARIA; SALLES, 2012, p. 74).

Construir um currículo com esses preceitos para crianças menores de seis anos de idade matriculadas em instituições oficiais de Educação Infantil requer discussões sobre “[...] aspectos referentes à organização, ao funcionamento e às relações que criam um conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa [...]” (FARIA; SALLES, 2012, p. 20).

A política curricular “[...] que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 109) condiciona e regula o currículo das escolas e redes de ensino. Segundo Pacheco, a política curricular é:

[...] a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno. (PACHECO, 2000, p. 140).

As principais bases legais que norteiam a construção de propostas pedagógicas para a Educação Infantil são a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e posteriores resoluções, que trazem alterações e atualizações específicas.

Além das bases legais federais, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação têm autonomia para elaborar e aplicar normas complementares aos próprios sistemas de ensino, desde que respeitem a legislação vigente e as normas das instâncias superiores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas no ano de 1999 e revisadas em 2009, “[...] têm caráter mandatório e estabelecem paradigmas para a própria concepção de programas de cuidados e educação, com qualidade”. (FARIA; SALLES, 2012, p. 23).

As DCNEIs não são currículos prontos. Para se elaborar o currículo da escola e definir o que deve ser trabalhado em sala de aula, é necessário conhecer as necessidades da clientela e construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP). Conforme definição presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição de Educação Infantil precisa ser construído, coletivamente, por todos os profissionais que trabalham naquela instituição de ensino (professores, especialistas em educação e equipe de apoio), familiares das crianças atendidas, comunidade e demais parceiros, de modo que todos sintam-se integrantes e responsáveis pelo processo educativo. O PPP deverá constituir-se como um guia norteador das práticas e das ações educativas desenvolvidas naquela instituição, previamente planejadas e constantemente avaliadas. É um documento desenvolvido em processo, que permite ser repensado e modificado sempre que for preciso.

Compete às secretarias de educação “[...] o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do processo de elaboração e implementação das propostas, identificando necessidades e criando estratégias que possibilitem seu avanço e melhoria”. (FARIA; SALLES, 2012, p. 25).

No ano de 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas educacionais a serem atingidas e estratégias elaboradas para suas respectivas concretizações. A estratégia 7.1, da Meta 7, prevê a elaboração e a implementação de “[...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) [...]” (BRASIL, 2014).

Para isso, o Ministério da Educação elaborou um documento normativo contendo aprendizagens que considera essenciais a todos os alunos matriculados na Educação Básica do país. Esse documento foi intitulado *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), com vistas a garantir “direitos de aprendizagens”, por meio do desenvolvimento de competências.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 6).

Para a Educação Infantil, há a definição de direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que a diferem do Ensino Fundamental, estruturado em áreas de conhecimento e habilidades. A BNCC estabeleceu seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, a saber:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 34).

A organização curricular é pautada em cinco campos de experiências, a saber: 1) o eu, o outro e o nós; 2) o corpo, gestos e movimentos; 3) os traços, sons, cores e formas; 4) a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação; 5) os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, nos diversos campos de experiências, foram divididos em grupos em respeito às características de cada faixa etária das crianças. Dessa forma, há objetivos específicos para bebês (entre zero e um ano e seis meses de idade), diferentes daqueles voltados às crianças bem pequenas (com um ano e sete meses até completar três anos e onze meses), e específicos para as chamadas crianças pequenas (com idade entre quatro anos e cinco anos e onze meses).

Vale ressaltar que a BNCC não é o currículo das redes de ensino, embora ambos considerem a educação como “[...] um compromisso com a formação e o

desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2017, p. 14).

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões [...] resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...]. (BRASIL, 2017, p. 14).

Tortella (2018), em apresentação no V Congresso Nacional de Avaliação em Educação (Conave), apontou a relação entre a BNCC e os desafios da Educação Infantil, no que se refere à formação de professores. De acordo com a autora, há necessidade de compreensão dos conceitos básicos que integram a BNCC, na perspectiva de favorecer a organização do currículo e as práticas pedagógicas que se concretizam na sala de aula. Tortella (2018) salientou, também, a necessidade de se estudarem, nos cursos de Pedagogia, autores que analisem criticamente a BNCC, com relação à Educação Infantil. Para a autora, é fundamental que a escola de Educação Infantil se constitua em espaço de formação continuada, tendo como marco as práticas colaborativas.

Nessa perspectiva, a problematização da qualidade da Educação Infantil necessita se dar de forma a assegurar a autonomia das redes de ensino, que por sua vez, precisam considerar as peculiaridades das unidades escolares e do contexto em que estão inseridas. Avaliar, pois, a qualidade da Educação Infantil é tarefa que precisa ser pensada e experienciada na perspectiva de se desencadearem ações que provoquem melhorias para essa etapa da educação básica.

1.2. Avaliação e qualidade da educação

Um dos maiores problemas apontados pelas pesquisas relacionadas à educação brasileira é a qualidade da educação, que tem se tornado um dos desafios do século XXI.

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

No que tange à Educação Infantil, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) relacionaram a baixa qualidade dessa etapa de ensino ao aumento das discussões relativas aos direitos da criança, no atendimento oferecido pelas creches e pré-escolas. Segundo esses autores, era necessário:

[...] mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação, que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram, em grande parte, mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 90).

Afirmar que a qualidade da educação é insatisfatória ou satisfatória pressupõe a efetivação de avaliação. O processo de avaliação é complexo e pode estar inscrito em paradigmas fundamentados em princípios dominantes ou emergentes.

Do ponto de vista do paradigma dominante³, a avaliação tem como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes ao final de etapas pré-determinadas (por exemplo, um bimestre, um semestre, um ano letivo ou o final de um ciclo). Os resultados permitem comparação, julgamento, classificação por meio de *rankings* e exclusão daqueles que não se enquadraram nos padrões pré-estabelecidos. Em contrapartida, no paradigma emergente⁴, a avaliação é processual e considera a diversidade e a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos. Permite reflexões, troca de experiências, colaboração entre os pares e mudanças em percurso, com alterações significativas nos resultados.

As avaliações em larga escala que utilizam como princípio o desempenho do aluno (ou da criança), presentes em diversas Políticas Públicas, acabam por “[...] induzir a decisões que discriminam os estudantes, penalizando aqueles que mais

³ O paradigma dominante, ou tradicional, “[...] baseia-se no *conhecimento "objetivo"* obtido pela *experimentação* e na *observação controlada*, buscando o *critério de verdade* na *experimentação (sensação)* e na *lógica matemática (razão)* [...]”. (MORAES, 1996, p. 59).

⁴ Adotamos os apontamentos de Moraes no reconhecimento do paradigma educacional emergente “*como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente*”. (MORAES, 1996, p. 65).

precisam da escola, tornando-os invisíveis nos dias dos exames [...]” (SORDI, 2012, p. 487). Além disso,

Observa-se que melhoria dos índices não significa necessariamente melhorias que ampliem o horizonte cultural dos alunos. Sequer implicam melhoria nas aprendizagens que os testes procuram reforçar. Este fato é confirmado por pesquisas que sinalizam a precariedade dos resultados obtidos, no que se refere à transformação real do nível de aprendizagem dos estudantes em países cujas políticas públicas foram marcadas pela lógica da distribuição de bônus, da responsabilização unilateral e meritocrática. (SORDI, 2012, p. 488).

Avaliar a qualidade da educação pressupõe finalidades. Afinal, para quem avaliar? A serviço de quem e de quem avaliar? Tais questionamentos e considerações remetem à intrínseca relação entre avaliação e qualidade.

A avaliação é aliada ao processo educativo, quando realizada com vistas a promover melhorias nas fragilidades encontradas. Essa avaliação precisa ter parâmetros, chamados de indicadores por Bondioli (2004) e Freitas (2005).

[...] os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas [...] (FREITAS, 2005, p. 922).

A construção desses indicadores deve ser feita de forma coletiva e compartilhada, com liberdade, para que as especificidades de cada escola sejam respeitadas. Porém,

[...] a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino. Ressalte-se ainda que, para o setor público, a qualidade não é optativa, é obrigatória. (FREITAS, 2005, p. 924).

Para avaliar a educação oferecida à população, é necessário referenciar fatores e condições de qualidade que impliquem em melhorias, por meio de políticas educacionais de acompanhamento de processos e monitoramento de resultados (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Para tanto, torna-se imprescindível considerar fatores intra e extraescolares.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) consideram o espaço social e as obrigações do Estado como níveis das dimensões extraescolares. Dourado e

Oliveira (2009) definem como fatores sociais da dimensão extraescolar o nível socioeconômico e cultural dos alunos e familiares, as políticas públicas para o enfrentamento de problemas de saúde, fome, violência, drogas, sexualidade, raça e etnia, a gestão escolar com vistas ao trabalho com a heterogeneidade sociocultural dos alunos, o reconhecimento da identidade e projeto de vida dos estudantes, a construção de programas destinados à permanência dos alunos no sistema educacional e aprendizagem exitosa. Os autores apontam, ainda, as obrigações do Estado que versam sobre a obrigatoriedade da educação básica, a definição e a garantia dos padrões de qualidade (com vistas à melhoria da aprendizagem), a definição e a efetivação das diretrizes nacionais (para todos os níveis de escolaridade) e os programas suplementares (materiais didáticos, alimentação, transporte, segurança etc.).

Esses mesmos autores tratam das dimensões intraescolares em quatro planos, a considerar: 1) o plano do sistema (condições de oferta do ensino); 2) o plano da escola (gestão e organização do trabalho escolar); 3) o plano do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e 4) o plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar). (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

As dimensões intraescolares envolvem, portanto, ambientes físicos adequados, acessíveis e seguros, materiais pedagógicos e equipamentos em quantidade suficiente e em boas condições de uso, ações que promovam uma cultura de paz na escola, investimento adequado para atender ao custo-aluno anual previamente definido, desenvolvimento de programas e projetos em consonância com os objetivos da instituição, com garantia ao aprendizado do aluno, gestão democrática-participativa para questões administrativas, financeiras e pedagógicas, participação de representantes de todos os segmentos escolares na construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, autonomia escolar, métodos pedagógicos adequados, avaliação permanente para o acompanhamento e a solução de problemas, programas de formação e valorização dos profissionais, com incentivo à dedicação exclusiva e carga horária para atendimento a demandas extraclasse (planejamento de atividades, estudo, reuniões pedagógicas), implementação de mecanismos para a participação dos alunos nas atividades, construção de boas relações interpessoais, condições de acesso e permanência do aluno nas instituições de ensino, garantia de bom desempenho dos estudantes,

consideração dos múltiplos pontos de vista em relação à qualidade e implementação de processos avaliativos com vistas à melhoria das condições de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Na Educação Infantil, o investimento financeiro permeia todas as dimensões da qualidade que implicam fatores intraescolares, a saber: infraestrutura, gestão e planejamento, formação dos professores e práticas pedagógicas.

Maiores investimentos na Educação Infantil incidem na compra de alimentos, materiais e equipamentos para serem utilizados no atendimento das crianças. Permite, também, que sejam feitas adequações nos ambientes escolares, exemplificadas na construção, na manutenção e na reforma de berçários, salas de aula, banheiros e circuitos para banho, refeitórios, salas para contação de histórias, bibliotecas, solários, parques e casinhas de bonecas. A gestão escolar, quando possui recursos, tem possibilidade de gerar ações em prol da efetivação de melhorias na educação.

A legislação vigente no Brasil determina que os municípios ofereçam a Educação Infantil. Consta no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que:

Os municípios incumbir-se-ão de:

[...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. (BRASIL, 1996).

Porém, a arrecadação de impostos e o valor investido por aluno/ ano nos diferentes municípios, estados e regiões do Brasil são muito diferentes. Há municípios com grande arrecadação *per capita* e outros que dependem quase exclusivamente dos repasses financeiros previstos em leis e programas federais, com valores mínimos previstos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Se há investimento com dinheiro público, existe a necessidade da prestação de contas à população. Devemos ter cuidado, no entanto, para que essa prestação de contas não acarrete responsabilização punitiva dos sujeitos envolvidos (AFONSO, 2018).

[...] tendo a palavra responsabilização, no senso comum, uma conotação genericamente mais negativa do que positiva, responsabilizar profissionais ou instituições sem uma prévia e justa avaliação, e sem possibilidade de um exercício de prestação de contas transparente e preferencialmente dialógico, em que possam ser confrontados e ponderados argumentos e justificações válidos, é uma estratégia claramente autoritária e eticamente reprovável, que só pode proliferar em regimes não democráticos (ou com uma democracia meramente formal e de baixa intensidade) e no contexto de relações de poder claramente assimétricas e autocráticas. (AFONSO, 2018, p. 11-12).

Para que não haja punição, mas melhorias na educação, a avaliação necessita ser feita de forma participativa, com o envolvimento dos sujeitos, na busca de caminhos possíveis em prol da construção da qualidade.

Para Freitas *et al.* (2011, p. 78-79), “[...] a qualidade é entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui [...]”.

Na perspectiva dos autores, é, pois, necessário se atentar para os fatores intra e extracurriculares, quando se problematiza o que permeia a qualidade da educação, tendo em vista que as escolas apresentam especificidades e peculiaridades que precisam ser consideradas.

1.3. Experiências em avaliações da qualidade da Educação Infantil

O estudo realizado por Sousa (2018) revela que várias propostas foram feitas com o objetivo de elaborar um sistema de avaliação em larga escala para a Educação Infantil.

Uma dessas propostas foi o uso do instrumento *Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3)*. De acordo com o Manual de Uso do ASQ-3 (2010), esse instrumento foi desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, e abrange os “cinco domínios do desenvolvimento infantil: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social” (Manual de Uso do ASQ-3, 2010, p.6). Esse questionário possui cinco blocos (um para cada domínio do desenvolvimento infantil) que, por sua vez, são compostos por seis questões cada, totalizando trinta perguntas. “Existe ainda um sexto bloco o qual investiga informações adicionais sobre a criança. O objetivo é

fazer a triagem de crianças que deveriam ser encaminhadas para avaliação mais cuidadosa [...]” (Manual de Uso do ASQ-3, 2010, p. 7). As questões abordam habilidades específicas, e as respostas devem enquadrar-se em três alternativas, sendo elas “sim”, “às vezes” ou “ainda não”. Pode ser facilmente aplicado por profissionais que conheçam profundamente a criança avaliada, seja ela um bebê com apenas um mês de vida ou uma criança com cinco anos e meio de idade. O tempo médio gasto no preenchimento total do questionário gira em torno de vinte minutos.

O Manual de Uso do ASQ-3 esclarece que:

[...] O ASQ-3 é composto por 21 questionários distintos, um para cada intervalo de idade. Desses questionários, 19 são destinados às crianças com menos de 4 anos e apenas 2 são voltados para as crianças com idade entre 4 e 5 anos e meio. O fato do ASQ-3 poder ser aplicado em crianças menores é importante [...] porque permite uma padronização dos métodos de avaliação de todas as crianças até 5 anos e meio de idade, o que certamente traz ganhos logísticos para o uso em larga escala. (2010, p. 6).

As críticas ao ASQ-3 tecidas por Sousa (2018) incidem, principalmente, sobre a obtenção e a utilização dos resultados. O Manual de Uso do ASQ-3 (2010, p. 6) é claro, quando afirma que esse questionário “[...] permite uma padronização dos métodos de avaliação de todas as crianças até 5 anos e meio de idade [...]”. Essa padronização desconsidera a diversidade e os tempos de aprendizagens individuais. Além disso,

[...] a adoção de testes representa, no sentido de induzir ou fortalecer, no interior dos estabelecimentos escolares, uma visão de avaliação da aprendizagem voltada preponderantemente para o julgamento do desenvolvimento dos alunos com fins classificatórios [...] colocando a avaliação a serviço do controle das condutas educacionais e sociais dos alunos. (SOUSA, 2018, p. 73).

As crianças malsucedidas nos testes, geralmente, são rotuladas e estigmatizadas negativamente. Este método “[...] desconsidera as condições desiguais em que se realiza a educação infantil no Brasil, abrindo a possibilidade de culpabilização das crianças pelo fracasso escolar [...]” (SOUSA, 2018, p. 73). As condições desiguais referem-se ao número insuficiente de vagas na Educação Infantil, especialmente, para crianças de zero a três anos de idade e, principalmente, para as de menor renda; a má formação de muitos profissionais que trabalham na Educação Infantil; às jornadas de trabalho excessivas desses profissionais, assim como sua baixa remuneração; às práticas pedagógicas que, muitas vezes, não

atendem às necessidades das crianças; às “[...] características da gestão das unidades e da rede de ensino, bem como a qualidade dos espaços e equipamentos disponíveis nos estabelecimentos [...]” (SOUSA, 2018, p. 70); ao planejamento das atividades a serem trabalhadas; à organização escolar e, principalmente, ao financiamento da Educação Infantil.

De acordo com Sousa (2018), a avaliação deve ser feita com o objetivo de amenizar ou erradicar as fragilidades encontradas e aprimorar as potencialidades. Por meio de análises, “[...] espera-se que a avaliação venha a apoiar encaminhamentos futuros, que se pautem pelo compromisso com o contínuo aprimoramento desta etapa educacional [...]” (SOUSA, 2014, p. 71) que, neste caso, trata-se da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, resgatamos o conceito de “Qualidade Negociada” proposto por Bondioli (2004), com características transacionais, participativas, autorreflexivas, contextuais, plurais, processuais e transformadoras.

Partimos do pressuposto que:

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 explicar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Uma outra proposta constante do estudo de Sousa (2018) refere-se ao documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009). Tal documento menciona aspectos a serem considerados na construção da qualidade, especificando os direitos humanos e as singularidades legais aplicados às crianças, presentes na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a necessidade de reconhecer e valorizar as “diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, culturais e relativas a pessoas com deficiência” (2009, p. 12); deve preservar o meio ambiente, promover a paz e a solidariedade entre as pessoas; respeitar as leis que regulamentam a organização e as finalidades da educação; considerar a formação dos profissionais e as etapas do desenvolvimento infantil, incluindo a educação e os cuidados com as crianças em ambientes coletivos.

Esse documento apresenta dimensões a serem consideradas “[...] para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil [...]” (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009, p. 13) a partir de indicadores, entendidos como sinalizadores “[...] de determinada realidade e que podem qualificar algo [...]” (2009, p. 13). Trata-se de um processo voluntário de autoavaliação com resultados que “[...] não se prestam à comparação entre instituições” (2009, p. 14).

Apesar de tais avanços e de não priorizar o desempenho do aluno, a prática de avaliar a qualidade da Educação Infantil oferecida por uma instituição ou uma rede de ensino com a utilização exclusiva desses indicadores pode acarretar resultados tendenciosos. Equívocos podem ser detectados a partir da simples atribuição de cores aos indicadores propostos às dimensões avaliadas. As respostas limitam-se ao uso da cor verde, quando a situação, a ação ou a atitude já estiver consolidada no local avaliado; ao uso da cor amarela, como indicativo de cuidado e atenção para situações ou práticas intermitentes; e à atribuição da cor vermelha para ocasiões que necessitem intervenções imediatas e urgentes (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009). Os resultados são tabelados em um quadro-síntese construído coletivamente, e as prioridades “[...] deverão ser a base para a produção conjunta de um plano de ação [...]” (2009, p. 25), que deverá ser acompanhada por uma comissão previamente estabelecida.

A crítica de Sousa (2018) a essa atribuição de cores baseia-se na complexidade do processo avaliativo e em todas as possibilidades que existem além das respostas pré-estabelecidas. A qualidade não pode ser enquadrada nas opções “verde, amarela e vermelha”, embora seja possível a utilização de cores diferentes ou misturas para sinalizar opiniões divergentes. Elaborar descrições qualitativas sobre os problemas, as situações, as ações, as atitudes, os diferentes pontos de vista da equipe e as propostas de mudança para a melhoria do problema detectado pode ser mais eficaz, quando comparado à simples atribuição de cores.

Faz-se necessário avaliar a Educação Infantil para promover a qualidade, “[...] compreendida como um dever de Estado para garantir esse direito às crianças de zero a cinco anos [...]” (SOUSA, 2014, p. 87). Porém, não há consenso quanto aos caminhos a serem trilhados para atingir esse objetivo.

Diversas tentativas foram realizadas nos âmbitos federal, estadual e municipal para se construírem parâmetros de avaliação para a Educação Infantil. A

Portaria nº 369/ 2016, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), previa a incorporação da Educação Infantil ao sistema nacional de avaliação por meio da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI). Essa portaria foi revogada três meses após ser publicada devido à necessidade da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (PIMENTA, 2017).

Em 2016, havia expectativa do MEC de que as aprendizagens essenciais da BNCC servissem como parâmetros para a avaliação da qualidade da Educação Infantil no Brasil, de acordo com Pimenta (2017).

A presente pesquisa está pautada na necessidade de se avaliar a Educação Infantil oferecida pela rede pública municipal de educação de Campinas (SP), por meio da Avaliação Institucional Participativa, que permite aos participantes das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) construir, coletivamente, indicadores próprios de qualidade. Esses indicadores têm potencial para contribuir com a avaliação da qualidade das escolas e da rede como um todo. A construção própria dos indicadores permite avaliá-los, repensá-los e modificá-los, tornando-os significativos para toda a comunidade escolar.

1.4. Experiências em avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

No ano de 2003, a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) iniciou um processo de sensibilização para constituição de seu sistema próprio de avaliação, com vistas a avaliar escolas de ensino fundamental. “[...] Partiu da negociação de um pacto de qualidade da educação municipal criando o Conselho Gestor da Qualidade Negociada [...] e firmou uma Carta de Princípios [...]” (CAMPINAS, 2007, p. 4). Houve, também, preparação para a constituição da Avaliação Institucional Participativa (AIP), antes dessa sensibilização, com ações de “[...] constituição de espaços/ tempos pedagógicos, autonomia (financeira e pedagógica) e desenvolvimento de Projetos Pedagógicos (PP) [...]” (CAMPINAS, 2007, p. 4).

O sistema de autoavaliação tem como princípio oferecer educação de qualidade a partir da participação de todos os envolvidos no processo de avaliação.

A qualidade deve ser compreendida em aspectos mais amplos, com vistas à emancipação humana e à justiça social.

Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como ‘domínio de português e matemática’, mas além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Neste sentido, a qualidade da escola depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola. A escola não pode dar conta de gerar equidade, se fora dela se gera inequidade, desigualdade, violência, insegurança e revolta. Não menos importante, portanto, é a dimensão emancipadora dos processos avaliativos que visa inserir as professoras(es) e as crianças em seu tempo e espaço, bem como dotá-las de capacidade crítica e criativa, para superar seu tempo – a capacidade de auto organizar-se para poder organizar novos tempos e espaços. Os processos avaliativos, longe de serem apenas aperfeiçoamento de resultados acadêmicos, visam criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis. Formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo. (CAMPINAS, 2003, p. 1).

O principal componente do processo avaliativo é a autoavaliação da unidade escolar, também chamada de avaliação interna, fruto de um processo contínuo de produção de conhecimento sobre a própria realidade. Além disso, a avaliação interna tem como objetivos:

[...] pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pelas UEs, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância de suas atividades de ensino, além de prestar contas à sociedade. (CAMPINAS, 2007, p. 8).

O processo de avaliação interna, ou autoavaliação, é coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Cada escola organiza sua própria CPA, composta de, ao menos, um representante de cada segmento da unidade escolar. Há, portanto, representantes da equipe gestora, do grupo de docentes, da equipe de funcionários, pais e alunos (Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA). Cabe ao Conselho de Escola aprovar a organização, o funcionamento e a dinâmica da CPA.

[...] Uma vez aprovada pelo Conselho de Escola da UE, a CPA funcionará de forma autônoma no âmbito de sua competência legal, fazendo ampla divulgação de sua composição e de sua agenda. Ao final do processo de autoavaliação, a CPA prestará contas de suas

atividades ao Conselho de Escola e à Equipe Educativa do NAED, apresentando relatórios, pareceres e, eventualmente, recomendações. Fica entendido, portanto, que uma vez concluída a avaliação da instituição em sua etapa interna e externa, compete à equipe gestora da UE e do NAED a responsabilidade pela (re)definição e implementação das políticas que o processo avaliativo sugerir. (CAMPINAS, 2007, p. 9).

A sensibilização da comunidade escolar para o envolvimento na proposta avaliativa, o acesso ao Roteiro da Autoavaliação Institucional, (divulgado pelo Departamento Pedagógico), a elaboração de relatórios ao final de cada etapa de avaliação (preferencialmente, com contribuições passíveis de implementação) e a divulgação dos resultados são considerados requisitos para a Avaliação Institucional Participativa.

Conforme descrito anteriormente, o referido processo de autoavaliação destinava-se às escolas de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos. Para a Educação Infantil, não havia proposta efetiva para avaliar a qualidade da educação oferecida à população.

Entre os anos 2009 e 2010, profissionais do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado (NAED) Sudoeste iniciaram um processo de autoavaliação nas escolas de Educação Infantil. Utilizaram como referências o processo de avaliação interna do Ensino Fundamental e algumas concepções presentes nos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2009, já citado anteriormente nos estudos de Sousa.

No ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), por meio do Departamento Pedagógico, se apropriou do documento produzido pelo NAED Sudoeste e publicou em Diário Oficial o documento intitulado *Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Tal documento tinha como objetivo subsidiar os processos de avaliação institucional “[...] cujo princípio básico é o da participação de todos os sujeitos, direta ou indiretamente, envolvidos com a unidade educacional, em um processo de qualidade negociada” (CAMPINAS, 2011, p. 3). Esse documento apresentava as dimensões e os aspectos que seriam avaliados nos processos participativos. Conforme documento da época,

[...] a Avaliação Institucional, aqui indicada, reconhece a relevância dessas dimensões e valoriza, especialmente, a análise reflexiva e coletiva da prática em um constante movimento pela busca da

melhoria da ação educativa e por um modelo avaliativo cujos indicadores de qualidade sejam legitimados pelos atores institucionais. (CAMPINAS, 2011, p. 3).

A proposta era avaliar as instituições de Educação Infantil internamente, por meio de autoavaliações, coordenadas por Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) de cada unidade, de forma similar à avaliação do Ensino Fundamental. Haveria um profissional, denominado “articulador”, responsável pela legitimação do processo de avaliação. O acompanhamento externo seria feito pelas equipes dos NAEDs, que, em parceria com os Centros de Educação Infantil, promoveriam também a formação desses profissionais.

As CPAs apontariam as necessidades, que seriam negociadas no coletivo. Aquelas que estivessem na incumbência da Secretaria Municipal de Educação seriam tratadas em reuniões denominadas “Encontros de Negociação”, conforme o princípio de “Pacto de Qualidade Negociada” (CAMPINAS, 2011, p. 23). Sordi (2010, p. 1) apontou, em um documento de circulação interna do DEPE/ SME Campinas, que:

[...] o pacto de qualidade negociada parte do pressuposto de que “as múltiplas expectativas e necessidades, ao serem examinadas em comum, geram acordos que contemplam responsabilmente a hierarquia das prioridades definidas para o plano de avaliação do ano; firma-se um compromisso que une poder público e escolas na busca pelas condições que favorecem a aprendizagem dos estudantes, retratada na melhora dos indicadores de qualidade internos e externos. (CAMPINAS, 2011, p. 13).

Apesar dos parâmetros indicados pelo MEC, não somente os profissionais das escolas, mas da comissão para a construção do referido Plano, contestaram tal documento. Esses profissionais consideravam importante que os próprios sujeitos das instituições produzissem indicadores específicos a cada realidade, para ressaltar suas especificidades. Caso contrário, apenas fariam a conferência da “[...] presença ou não de itens pré-elencados por um núcleo central, que não a unidade educacional” (CAMPINAS, 2011, p. 4-5).

Após discussões e debates, decidiu-se que o documento seria revisto. Porém, problemas técnicos, administrativos e econômicos desestimularam a implantação das CPAs nas escolas de Educação Infantil.

Em 2019, a Avaliação Institucional Participativa proposta para a Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP) não está

plenamente implantada, e as CPAs ainda não são obrigatórias em seus Centros de Educação Infantil. São necessárias ações de incentivo, formação e implementação das CPAs para tornar possível a avaliação da qualidade da educação oferecida às crianças da referida rede.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO INFANTIL EM DESTAQUE COM ÊNFASE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (SP)

O presente capítulo apresenta uma breve visão histórica da Educação Infantil no Brasil e contextualiza a implantação dessa etapa de ensino no município de Campinas (SP). Serão apresentadas as especificidades da rede pública municipal de educação, nos anos de 2018 e 2019, abordando sistemas de financiamento e apontando outros de seus aspectos, como as exigências de formação inicial dos profissionais, as possibilidades de formação continuada em serviço e as práticas pedagógicas vigentes na referida rede de ensino.

2.1. Breve histórico

As primeiras ações direcionadas ao atendimento de crianças no Brasil iniciaram no século XVIII. Em 1726, o vice-rei⁵ fundou, em Salvador, a “Roda dos Expostos”, local onde mães que não tivessem condições de cuidar dos filhos pudessem entregá-los. A creche, ou “asilo para a primeira infância”, foi mencionada pela primeira vez, no Brasil, no jornal “A Mãe de Família”, em 1879 (BASSETO, 2006).

A partir de 1902, surgiram, em São Paulo, as Escolas Maternais para atendimento às crianças órfãs e filhas dos operários mais necessitados, conforme relata Kulhmann (2000).

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KULHMANN, 2000, p. 8).

Para as famílias de classes sociais mais elevadas, havia outro modelo de educação, a qual objetivava a promoção do desenvolvimento integral da criança. Nomeou-se de Jardim da Infância o local onde crianças de três a sete anos eram atendidas com fins educativos.

⁵ Vasco Fernandes César de Meneses, também conhecido como Conde de Sabugosa, foi Vice-rei no Brasil, no período compreendido entre 23 de novembro de 1720 e 11 de maio de 1735.

Muitos educadores discordavam dessa discriminação em torno dos dois estabelecimentos infantis que atendiam crianças da mesma idade, tendo apenas uma população distinta: nos jardins de infância, os ricos e, nas escolas maternas, os pobres.

A longa prática dos jardins de infância, tanto particulares como o único oficial, de prestarem serviços às classes de maiores recursos parece ter reforçado a ideia de que é a situação econômica que diferencia o jardim de infância de outros estabelecimentos como escolas maternas e creches [...]. (KISHIMOTO, 1988, p. 59).

Os Parques Infantis foram criados em 1935, com a proposta de trabalhar brincadeiras e jogos direcionados à “saúde e à alegria”, com contemplações à moral, à cultura brasileira, à higiene, à liberdade, à estética e à orientação esportiva.

A considerar pelo período histórico, os PIs foram ousados. Nos documentos históricos, não foram encontradas referências relativas à “preparação para a escola”, porém, havia atividades complementares direcionadas às distintas faixas etárias:

[...] o PI oferecia para as crianças alunas da “escola primária” (que a frequentavam alternadamente ao parque), e para as outras pequenas frequentadoras de 3 a 6 anos, a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto, que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, não raramente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças, assim como outras manifestações de produção de saberes. (FARIA, 1999, p. 67).

O primeiro Parque Infantil (PI) construído em Campinas (SP) foi inaugurado em janeiro de 1940, no bairro Cambuí. Embora pertencesse à Secretaria de Educação e Cultura, objetivava a educação “não escolar” às crianças de quatro a doze anos, com atendimento em período oposto ao da educação formal para os maiores de sete anos. Foi demolido entre 1963 e 1965, devido ao “Plano de Melhoramentos Urbanos” de Prestes Maia (BASSETO, 2006). Os Parques Infantis ofereciam alimentação e recreação, por meio de atividades lúdicas, além de cuidados médicos e odontológicos.

O primeiro Recanto Infantil (RI) foi inaugurado no ano de 1951, com proposta de atendimento às crianças entre quatro e dez anos de idade. “Enfatizavam a educação higiênica e social da criança e pretendiam amenizar os conflitos entre classes sociais”. (BASSETO, 2006, p. 91-92).

Para as crianças menores, entre seis meses e três anos de idade, o atendimento era oferecido em Centros Infantis Municipais. O primeiro Centro Infantil

(CI) foi inaugurado no ano de 1968, na antiga Vila Tofanello. Foi batizado de CI “Maria Aparecida Vilela Gomes Júlio” e era destinado às famílias nas quais as mães precisavam exercer atividades remuneradas. O segundo CI inaugurado em Campinas (SP) teve apoio de entidade filantrópica e recebeu o nome de CI “Lions Clube de Campinas”.

[...] A filantropia, até a inauguração do primeiro CI, era quem oferecia atendimentos em creches na cidade de Campinas para as camadas populares, de iniciativa privada e de cunho filantrópico ou comunitário. (BASSETO, 2006, p. 102).

Em 1975, as Escolas-Parque passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPG). Já no ano de 1981, os Parques Infantis e os Recantos Infantis foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, consideraram crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Instituíram a obrigatoriedade de políticas públicas voltadas à infância, com especificidades do direito à vida, alimentação, educação, saúde, segurança, convívio com familiares, moradia e lazer.

[...] a concepção de criança também passa por reformulações. O desenvolvimento de pesquisas na área contribuiu de forma significativa para que se começasse a construir outro olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã. (AZEVEDO, 2007, p. 173).

No município de Campinas (SP), a integração dos Centros Infantis à Secretaria da Educação ocorreu em 1989, mesmo ano em que se concretizaram junções entre escolas de pequeno porte.

Assim, os Centros Infantis, vinculados à Secretaria de Promoção Social, ao serem incorporados ao sistema educacional, em 1989, desafiam-nos a abandonar preconceitos assistencialistas, pois, embora houvesse o vínculo com um órgão de assistência social, o aspecto pedagógico-educacional acontecia em alguns momentos e ações, como em situações em que objetos de enfeite tornavam-se brinquedos nas mãos das crianças. A rotina, apesar de higienista, privilegiadora de cuidados com a saúde, garantia momentos no parque, pressupondo o acontecimento do brincar e a possibilidade de fuga das normas educacionais vigentes. (CAMPINAS, 2013, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, alterada pela Lei nº 12.796/ 2013, estabelece que a Educação Infantil, o

Ensino Fundamental e o Ensino Médio compõem a educação básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013). Constitui especificação dessa legislação, no artigo 4º, que a educação básica e gratuita é obrigatória a todas as crianças e adolescentes com idades entre quatro e dezessete anos. O artigo 29 expressa como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). As nomenclaturas “creche” e “pré-escola” ainda aparecem no artigo 30 da referida Lei, embora sejam questionadas por alguns autores.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

Assis (1998) faz parte do grupo de autores que questiona o termo “pré-escola”. Tal alegação refere-se aos equívocos “sobre o que significa educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil, em ambientes escolarizados ou não, em horário integral ou parcial” (ASSIS, 1998, p. 65). O autor considera necessário enfatizar a relevância do trabalho educacional e dos cuidados com as crianças entre quatro e seis anos de idade. Para tanto, sugere o uso do termo “Centros de Educação Infantil” em substituição aos termos “creche” e “pré-escola”.

Massucato e Azevedo (2012) ressaltam que:

[...] a questão das nomenclaturas ainda reforça alguns paradigmas da área, como a nomeação de Educação Infantil, dividida em creche e pré-escola, e não de escola para essa etapa da educação. A crítica situa-se no fato de que se considera que a escolarização se refere à entrada das crianças em uma instituição de ensino formal, sistematizado, com profissionais qualificados, o que não significa a reprodução do modelo escolar do Ensino Fundamental, uma vez que a faixa etária e as necessidades de aprendizagens são outras. (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, p. 155).

Na história da Educação Infantil no município de Campinas (SP), constituiu-se um marco, a elaboração do documento *Currículo em Construção*, pensado, construído e implementado por uma comissão formada por profissionais de todos os segmentos (supervisor, diretor, coordenador pedagógico, professor, monitor etc.). Tal documento tornou-se a “primeira proposta curricular oficial” (CAMPINAS, 2013, p. 10) da Secretaria Municipal de Educação, em 1998.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estipulou que, no prazo de dez anos, a “Educação Infantil atingisse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos” (CAMPINAS, 2013, p. 10). Em 2002, para maximizar o número de vagas na Educação Infantil e colocar em prática novos conceitos de currículo, a Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas (SP) implementou a organização das turmas por meio de Agrupamentos Multietários.

[...] as crianças deveriam ser matriculadas e divididas em turmas por idade aproximada: Agrupamento I – crianças de 03 meses a 01 ano e 11 meses; Agrupamento II – crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; Agrupamento III – crianças de 4 a 6 anos. Esta organização multietária foi implementada na Educação Infantil municipal. Houve um acréscimo de aproximadamente 35% na oferta de vagas, após 04 anos de sua implementação. (CAMPINAS, 2013, p. 11).

Com a Lei nº 11.274/ 2006, as crianças com seis anos de idade deixaram de pertencer à Educação Infantil e passaram a frequentar o Ensino Fundamental.

No ano de 2007, criou-se o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEE), que instituiu a implementação de unidades escolares chamadas “Naves-Mãe”, com propostas de gestão compartilhada entre o poder público, a iniciativa privada e organizações não-governamentais (ONGs). A principal justificativa para esse modelo de gestão refere-se à Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), pois o pagamento dos profissionais seria feito por meio de licitações e não via folha de pagamento.

As diretrizes da Lei de Responsabilidade Fiscal também pesaram na decisão da Prefeitura de Campinas em escolher o modelo de gestão em parceria. Os limites de gastos estabelecidos pela legislação impediram a contratação em condições apropriadas dos professores e demais componentes da equipe das Naves-Mãe pelo município. (SANTOS, 2010, p. 76).

As Naves-Mãe foram construídas em regiões carentes da cidade, com o objetivo que vai além da ampliação do número de vagas na Educação Infantil. A proposta era de oferecer, aos pais, vagas em cursos profissionalizantes e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para aqueles que ainda não tivessem concluído a educação básica. À época, o prefeito da cidade de Campinas (SP) teceu comentários a respeito do referido projeto:

E o Projeto Naves-Mãe [...] procuram abordar de forma holística, integral, a criança inserida na educação infantil. O diálogo permanente com as famílias e a inclusão de mães em cursos

profissionalizantes propiciam uma participação proativa, sobretudo das mães junto aos filhos, favorecendo o processo educacional [...]. (SANTOS, 2010, p. 88).

No entanto, há críticas ao Projeto Naves-Mãe no tocante à terceirização do trabalho dos profissionais da educação, com conseqüente precarização do ensino. Ao tratar da privatização do ensino público, Dourado (2001) enfatiza:

Esse cenário privatista é fruto, dentre outros, do fato de o poder público não ter priorizado a sua atuação na defesa da esfera pública, ao delegar para o setor privado o papel de representação do público, acarretando a privatização da esfera pública. (DOURADO, 2001, p. 283).

Na mesma direção, Freitas (2012) afirma que o conceito de “público não estatal” possibilitou aos empresários a “gestão por concessão”. Nos Estados Unidos, a gestão privada de escolas públicas não apresentou resultados superiores àqueles alcançados pelas escolas públicas de gestão pública.

Se em termos de resultados acadêmicos estas escolas “de mercado” não apresentam desempenho consistentemente melhor que as escolas públicas regulares, se em termos de aumento de equidade, os resultados são pífios, a experiência americana traz o ensinamento claro de que as condições de trabalho dos professores das escolas administradas por contrato têm piorado. [...] Isto indica que estas estratégias de privatização têm sido usadas como forma de promover, de fato, uma “reforma fiscal” na educação e não uma “reforma educacional” ou um aumento da equidade. (FREITAS, 2012, p. 388).

Os professores, gestores e Agentes de Educação Infantil que atuam nas Naves-Mãe são contratados diretamente pelas empresas privadas sem seleção via concurso público. Essa forma de contratação deixa de selecionar os candidatos com melhor formação e prioriza aqueles que se sujeitam a trabalhar nas condições oferecidas. Os salários são significativamente inferiores, quando comparados aos rendimentos dos profissionais efetivos da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Os benefícios dos servidores concursados não são oferecidos aos contratados pelas empresas privadas para trabalhar nas Naves-Mãe.

Em 2013, o Decreto nº 17.951 alterou a nomenclatura das escolas municipais de Educação Infantil, substituiu as denominações CEMEIs e EMEIs por Centros de Educação Infantil (CEIs) e manteve os nomes próprios das unidades de ensino. Instituiu que as escolas que atendessem a crianças menores de três anos deveriam acrescentar o algarismo romano I após o nome da unidade, e escolas destinadas a crianças entre três anos completos e seis anos incompletos deveriam

utilizar o algarismo romano II. A nomenclatura CEI já estava presente no Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP), publicado no ano de 2010. Tal decreto foi revogado no ano de 2015, por meio de outro decreto (nº 18.664/2015), que unificou todas as escolas de Educação Infantil com a denominação Centro de Educação Infantil (CEI).

No ano de 2015, mencionou-se pela primeira vez o nome “Bem-Querer” para o Projeto “Nave-Mãe”. Tal mudança deve-se à troca de equipe político-partidária na administração da cidade de Campinas (SP). Não houve mudanças significativas nos princípios e no funcionamento das escolas cogidas pertencentes a tal Projeto.

Ao longo dos anos, a rede municipal de Educação de Campinas (SP) estabeleceu, também, parcerias com instituições e entidades filantrópicas para atendimento às crianças na Educação Infantil. “[...] Instituições da sociedade civil oferecem vagas em suas creches para o município, que mantém convênios para viabilizar a parceria [...]” (SANTOS, 2010, p. 76).

Apesar dos avanços e da expansão da rede, o número de vagas e o atendimento das crianças na Educação Infantil permanecem constituindo desafio, ainda, ao final desta segunda década século XXI. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil da Prefeitura de Campinas (SP) confirmam que:

[...] Essas metas são, ainda hoje, um grande desafio a ser enfrentado pelo país, inclusive pelo município de Campinas, no que se refere às crianças de zero a três anos. As duas grandes demandas que caracterizam a Educação Infantil nestes 70 anos são a quantidade de vagas e a qualidade do atendimento. (CAMPINAS, 2013, p. 10-11).

Avançar, pois, nesses aspectos implica em definição e redefinição de políticas públicas em prol da qualidade da Educação Infantil.

2.2. A rede pública municipal de educação de Campinas (SP) no biênio 2018/2019

Conforme informações do *site* da Prefeitura de Campinas (SP) (www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao), no ano de 2019, a rede pública

municipal de educação está composta por 252⁶ (duzentas e cinquenta e duas) unidades de ensino. Destas, 206 (duzentas e seis) atendem a crianças da Educação Infantil e 46 (quarenta e seis) trabalham com o ensino fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre as escolas de Educação Infantil, 28 (vinte e oito) são CEIs Bem Querer (no site oficial da Prefeitura de Campinas (SP) ainda consta o nome “Nave-Mãe”), 133 (cento e trinta e três) são Centros de Educação Infantil e 45 (quarenta e cinco) são Entidades Filantrópicas conveniadas.

Além das unidades de ensino, a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) ainda conta com cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs) nas regiões Norte, Noroeste, Leste, Sudoeste e Sul, Gabinete da Secretaria, Assessoria de Gabinete, Assessoria Jurídica, Assessoria de Assuntos Educacionais e Culturais, Assessoria de Legislação e Normas Educacionais, Assessoria de Tecnologia da Educação (ATEDUC), Assessoria de Informações Educacionais (AIE), Assessoria de Educação e Cidadania, Setor de Expediente, Assessoria de Imprensa, Departamento Pedagógico (DEPE), Coordenadoria de Arquitetura Escolar (CAE), Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas (CGP), Coordenadoria Setorial de Educação Básica (CEB), Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), Departamento de Apoio à Escola, Coordenadoria Setorial de Suprimentos, Setor de Transporte, Setor de Almoarifado, Coordenadoria Setorial de Nutrição, Departamento Financeiro, Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro, Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios e Setor de Contabilidade, um Centro de Educação Profissional de Campinas chamado “Prefeito Antônio da Costa Santos” (CEPROCAMP) e uma Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC).

Todos os setores e coordenadorias aqui descritos contribuem para o funcionamento da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). A gestão da referida rede ocorre em diversas instâncias e setores, cada qual com suas funções. Esse é um diferencial da rede pública municipal de educação de Campinas (SP), visto que outras redes de ensino não possuem tal estrutura.

⁶ Conforme informações oficiais publicadas no site da Prefeitura de Campinas (SP). Os números podem ser confirmados no endereço http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola_list.php. Acesso em 20/11/2018.

Cada setor, departamento, assessoria e coordenação possui funções específicas. Daremos ênfase àqueles que estão diretamente ligados às escolas e serão utilizados na análise dos dados empíricos.

Os NAEDs dão suporte direto às escolas da região na qual estão inseridos, com mediação entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas. Responsabilizam-se, também, por habilitar e assessorar as escolas particulares de Educação Infantil instaladas nas respectivas áreas de abrangência, no município de Campinas (SP).

O DEPE comanda e coordena as ações pedagógicas de toda a rede de ensino por meio de resoluções, reuniões, elaboração de materiais e formações específicas. Trabalha em parceria com a CSF quanto à elaboração de cursos, currículos, objetivos e público-alvo das formações continuadas.

A CGP encarrega-se de comandar e coordenar os recursos humanos de toda a rede de ensino. A gestão de pessoas é feita por meio de resoluções e acompanhamento das escolas. Há um programa informatizado, chamado Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas (SEGP), que registra e controla as sessões de atribuição de classes, turmas e aulas. Relatórios desse sistema exibem informações referentes à vida funcional dos profissionais, bem como informações gerais das escolas e da rede como um todo (número de cargos vagos, afastamentos temporários e permanentes, aposentadorias, ingressos, exonerações etc.).

A CAE projeta e gerencia as estruturas físicas das escolas. Essa coordenação elabora projetos arquitetônicos, relatórios estruturais e direciona os trabalhos de construção, reforma e ampliação dos espaços escolares. Utiliza os serviços de empresas contratadas pela Prefeitura de Campinas (SP) por meio de licitações e avalia as necessidades das escolas (apontadas pelos gestores das unidades de ensino), priorizando aquelas de maior urgência.

A CSF oferece cursos de formação continuada a todos os profissionais da rede de ensino. São publicados no Diário Oficial do Município (DOM) a ementa dos cursos com inscrições abertas, o número de vagas oferecidas, a carga horária e o público-alvo. Os cursos podem ser oferecidos no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE) ou nas

próprias escolas, nos tempos pedagógicos presentes nas jornadas de trabalho dos profissionais.

Para gerir cada um desses setores, que apoiam diretamente as unidades de ensino, a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) conta com profissionais qualificados e, em sua maioria, selecionados por meio de concurso público específico para cada cargo/ função. Além da seleção que demanda conhecimentos técnicos, o ingresso em cargos de gestão exige tempo de trabalho no magistério, previamente expresso em editais de concursos públicos, para comprovação de experiência e conhecimento das práticas escolares.

Os gestores educacionais diferenciam-se de outros gestores porque precisam dominar, além dos conhecimentos técnico-teóricos, as práticas escolares e os processos de formação humana. Nas palavras de Ferreira (2001),

[...] Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. [...] (FERREIRA, 2001, p. 306).

A rede pública municipal de educação de Campinas (SP) adota como princípio a gestão democrática da educação. Em suma,

A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, da instituição, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. (FERREIRA, 2001, p. 310).

No ano de 2018, a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) atendeu a mais de 35.000 (trinta e cinco mil) crianças na Educação Infantil, sendo cerca de 20.000 (vinte mil) nos Agrupamentos III (com idades entre quatro e cinco

anos) e 15.000 (quinze mil) nos Agrupamentos I e II (com idades entre zero e três anos) ⁷.

As matrículas do Ensino Fundamental público são compartilhadas entre as redes municipal e estadual de ensino. Cerca de 19% (dezenove por cento) da demanda é atendida pela rede municipal, enquanto os demais 81% (oitenta e um por cento) das matrículas estão sob a responsabilidade da rede estadual de ensino.

A gestão das matrículas é feita por meio de um sistema informatizado chamado Integre. Esse sistema permite múltiplos acessos, atualização das demandas em tempo real e acompanhamento das vagas ocupadas e ociosas em cada unidade de ensino. No ano de 2018, houve uma tentativa de substituição do Integre pelo Sistema denominado Gestão Inteligente da Educação Responsável (GIER). Devido a problemas técnicos, essa substituição foi adiada e, ainda em 2019, o gerenciamento das matrículas permanece no Sistema Integre.

As unidades de ensino, designadas “postos de cadastro”, recebem as famílias para realizar as inscrições das crianças no Sistema Integre. No momento do cadastro, são solicitados documentos (certidão de nascimento e comprovante de endereço) e é realizada entrevista com o responsável pela criança, com o objetivo de coletar informações socioeconômicas e necessidades especiais da criança e dos pais.

Todas as escolas têm autonomia para incluir os cadastros na própria lista e, também, nas demandas das outras unidades, desde que pertencentes à mesma rede de ensino. Os cadastros com as vagas disponíveis e as respectivas listas de espera podem ser acompanhados em tempo real pela população, através do *link* http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/vagas_infantil.php.

As idades para matrícula nos agrupamentos I, II ou III são definidas por meio de Resolução anual, publicada no Diário Oficial do Município de Campinas (SP). Todas as crianças compreendidas na faixa etária do agrupamento III (AG III) são cadastradas em um sistema online e atendidas na escola mais próxima à residência, definida por meio de georreferenciamento. Tais determinações compreendem as crianças de AG III em idade facultativa e aquelas em idade escolar obrigatória.

⁷ Dados da Coordenadoria de Educação Básica – CEB. Em 31/10/2018, havia 35.698 crianças matriculadas na Educação Infantil no município de Campinas (SP).

De fato, o Sistema Eletrônico de Georreferenciamento passou a permitir à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação contar com acesso a dados extremamente atualizados, os quais [...] permitem a identificação das reais necessidades da educação infantil na cidade. (SANTOS, 2010, p. 93).

Os cadastros das crianças a serem matriculadas nos agrupamentos I e II dividem-se em fase inicial e contínua.

A fase inicial considera critérios socioeconômicos, crianças com necessidades especiais, crianças sob tutela do Estado, filhos de vítimas de violência de gênero e tempo em que permaneceu em lista de espera no ano anterior. As crianças ganham pontuação, e as matrículas são feitas por ordem de classificação. Geralmente, esses cadastros são realizados no início do quarto trimestre do ano anterior.

Encerrada a fase inicial, as crianças são adicionadas ao cadastro contínuo e, salvo exceções (crianças sob tutela do Estado, deficientes físicos ou filhos de vítimas de violência de gênero), são matriculadas em ordem cronológica de cadastro. Esse cadastro permanece aberto durante todo o ano letivo e permite a inclusão de bebês recém-nascidos a qualquer tempo.

O número de escolas que atende às matrículas em agrupamento I é reduzido, o que contribui para a sobrecarga daquelas que oferecem esse tipo de atendimento. É nesse agrupamento que as filas de espera por vagas são maiores. O problema agrava-se porque os cadastros são feitos ao longo do ano, com a inclusão de bebês nascidos até o último dia do ano corrente. Essa condição soma-se ao fato de que os módulos são menores, ao passo que o investimento público *per capita* para essa faixa etária é maior.

Há um número maior de escolas que fazem atendimento de crianças com idade para matrícula no agrupamento II, quando comparadas àquelas que oferecem atendimento no agrupamento I. Mas o número de vagas no AG II é insuficiente para o atendimento de toda a demanda da cidade. As matrículas nos agrupamentos I e II não seguem o critério de georreferenciamento, o que permite à família a escolha pela escola onde o filho será matriculado.

É importante ressaltar que, quando uma criança é cadastrada em uma determinada escola, automaticamente, é excluída da fila de espera da outra

unidade. Conforme dito anteriormente, o sistema para cadastramento é informatizado, unificado e não permite duplicidade de informações.

No mês de outubro do ano de 2018, havia cerca de 8.000⁸ (oito mil) crianças na fila de espera por vagas nos agrupamentos I e II. Esse número é alterado diariamente devido aos novos cadastros, transferências e novas matrículas. No mês de março do ano de 2019, havia cerca de 3.500⁹ (três mil e quinhentas) crianças na mesma fila de espera, mas há projeções que esse número atinja o patamar de nove mil crianças até dezembro do mesmo ano. Reiteramos que o aumento na fila de espera deve-se aos nascimentos das crianças durante o ano letivo e à imigração de famílias em busca de emprego e melhores condições de vida na cidade de Campinas (SP).

Algumas famílias cadastram os filhos no sistema e, diante da negativa de vaga, procuram o Conselho Tutelar e o Sistema Judiciário para conseguir realizar as matrículas. As crianças ingressam por meio de Mandado Judicial em turmas sem vagas disponíveis, o que causa superlotação das salas e sobrecarga de trabalho para os profissionais. Tal prática acontece com frequência nos agrupamentos I e II.

Além do Integre, a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) também conta com outros sistemas informatizados. Um deles, o Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas (SEGP), conforme anteriormente mencionado, gerencia a vida funcional dos servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação. Nesse sistema, é possível verificar o tempo de serviço prestado no magistério de cada servidor, bem como a pontuação para a classificação da atribuição de salas, aulas e/ou agrupamentos, as indicações para remoção de local de trabalho e possíveis recursos para tais processos.

Outro sistema muito importante utilizado pelas escolas da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) chama-se “Projeto Pedagógico Online” (PP Online). Esse sistema tem como propósito possibilitar o acesso, por meio da internet, a todos os interessados no Projeto Pedagógico das unidades educacionais.

Dessa forma, o PP construído coletivamente pela comunidade escolar poderia ser consultado, analisado e verificado por qualquer pessoa que tivesse

⁸ Fonte: Sistema Integre.

⁹ Fonte: Sistema Integre.

acesso à internet. Porém, nem sempre esse acesso é possível. Os responsáveis pelo sistema alegam que ocorrem inconstâncias e problemas técnicos que impedem esse acesso.

Reiteramos que o PP é o documento que norteia, propõe ações e reflete a realidade da instituição, consolidando-se como um importante instrumento para a construção da qualidade da educação oferecida em cada unidade educacional.

2.3. Financiamento da educação e investimento na Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

Conforme mencionado no Capítulo 1, o investimento na Educação Infantil permeia todos os fatores intraescolares relacionados à qualidade. Para compreender a origem do dinheiro designado à Educação Infantil, precisamos resgatar as políticas públicas de investimento e repasse de verbas às escolas e redes de ensino públicas no Brasil.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/ 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/ 2007 e pelo Decreto nº 6.253/ 2007, está previsto para durar quatorze anos (de janeiro/ 2007 a dezembro/ 2020). Abrange todos os alunos da Educação Básica e, como diferencial, incluiu a Educação Infantil.

[...] o Fundo passa a incluir, a partir de agora, além do ensino fundamental, também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio. (SAVIANI, 2008, p. 91).

Um dos problemas apontados por Kuhlmann Jr. (2000), antes da implementação do FUNDEB, era a falta de verbas destinadas à Educação Infantil, especialmente, após a desvinculação da assistência social e incorporação às redes de ensino.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de

4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral [...]. (KUHLMANN Jr, 2000, p. 7).

O investimento por aluno matriculado na Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) considera os gastos com pessoal, alimentação das crianças, transporte, construção de novas unidades, manutenção dos prédios existentes, compra de materiais, aquisição e manutenção de equipamentos, capacitação dos profissionais, impostos e tarifas mensais (despesas com água, luz, telefone, internet e taxas bancárias, por exemplo).

Os gastos com pessoal ocorrem diretamente, via folha de pagamento dos servidores lotados na Secretaria de Educação do Município de Campinas (SP), e indiretamente, por meio de convênios firmados com empresas terceirizadas. No ano de 2019, há convênios ativos entre a Prefeitura de Campinas (SP) e empresas de segurança (com monitoramento remoto dos alarmes instalados nos Centros de Educação Infantil) e zeladoria, com profissionais que atuam diretamente nas unidades de ensino, durante o período de atendimento às crianças.

Até 2018, havia vigilantes nas escolas de Educação Infantil, contratados por empresas terceirizadas. Tais profissionais não estão na ativa no ano de 2019 porque foram dispensados com a justificativa de redução de gastos. Foram mantidos, apenas, os vigilantes que atuam nas escolas de Ensino Fundamental.

Há, também, contratação terceirizada de profissionais específicos para acompanhamento das crianças que apresentam necessidades especiais severas. Tais profissionais, chamados de “cuidadores”, atuam preferencialmente nos agrupamentos III (AG III) e auxiliam a professora na troca de fraldas, na higiene e alimentação das crianças em idade obrigatória que, devido à(s) deficiência(s), não conseguem realizar tais ações.

As cozinheiras são, em sua maioria, profissionais terceirizadas que atuam nas unidades escolares. Da mesma forma, a maioria das equipes de limpeza é formada por profissionais contratados por empresa terceirizada, vencedora de processos de licitação.

A alimentação é servida nas escolas da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) por meio do Programa Municipal de Alimentação Escolar e do

convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Central de Abastecimento de Campinas S/A (Ceasa/ Campinas).

A Missão do Programa é atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula formando/recuperando hábitos alimentares saudáveis através de alimentação de qualidade e com maior controle e garantias higiênico-sanitárias. (SANTOS, 2010, p. 88).

A CEASA fornece às escolas de Educação Infantil fórmulas de leite maternizado, alimentos industrializados (como farinhas, bolachas, pães de forma), frutas, hortaliças, legumes, carnes bovina e suína, frango, peixes e demais itens que contemplem o cardápio semanal. Esse cardápio é elaborado por nutricionistas com o intuito de atender às necessidades diárias das crianças, incluindo diferenciações por faixa etária. Todas essas informações estão disponíveis *online* na página da Ceasa/ Campinas e são supervisionadas por profissionais terceirizados, por meio de amostras e visitas presenciais às unidades escolares.

Está previsto na Lei Municipal nº 15.538/ 17, artigo 4º, que:

Os cardápios do Programa de Alimentação Escolar deverão ser elaborados pelos nutricionistas responsáveis, com a participação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE, com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região e na alimentação saudável e adequada. (CAMPINAS, 2017).

O transporte das crianças é subsidiado pela Prefeitura de Campinas (SP), quando a distância entre a residência da família e a escola for superior a dois quilômetros. Na maioria dos casos, as famílias cadastram-se no sistema público de transporte e recebem um cartão. O número desse cartão é inserido no Sistema Integre (no qual são feitos os cadastros e as matrículas das crianças) e, mensalmente, são depositados valores relativos a duas passagens de ônibus por dia útil.

Em casos específicos, as crianças com deficiência são cadastradas no Programa de Acessibilidade Inclusiva (PAI), serviço de transporte gratuito que atende a pessoas com deficiência e/ ou mobilidade reduzida. Tal serviço é oferecido na modalidade “porta a porta”, pois transporta as crianças da residência diretamente à escola, nos horários de início e término das aulas. Para as escolas rurais, de locais afastados ou regiões de grande demanda, com necessidade de redirecionamento de matrículas para outras unidades, há veículos específicos para o transporte escolar.

Esses veículos, exclusivos às crianças, possuem roteiros pré-determinados e atendem às crianças cadastradas no sistema de transporte escolar.

Conforme descrito anteriormente, desde a implementação do sistema de gestão compartilhada entre o poder público, a iniciativa privada e organizações não-governamentais (ONGs), que ocorreu no ano de 2008, os novos Centros de Educação Infantil foram inaugurados na modalidade Naves-Mãe/ Bem Querer. A transferência de verbas à iniciativa privada e ONGs ocorre por meio de contratos e licitações.

Para a manutenção dos prédios onde funcionam os Centros de Educação Infantil, há licitações feitas pela Prefeitura de Campinas (SP) para a contratação de empresas privadas. As equipes escolares solicitam os serviços à CAE, mas, quando não há verba suficiente ou licitação vigente, são comunicadas que o atendimento não será feito de imediato. As equipes escolares podem optar por aguardar a abertura de nova licitação ou executar a manutenção de urgência com o uso de verbas repassadas diretamente à escola, advindas dos Governos Federal e Municipal.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um sistema de repasse de verbas oriundo do Governo Federal. Os valores são depositados em contas específicas, movimentadas pelos responsáveis pela administração do dinheiro na escola. A eleição para posse desses responsáveis legais é feita em reunião de Conselho de Escola. Da mesma forma, o Programa Conta Escola é um sistema de repasse de verbas originário do Governo Municipal de Campinas (SP). Os valores também são depositados em contas específicas e só podem ser utilizados pelo Presidente e pelo Tesoureiro do Caixa Escolar.

No ano de 2019, a verba do PDDE foi depositada em duas parcelas, e a prestação de contas deverá ser feita no mês de janeiro de 2020. O Programa Conta Escola fez quatro repasses, e a prestação de contas foi ser feita trimestralmente, nos meses de maio, agosto e novembro de 2019, e também deverá ser feita no mês de fevereiro de 2020.

O Programa Conta Escola tem por finalidade democratizar os processos de tomada de decisão no interior da unidade educacional, respaldar o fortalecimento dos conselhos de escola, garantir maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira para as unidades educacionais, fortalecendo-as como centro do processo educativo e

possibilitar maior agilidade na solução dos problemas e na implementação do seu projeto pedagógico. (CAMPINAS, 2009, p. 8).

Essas verbas de repasse podem ser utilizadas para pequenas reformas e manutenções (conforme legislação vigente), assim como para a compra de materiais (administrativos e pedagógicos), aquisição e manutenção de equipamentos, capacitação de profissionais e pagamento de contas e tarifas mensais (telefone, internet, taxas bancárias etc.). As contas de água e energia elétrica são pagas diretamente pela Prefeitura do município de Campinas (SP).

A capacitação dos profissionais pode ser feita por meio de cursos oferecidos pelo CEFORTEPE e/ ou pela contratação de formadores específicos para demandas das unidades de ensino, com o uso das verbas de repasse descritas anteriormente.

2.4. Os profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

Com exceção àqueles que atuam nos CEIs Bem Querer e Entidades Filantrópicas, a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) possuía, na ativa, no ano de 2018, 4.795 (quatro mil, setecentos e noventa e cinco) profissionais, conforme publicação no Diário Oficial do Município (DOM) de Campinas (SP), em 30/10/2018. É importante ressaltar que esses profissionais atuam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano.

Especificamente na Educação Infantil, em 2018, a rede contava com 1.731 (um mil, setecentos e trinta e um) Agentes de Educação Infantil/ Monitores Infanto-Juvenis I (sendo um em Função Atividade – FA – e os demais, efetivos) para cuidar e auxiliar na educação das crianças matriculadas nos agrupamentos I e II. Entre outras atribuições, o referido profissional precisa acompanhar o desenvolvimento das crianças e orientá-las nas atividades recreativas, durante as refeições, nos momentos de higiene (o que inclui troca de fraldas, banho e escovação de dentes), zelar pelo repouso e sono dos pequenos, mediar situações de conflito e interações entre crianças e entre crianças e adultos, além da colaboração na organização dos espaços e tempos das atividades pedagógicas.

Há um número específico de crianças para cada profissional realizar as funções acima especificadas. Essa proporção é chamada de módulo. Na rede

pública municipal de educação de Campinas (SP), o módulo do agrupamento I abrange 8 (oito) crianças por Agente de Educação Infantil/ Monitor Infante-Juvenil e, no agrupamento II, esse número sobe para 14 (quatorze) crianças por profissional. A jornada de trabalho com as crianças é de 6 (seis) horas diárias. Tais profissionais revezam-se em dois turnos, sendo o primeiro das 7h (sete horas) às 13h (treze horas), e o segundo, das 12h (doze horas) às 18h (dezoito horas). O agrupamento III não conta com esses profissionais.

Os pedagogos que trabalham diretamente com as crianças nos agrupamentos da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) são denominados Professores de Educação Básica I (PEB I). Esses profissionais trabalham 4h (quatro horas relógio), ou 5h/a (cinco horas-aula) por dia, em sala de aula, e complementam a jornada semanal com 1 (uma) hora-aula de Trabalho Docente Individual (TDI) e 2 (duas) horas-aula com Trabalho Docente Coletivo (TDC). Há profissionais que optaram por ampliação de jornada extraclasse e recebem Carga Horária Pedagógica (CHP) para a realização de atividades diversas que refletem no aprendizado das crianças.

Nos agrupamentos I e II, o atendimento às crianças é feito em período integral, das 7h (sete horas) às 18h (dezoito horas). Em algumas escolas, o professor trabalha apenas no período da manhã e, em outras, apenas no período da tarde. No período oposto ao do professor, o atendimento é feito exclusivamente pelos Agentes de Educação Infantil/ Monitores Infante-Juvenis. Nos agrupamentos III, o atendimento é feito apenas em um período e totaliza 4h (quatro horas) relógio ou 5h/a (cinco horas-aula). O professor é o único profissional lotado nessas turmas e atende, sozinho, a cerca de 30 (trinta) crianças com idades entre três anos completos e seis anos incompletos.

As equipes gestoras das Unidades de Ensino são formadas por um Diretor Educacional, um ou dois Vice-Diretores (de acordo com o número de matrículas) e um Orientador Pedagógico (OP). Cada equipe é responsável por uma unidade de ensino ou um bloco de escolas, definidos pela própria rede de ensino.

Reiteramos que as exigências para a formação inicial desses profissionais iniciam-se com a publicação do edital do Concurso Público. Com relação à Educação Infantil, o cargo de Agente de Educação Infantil exige que o candidato tenha completado o Ensino Médio. Para o cargo de Professor de Educação Básica I,

é necessária formação completa em Pedagogia, Normal Superior ou cursos superiores similares, com habilitação para o magistério. Para os cargos de gestão (diretores educacionais, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino etc.), é exigida, além da formação inicial, experiência no magistério e/ ou no cargo/ função. Os concursos para ingresso na rede pública municipal de educação de Campinas (SP) apresentam grande número de candidatos por vaga oferecida e, conseqüentemente, são selecionados os profissionais com maior conhecimento teórico.

A formação continuada é oferecida em serviço, atrelada à jornada de trabalho semanal dos profissionais. Os Monitores/ Agentes de Educação Infantil possuem jornada semanal de 32 (trinta e duas) horas, sendo 30 (trinta) horas com crianças e 2 (duas) horas para formação. Esse horário de formação chama-se Horário de Formação de Agentes e Monitores (HFAM) e é regido pelo art. 2º da Resolução SME nº 15/ 2016.

Os professores possuem, na jornada semanal de trabalho, carga horária para participar de reuniões e cursos de formação. Além das atividades realizadas diretamente com as crianças, dos horários de TDC, TDI e CHP, anteriormente citados, podem apresentar projetos aos NAEDs para participar de cursos de formação. Esses cursos são indicados pelo DEPE e, quando aprovados, permitem o pagamento de até 9 (nove) horas semanais na forma de Hora Projeto (HP). As HPs são realizadas presencialmente nas aulas do CEFORTEPE ou nas escolas, à distância (quando previstas no curso) ou em capacitações, preparadas pelo cursista, com vistas a compartilhar conhecimentos com os colegas de trabalho.

2.5. Práticas pedagógicas

O município de Campinas (SP) possui legislação própria que trata dos preceitos da Educação Infantil. Possui, também, um documento intitulado *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*, que apresenta parâmetros teóricos e práticos a serem trabalhados com as crianças na rede de ensino.

Na apresentação das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, há a preocupação com a qualidade da educação e com a necessidade do reconhecimento e identificação dos sujeitos, para que o currículo seja assumido individualmente e coletivamente. Considera as singularidades, relacionadas às multiplicidades, com vistas a “[...] privilegiar a potencialidade criadora de cada ser humano, junto a processos educativos que pulsam nos entremeios, no âmago das experiências [...]” (CAMPINAS, 2013, p. 14).

As Diretrizes Curriculares não são receitas prescritas, mas direcionam as práticas pedagógicas. Dessa forma, “[...] apontam caminhos para todos seguirem, de acordo com sua capacidade criadora e inovadora, considerando a especificidade de cada comunidade educativa [...]” (CAMPINAS, 2013, p. 14).

A resolução CME nº 01/ 2016 define o currículo, na Educação Infantil, como sendo:

[...] o conjunto das interações e brincadeiras que garantem experiências com o conhecimento e a cultura em meio às práticas sociais que se dão entre as crianças, suas famílias e os educadores, acolhendo a heterogeneidade expressiva das diversidades e constituindo história de vida no âmbito das ações educacionais. (CAMPINAS, 2016).

Essa mesma resolução define que as ações das equipes educacionais devem ser elaboradas em consonância com o Projeto Pedagógico das escolas e expressar a concepção de currículo acima descrita. As experiências a serem vivenciadas pelas crianças precisam abranger relações culturais e sociais, narrações com o uso da linguagem oral e escrita, relações quantitativas, diversas expressões artísticas, vivências éticas e estéticas, que englobem o conhecimento e a diversidade cultural, que permitam a autonomia dos aprendizes, que se relacionem com o mundo físico e social, interajam com manifestações e tradições culturais (locais e regionais), além do uso de recursos midiáticos e tecnológicos (CAMPINAS, 2016).

As Diretrizes Curriculares do município de Campinas (SP):

[...] indicam a certeza de que há um “o que fazer” para o adulto. Um fazer que respeite a infância plena, à qual as crianças têm direito. O fazer mencionado refere-se a contar muitas histórias, oportunizar muitas formas de expressão artística e sensorial, o cuidar, o alimentar, proporcionar jogos dramáticos, danças, músicas, organizar ambientes desafiadores, disponibilizar variados materiais, brinquedos, objetos, livros, construir projetos coletivamente. Enfim,

assumir o papel de pesquisador, mediador, estudioso que escuta atentamente e considera as crianças nas suas múltiplas manifestações, que busca a ampliação do repertório cultural e que oferece às crianças possibilidades de sair do comum e entrar no surpreendente, no maravilhamento das diversas formas de expressão e sentimento. (CAMPINAS, 2013, p. 15).

Dessa forma, os educadores deixam de seguir roteiros predeterminados e passam a trabalhar com situações cotidianas que abrangem o cuidar e o brincar, presentes no currículo da Educação Infantil.

Todas as experiências cotidianas de cuidados educacionais compõem o currículo, como: carinho, beijo, toque, banho, trocar fraldas, descansar, dormir quando tiver vontade, calçar os sapatos, vestir a roupa, arrumar a sala, locomover-se, alimentar-se, passear, cantar, escalar, pular, escorregar, brincar, conversar, pintar, modelar, desenhar, dramatizar, escrever, pesquisar, dentre tantas outras práticas, intencionais, que na instituição de Educação Infantil são planejadas e avaliadas, com a mesma importância na configuração curricular, ou seja, desenhar não se sobrepõe a lavar as mãos para se alimentar e trocar fraldas é tão importante quanto contar uma história. (CAMPINAS, 2013, p. 16).

Azevedo (2013) aponta a necessidade da compreensão dos educadores quanto à intencionalidade das ações praticadas na Educação Infantil. Para além das ações, a qualidade das interações são primordiais para o desenvolvimento da criança. Segundo a autora,

Um professor 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 nessa interação vão significando o mundo para ela, ampliando seu vocabulário, estimulando sua percepção, atenção etc. (AZEVEDO, 2013, p. 100).

Para colocar em prática essa concepção de currículo, sugere-se o trabalho por projetos. O município de Campinas (SP) organiza as crianças matriculadas na Educação Infantil em agrupamentos multietários, o que difere da organização seriada de outras redes de ensino. Reiteramos que a implementação desses agrupamentos formalizou-se no ano de 2002, com vistas à maximização de vagas e construção de novos conceitos de currículo e práticas pedagógicas.

A resolução SME nº 08/ 2018 define, no artigo 11º, que o Agrupamento I (AG I) deve ser composto por crianças de zero a um ano e sete meses de idade, completos, até fevereiro do ano corrente, o Agrupamento II (AG II) deve receber crianças entre um ano e oito meses e três anos e três meses de idade, com

referência ao mês de fevereiro, e o agrupamento III (AG III) precisa atender crianças de três anos e quatro meses completos até aqueles que tiverem cinco anos e onze meses de idade. Crianças com seis anos completos até o dia trinta e um de março do presente ano deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental, nas turmas de primeiro ano. Esse mesmo artigo ressalta que “a enturmação das crianças deve considerar a efetiva presença de crianças com idades variadas [...] promovendo a heterogeneidade de idades e características das crianças”. (CAMPINAS, 2018, p. 10).

O trabalho com vistas a promover essa heterogeneidade garantida em resolução exige planejamento de atividades, de tempos, de espaços (internos e externos à escola), de materiais e da qualidade das relações entre os sujeitos. O trabalho por projetos é indicado porque aborda a diversidade. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Campinas (SP) definem projeto como:

[...] aquele trabalho em que a escolha do objeto de estudo irá partir da realidade em que o grupo de bebês e crianças pequenas está inserido, aquilo que irá despertar a curiosidade, a vontade de investigar, de conhecer mais profundamente, de olhar, de sentir, de experimentar o entorno. Implica também, na flexibilidade dos profissionais que estão à frente de cada turma, pois não será possível mais pautar-se nos modelos de planejamento prescritivos, mas sim, em adotar práticas narrativas de situações coletivas do cotidiano nas quais sente-se, pressente-se, lê-se, intui-se, constata-se que há um interesse cognoscente, fios e pistas são levantados como horizontes de possibilidades das tessituras do cotidiano. (CAMPINAS, 2013, p. 19).

A Assessoria de Currículo do DEPE do município de Campinas (SP) produz documentos que resultam de ações educativas praticadas nas escolas da referida rede de ensino. Como exemplos, podemos citar os *Cadernos Curriculares Temáticos*, com previsão de publicações periódicas. O primeiro, intitulado *Ações Educacionais em Movimento – Espaços e Tempos na Educação das Crianças – Volume I*, da coleção Educação Básica, foi publicado no ano 2014, com “[...] o propósito de oferecer leituras [...] objetivando a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, no movimento de construção de uma educação de qualidade para as crianças [...]” (CAMPINAS, 2014, p. 9). Sobre a elaboração dos *Cadernos*, partindo de tempos e espaços, reitera-se considerar:

a relevância das concepções de educação, criança e infância presentes nas ações pedagógicas. Essas concepções são evidenciadas na forma como os tempos e espaços são organizados

nas unidades educacionais, necessitando serem cada vez mais pensados e planejados na relação com as produções das crianças, em prol dos movimentos de criação e autoria delas e dos próprios educadores, para além da escola reprodutora de conhecimentos. (CAMPINAS, 2014, p. 15).

A avaliação das crianças é intrínseca ao processo educativo, está prevista no artigo 5º da resolução CME nº 01/ 2016 e tem em conta a educação integral com “acompanhamento da trajetória individual da criança no cotidiano das ações educacionais [...] sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (CAMPINAS, 2016). As unidades escolares determinam “[...] de maneira participativa e democrática, princípios de trabalho, critérios, formas e instrumentos de realização da avaliação das práticas educativas”. (CAMPINAS, 2013, p. 20).

A avaliação na Educação Infantil é feita, diariamente, por meio da observação, das intervenções dos educadores, da participação nas atividades e da interação entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Essa avaliação é consolidada trimestralmente na forma de relatórios individuais. E esses relatórios, por sua vez, são elaborados pelos professores dos agrupamentos em parceria com o orientador pedagógico, após discussões e reflexões. Finalizados, são inseridos no sistema eletrônico de gerenciamento educacional (conforme mencionado anteriormente, o sistema utilizado no ano de 2019 chama-se Integre). Tais relatórios são assinados pelo professor, pelo OP e pelas famílias, quando apresentados e discutidos junto aos responsáveis pelas crianças nas reuniões trimestrais.

De maneira geral, os relatórios individuais iniciam com a caracterização da turma, seguida pela apresentação do projeto de trabalho do agrupamento, das atividades propostas pelos educadores e da participação da criança. São enfatizadas as potencialidades dos pequenos, ou seja, aquilo que são capazes de fazer nas diferentes situações e nos diversos espaços escolares. Ao invés de expor aquilo que a criança ainda não alcançou, são considerados os avanços individuais e as ações dos educadores para que o aprendizado aconteça. Também são valorizados os interesses de cada um no planejamento de atividades que contemplem as necessidades educacionais das crianças.

Porém, a estrutura ora descrita não é imposta pela rede, e a elaboração dos relatórios individuais das crianças fica a cargo dos profissionais, embora existam reuniões e formações destinadas aos OPs, com a finalidade de auxiliar na

elaboração desses documentos. É importante enfatizar que esses relatórios são qualitativos e não quantitativos, de modo que não possam ser utilizados para fins de seleção, classificação, premiação, promoção, punição ou retenção das crianças. Nessa direção, os relatórios contribuem para os educadores visualizarem os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O artigo 10º da Resolução nº 05/ 2009 determina que:

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

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/ instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/ pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 18).

O Projeto Pedagógico das escolas deve ser constantemente revisitado e avaliado, democraticamente. Os aspectos relacionados ao protagonismo dos bebês e das crianças pequenas, a documentação pedagógica e as ações compartilhadas com as famílias destacam-se na avaliação na Educação Infantil.

Além da avaliação das crianças, a rede municipal de Educação de Campinas (SP) avalia a qualidade da educação oferecida pelas escolas, porém, conforme mencionado anteriormente, esse sistema ainda não foi implantado em todos os centros de Educação Infantil. A adesão ainda é voluntária neste ano de 2019 e depende dos profissionais que estão na escola. Mesmo com implantação parcial, a iniciativa é vista como positiva por Pimenta:

[...] Campinas mantém duas vertentes de avaliação que o município denomina de “avaliação da educação infantil” e “avaliação na educação infantil”. A primeira [...] tendo por base os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e o conceito de qualidade negociada defendido por Bondioli (2004) é constituída por autoavaliação interna dos estabelecimentos educacionais e avaliação externa que deve ser conduzida pelo NAED [...]. A segunda vertente avaliativa é de responsabilidade dos estabelecimentos educacionais e está

direcionada ao desenvolvimento das crianças, sem fins de promoção ou classificação. (PIMENTA, 2017, p. 320).

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil permeiam o conceito de “[...] qualidade negociada, socialmente construída, que se pauta em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e potencialidades de bebês, crianças pequenas e adultos” (CAMPINAS, 2013, p. 17).

As avaliações da Educação Infantil são feitas em reuniões com representantes de todos os segmentos da escola. O material produzido por meio de reflexões críticas aborda potencialidades e fragilidades, seguidas de apontamentos que podem consolidar-se na prática, com vistas à construção da qualidade da Educação Infantil.

As reflexões sobre avaliação e qualidade na Educação Infantil, presentes no primeiro capítulo, somadas à estrutura e organização da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) no contexto descrito neste capítulo, apresentam indícios a respeito da educação oferecida à população.

Para o pensar e o agir da avaliação da Educação Infantil, foi concedida voz aos gestores que atuam na referida rede na qualidade da Secretária da Educação, do Diretor do DEPE, dos Representantes Regionais dos NAEDs e dos Supervisores de Ensino.

CAPÍTULO 3. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS (SP), NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a análise das percepções dos participantes da pesquisa que integram a esfera de gestão responsável por subsidiar o trabalho dos gestores e professores que atuam nas unidades escolares. De acordo com Chauí (2000),

A percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo; a percepção envolve toda nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. (CHAUÍ, 2000, p. 154-155).

Conceder voz à Secretária Municipal de Educação de Campinas (SP), ao Diretor do Departamento Pedagógico, aos Representantes Regionais dos NAEDs e aos Supervisores de Ensino para que se pronunciassem sobre os desafios, os avanços e as perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), constituiu diferencial qualitativo, a fim de colocar em questão aspectos que necessitam ser pensados, tendo em vista o compromisso da referida rede com o desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

No processo de análise de dados, adotamos as letras: S para referência à Secretária Municipal de Educação; DD para o Diretor do DEPE; RR são os Representantes Regionais e SE são os Supervisores de Ensino. No caso dos Representantes Regionais e dos Supervisores de Ensino, as letras foram acompanhadas de índices numéricos de 1 a 5 e de 1 a 8, respectivamente.

Para efeito de organização deste capítulo, dividimos o texto em três seções. Na primeira seção, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, a segunda seção trata das percepções manifestas de acordo com o foco das questões constitutivas do roteiro (APÊNDICES I, II, III e IV), e a terceira seção encerra com a discussão de caminhos para a avaliação da qualidade da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

3.1. Perfil dos participantes

O levantamento do perfil dos participantes da pesquisa considerou o sexo (M – masculino e F – feminino); a idade; a formação inicial; a pós-graduação (E – especialização, M – mestrado e D – doutorado); o tempo de atuação no magistério; o tempo de exercício na rede pública municipal de educação de Campinas (SP); e o tempo de atuação na função.

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade (em anos)	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação no magistério (em anos)	Tempo de exercício na rede pública municipal de educação de Campinas (em anos)	Tempo de atuação na função (em anos)
S	F	67	Magistério; Pedagogia	E	43	28	7
DD	M	47	Licenciatura em História	M	23	10	2
RR1	F	46	Magistério; Pedagogia	E; M	28	28	3
RR2	M	46	Licenciatura em Letras	M	22	10	2
RR3	M	54	Licenciatura em Educação Física; Pedagogia	E; M	28	28	3
RR4	F	50	Magistério; Licenciatura em Letras; Pedagogia	Não declarado	32	28	10
RR5	M	35	Magistério; Licenciatura em Matemática; Pedagogia	E	15	5	2 meses
SE1	F	59	Psicologia	M; D	20	10	7
SE2	F	51	Magistério; Pedagogia	M; D	25	25	10
SE3	F	49	Magistério; Pedagogia	E	30	8	8
SE4	F	46	Pedagogia	M; D ¹⁰	18	12	10
SE5	F	55	Pedagogia	E; M; D	20	10	10
SE6	F	50	Magistério; Licenciaturas em Ciências e Matemática; Direito; Pedagogia	E; M; D	30	10	12
SE7	F	42	Magistério; Pedagogia	E; M; D ¹¹	21	9	9

¹⁰ Doutorado em andamento.

¹¹ Doutorado em andamento.

SE8	F	53	Pedagogia	E	20	10	4
-----	---	----	-----------	---	----	----	---

Fonte: elaboração própria

Os participantes da pesquisa constituíram um grupo de servidores da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) com experiência em educação. Todos possuem tempo considerável de atuação no magistério – entre quinze e quarenta e três anos –, trabalham há mais de cinco anos na referida rede, mas, nos cargos de liderança, cujo acesso se dá por indicação e não via concurso público (Secretário da Educação, Diretor do DEPE e Representantes Regionais), o tempo médio de atuação é inferior a quatro anos.

Em contrapartida, os Supervisores de Ensino, cujo ingresso consolida-se por meio de concurso público (e também constitui pré-requisito para participação desta pesquisa), o tempo médio de atuação na função aproxima-se dos nove anos.

Segundo Tardif (2012), a trajetória profissional dos integrantes do quadro do magistério se constitui de saberes que:

[...] são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudanças. A carreira é [...] um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho [...]. (TARDIF, 2012, p. 70).

Outra diferença encontrada entre as duas tipologias de contratação reside no sexo dos participantes. Para os cargos de acesso por indicação, quatro ocupantes são homens, e três são mulheres, o que demonstra maioria masculina. O inverso ocorre com o cargo de Supervisão, com acesso via concurso público, no qual constatamos a totalidade das participantes do sexo feminino. De maneira geral, onze participantes são mulheres e quatro são homens, o que demonstra a feminilização do magistério, inclusive nos cargos de gestão.

Sendo o magistério uma profissão majoritariamente realizada por mulheres, historicamente foi considerada uma profissão adequada para ser exercida por mulheres. A vocação, o sacerdócio, o caráter missionário da docência foram estimulados e, de certa forma, resgatados por intermédio da propriedade do uso das ditas “habilidades femininas” para o exercício do magistério [...]. Os papéis de mãe e de dona de casa são aproximados da função de educar crianças. (HYPOLITO, 1997, p. 109).

Em relação à faixa etária, a maioria dos participantes possui entre quarenta e cinquenta e cinco anos, o que demonstra pouca diferença de idade entre eles.

Entre os quinze participantes, apenas uma Supervisora não possui graduação em Pedagogia e/ ou Licenciatura. Com exceção à RR4, que não declarou se possui ou não pós-graduação, todos os outros participantes concluíram ao menos um curso *Lato Sensu* – Especialização, após a graduação. Tal constatação está prevista na LDB, publicada em 1996:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Ainda sobre a formação inicial dos participantes, dois terços (equivalente a dez pessoas) declararam ter concluído a pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado. São mestres o Diretor do DEPE, a maioria dos RRs (três participantes) e seis das oito Supervisoras. Porém, nenhum dos cargos indicados é ocupado por um doutor. Interessante salientar que metade das Supervisoras (quatro delas) declararam ter o título de Doutorado e duas delas estão em processo para conquistar o referido título. Ressalta-se que todos os participantes contribuíram sobremaneira para esta pesquisa.

3.2. Percepção dos participantes da pesquisa

A todos os participantes das entrevistas semiestruturadas e grupos focais foi oportunizado pensar, refletir e manifestar as suas percepções a respeito de 4 (quatro) focos pesquisados. Salientamos que essas percepções não se consolidam em verdades únicas, mas contribuem para a compreensão da realidade em que essas pessoas estão inseridas.

Os quatro focos pesquisados foram: o diferencial da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP); os principais desafios para a construção da qualidade da Educação Infantil na referida rede de ensino; as ações desencadeadas pela rede para o enfrentamento desses desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil; e sugestões para avaliar a qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Além dos focos gerais, comuns a todos os participantes, acrescentamos um foco específico para cada cargo pesquisado, que se refere às ações em prol da construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Para a Secretária de Educação, propomos reflexões e manifestações acerca de uma possível articulação entre as ações do DEPE, NAEDs e Supervisores de Ensino. Para o Diretor do DEPE, acrescentamos o foco das ações do referido departamento em prol da construção da qualidade da Educação Infantil. Aos RRs, oportunizamos reflexões e manifestações acerca de escola(s) inserida(s) em sua área de atuação que se destaca(m) pelas ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e professores. Aos Supervisores de Ensino, apresentamos como foco a distinção de escolas que se destacam pelas ações realizadas em prol da construção da qualidade da Educação Infantil.

Esse espaço de reflexão, que contribuiu para os participantes da pesquisa expressarem as suas percepções, constituiu-se como primordial para este estudo, que versa sobre a avaliação da qualidade da Educação Infantil.

3.2.1. Foco: diferencial da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

Ao serem convidados a refletirem sobre o diferencial da Educação Infantil, os participantes da pesquisa enfatizaram o currículo da rede pública municipal de educação de Campinas (SP), a política de formação implantada, a formação dos profissionais, o investimento financeiro, os agrupamentos multietários, a concepção de Educação Infantil adotada, o apoio oferecido aos profissionais, vivências e experiências da rede, avaliação da e na Educação Infantil, a compreensão do sistema de rede, o tempo de atuação dos profissionais na mesma unidade e ações específicas para as escolas cogeridas.

Os participantes da pesquisa dissertaram sobre a construção coletiva do currículo e a autonomia curricular, que conferem liberdade pedagógica à rede de ensino, balizadas pelas diretrizes curriculares da Educação Infantil que valorizam a infância. Segundo RR2, “[...] *as diretrizes da rede com relação a valorizar a infância, a valorizar a criança... eu acho que isso é uma perspectiva muito positiva, também, que traz muitos ganhos para a Educação Infantil na rede [...]*” (RR2).

As preocupações com o currículo e com os estudos de elaboração pelos próprios profissionais da rede foram apontadas pela participante SE8 como pontos de luta contra os modelos propostos por sujeitos externos.

A participante RR1 fez uma longa explanação sobre a origem do currículo na rede pública municipal de educação de Campinas (SP) e enfatizou a importância da construção curricular coletiva. Segundo RR1,

[...] a construção dos Currículos, que começou pelo Currículo em Construção, sempre com a participação de todos, todos os envolvidos, todos e todas, é... o Currículo em Construção foi o primeiro Currículo, mas ele já começou em 93, 94, já começou a ser construído, começou a ser discutido com a participação de cada segmento daquela época [...] tinham reuniões para fazer essas discussões do Currículo. O Currículo, ele foi superdisseminado na Rede, todo mundo teve que participar, mesmo quem não participasse da Comissão, tinha que ler e fazer apontamentos, então, ele é um Currículo que até hoje, ele é citado, apesar dele estar já... é... já foi substituído por outro... o atual é o Currículo..., as Diretrizes 2013. Então, o Currículo em Construção saiu em 1998 e ele ficou vigente até 2007 [...] e aí, o que que a gente percebeu, nós Orientadoras Pedagógicas e CPs, que as práticas não batiam mais com o Currículo em Construção [...] então, em 2007, a gente começou a formular um novo Currículo, porque se ele estava em Construção, óbvio, a gente podia reconstruir [...] e a gente falou “bom, nós vamos começar de novo”. Então, nós começamos de novo, chegou a nova gestão, e a gente começou de novo, e aí, saiu [sic] as Diretrizes Curriculares, aquele livro roxinho [...]. (RR1).

Os apontamentos dos participantes da pesquisa relacionam-se com as proposições de Pacheco (2001) em relação à importância da construção coletiva do currículo. Segundo Pacheco (2001),

[...] a teoria curricular crítica tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entenderem que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas. Construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa [...]. (PACHECO, 2001, p. 64).

Na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), há a construção coletiva de cadernos temáticos a partir das experiências dos profissionais da rede e da legislação vigente, utilizados na aprendizagem de temas importantes para a formação humana. Conforme apontou RR3,

Para além das diretrizes, para além dos cadernos, que é Tempos e Espaços, na Educação Infantil, a gente tem um outro caderno, que não é necessariamente da Educação Infantil, mas ele tem uma correlação, que são os cadernos... de etnias, os cadernos étnicos, né, por que que eu estou falando isso? Porque os cadernos étnicos, que também foram construídos pelos professores, CPs, pelas escolas, pelas experiências das escolas, trazem no bojo da discussão a [lei] 10.639, que vai falar sobre história da África e afrodescendentes, história e cultura da África e afrodescendentes, então... vários outros cadernos acontecem na rede [...]. (RR3).

Em relação à liberdade pedagógica mencionada, destaca-se que, na perspectiva da RR4, o fato de a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) ter direcionamento das ações a partir das diretrizes não impede que cada escola tenha um trabalho diferenciado para aquela realidade específica. O participante RR5 também citou que *“as práticas escolares da Educação Infantil são diferenciadas, as escolas são diferenciadas, como elas conseguem olhar para o seu entorno e construir um Projeto que a identifique [...]”* (RR5).

As falas dos representantes regionais, aqui registradas, convergem com o que menciona Apple (2001) sobre o currículo necessitar ser construído a partir da realidade de cada escola. Dessa forma, o currículo:

[...] deve “reconhecer suas próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Da mesma forma, ele não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos. [...] Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula [...]. (APPLE, 2001, p. 68).

A participante SE7 especificou as peculiaridades das escolas que supervisiona e as classificou como “interessante”, do ponto de vista da liberdade pedagógica:

[...] as escolas têm muita liberdade, porque aqui, você vai supervisionar a escola que trabalha com Freinet, você vai supervisionar a escola que trabalha na linha do Vygotsky, você vai supervisionar escola que é muito Reggio Emilia, entendeu, então... essa liberdade que a rede dá, eu acho interessante [...]. (SE7).

Em relação à política de formação implantada pela rede, amplamente mencionada pelos participantes, houve o apontamento de que a referida política:

[...] garante que os profissionais da rede consigam discutir, olhar para os seus problemas, discutir as dificuldades do ponto de vista pedagógico, e isso possibilita que a gente elabore propostas de formação voltadas para a necessidade apontada por esses profissionais. Importante, também, que a gente trabalha muito pouco

com formações... com o mercado comercial de formações, então, não é uma rede onde a gente tem uma associação grande com editoras ou com setores empresariais que atuam nessa área. Grande parte das nossas formações são produzidas pela própria rede, seja por profissionais que estão atuando na Educação Infantil ou pelos profissionais que atuam, especificamente, na formação, ou elas são produzidas e oferecidas por esses mesmos profissionais, ou quando a gente conta com parcerias com Universidades pública ou privada, e de uma forma geral, as formações vão ser demandadas por nós. Então, é a gente que realmente desenha os projetos de formação [...]. (DD).

Na mesma perspectiva, o participante RR2 citou que:

[...] a própria qualificação profissional, dada pela rede no exercício da docência, também é muito boa, a rede hoje, tem um sistema de formação em serviço muito bom, o próprio CSF, as possibilidades de aprimoramento são muito boas na rede [...]. (RR2).

A formação continuada oferecida pela própria rede passa a ter significado aos participantes porque reflete a realidade do grupo e baseia-se nas concepções em que estão inseridos. Essa realidade potencializa o sucesso do programa porque faz sentido aos profissionais em formação. Gatti (2003) aponta que:

[...] profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais [...]. (GATTI, 2003, p. 192).

Curioso apontar que RR3 destacou a existência da Coordenadoria Setorial de Formação, onde ações são pensadas e gestadas (RR3). O mesmo representante regional fez referência ao Centro de Formação de onde se originam os *Cadernos da Educação Infantil*, anteriormente citados. A participante SE6 também enfatizou a importância da referida coordenadoria e a proximidade com as universidades como diferenciais da política de formação implantada na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Esses apontamentos refletem a preocupação com a:

[...] superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente. (SCHEIBE, 2010, p. 991).

A supervisora SE8 complementou que tais diferenciais incluem “[...] o pagamento, até para cursos [...]” (SE8), referindo-se ao auxílio financeiro oferecido aos profissionais do quadro do magistério que participam de cursos de formação continuada. Tal pagamento é efetivado na forma de Hora Projeto (HP), desde que previamente autorizado pelas equipes dos NAEDs.

A participante SE2 citou como diferencial, também, a configuração do cargo de Coordenador Pedagógico que, diferentemente das outras realidades, compõe “*um grupo responsável pela política de formação dos profissionais da rede*” (SE2).

Além da política de formação, os participantes mencionaram a formação inicial dos profissionais que ingressam na rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Segundo RR2, “[...] os professores que atuam na Educação Infantil, de maneira geral, são muito bem formados, a formação desses professores, de maneira geral, é muito boa, nós não temos... na rede inteira, nós não temos professores com déficit de formação [...]” (RR2).

A participante RR4 concordou que a rede tem “[...] profissionais muito competentes, muito bem formados [...]” (RR4), e o participante DD mencionou que “[...] esses profissionais, um grande número deles, possuem [sic] especialização, mestrado e inclusive doutorado [...]” (DD), o que coincide com a opinião da participante SE2, quando menciona que a equipe é muito bem formada.

O participante RR2 acredita que essa boa formação inicial deve-se à seleção dos profissionais ingressantes, via concurso público, pois trata-se de “[...] um processo muito difícil de entrar, meio que seleciona esses profissionais que estão atuando aqui [...]” (RR2). Ainda sobre os concursos públicos, a participante SE1 mencionou a importância da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) possuir edital próprio para a seleção de profissionais, pois “[...] embora a LDB permita, nós não aceitamos professor só com magistério [...]” (SE1).

Observa-se que alguns participantes citaram o plano de cargos e salários e o apoio oferecido aos profissionais para o exercício de suas funções, como diferenciais da rede pública municipal de educação de Campinas (SP), o que pode ser um elemento que contribua para atrair profissionais que tenham formação qualitativa e diferenciada com interesse de ingresso na referida rede. Sobre o plano de cargos e salários, a participante S afirmou que:

[...] nós temos uma carreira, que é invejada pelo Brasil, e o nosso salário é o segundo maior salário do país, o primeiro é de São Luís do Maranhão, e o segundo é de Campinas e, se puser o nosso vale alimentação, Campinas ultrapassa, é que a gente não conta o vale alimentação como salário. (S).

Ao ser questionada sobre as cidades comparadas a Campinas (SP), a participante S disse que se tratava do *ranking* de municípios brasileiros com população superior a quinhentos mil habitantes. O participante RR2 classificou a rede como *“muito bem estruturada do ponto de vista de plano de cargos e salários”* (RR2) e associou esse fato à seleção e ingresso de profissionais qualificados não apenas da cidade de Campinas (SP), mas de diversas cidades da região que, segundo ele, são atraídos pelo plano de cargos e salários oferecido.

Porém, esses participantes não consideraram o custo de vida na cidade de Campinas (SP) e nem a oferta de trabalho em outros setores, com salários mais atraentes. Gatti e Barreto (2009) afirmaram que:

Ao se olhar o conjunto de dados relativos a salários, constata-se que há regiões em que a remuneração dos professores tem sido sistematicamente muito baixa. [...] Em estados e municípios economicamente mais desenvolvidos, os salários se mostram um pouco melhores. Porém, diante do contexto de opções de outros trabalhos nessas regiões, esses salários não são nada competitivos. Ainda, relativamente ao custo de vida regional, também são preocupantes. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 240-241).

Além da questão salarial, os participantes da pesquisa citaram o apoio oferecido pela rede. Nas palavras da SE1, *“[...] eu acho que a rede oferece um respaldo para o profissional, ela não joga o cara lá, na periferia, sem apoio nenhum”* (SE1). A participante SE4 enfatizou o apoio dos NAEDs às escolas de sua área de abrangência:

[...] o diferencial, para mim, é justamente no que concerne ao projeto de trabalho das pessoas que estão na escola e que estão no NAED. Então, essa qualidade, para mim, ela tem a ver com esse trabalho, que é muito alinhavado ali, no chão da escola, junto com os profissionais que gerem, de alguma maneira, ou cogerem com os gestores, as escolas dos NAEDs [...] (SE4).

Tais diferenciais mencionados implicam a questão financeira, também enfatizada pelos participantes. O investimento financeiro foi quantificado pela participante S no contexto do orçamento municipal:

Ah, do nosso orçamento, nós... de um bilhão e cem milhões, quase quinhentos milhões é folha. Então, esse investimento no profissional [...] depois, nós temos o investimento também no pessoal

terceirizado, temos o investimento nas nossas parcerias, tanto no contrato de gestão como nos termos de colaboração [...]. (S).

A legislação determina que, além do investimento em remuneração dos profissionais, é necessário destinar verbas para outros fins. Segundo a LDB 9.394/96, artigo 70, são consideradas despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE):

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 1996).

A supervisora SE3 mencionou o Programa Conta Escola, explicitado no capítulo 2 deste trabalho, em consonância com a legislação, e associou a política de repasse de verbas à execução do Projeto Pedagógico das escolas. Segundo SE3, a rede tem o “[...] *Conta Escola, que favorece ainda mais o pedagógico, porque a escola tem essa liberdade de estar comprando todo o material necessário para que o projeto pedagógico dela vingue [...]*” (SE3). Tal afirmação complementa a citação da participante SE1, que mencionou o investimento feito em equipamento. A supervisora SE2 citou o investimento feito em parceria com a CEASA para a compra de alimentos destinados à merenda escolar.

Atinente à concepção de Educação Infantil, como diferencial, foi amplamente citado o agrupamento multietário que consiste, conforme já apontado neste trabalho, na organização das crianças de diferentes idades numa mesma turma. Para o diretor do DEPE, o agrupamento multietário proporciona um diferencial em relação a outras redes de ensino. A participante S considera como diferencial importante da rede o fato das crianças de três anos estarem juntas às de quatro e cinco anos. Na mesma direção, dois representantes regionais também valorizaram o citado agrupamento como sendo diferencial qualitativo. “*A Rede de Campinas tem vários diferenciais: primeiro, eu acho que é trabalhar por agrupamento. (RR4)*”.

Acho que o principal diferencial da Prefeitura de Campinas, na Educação Infantil, são os agrupamentos. Entender que a criança é um ser de agente total. Diminui essa questão do enfrentamento da criança da mesma idade, da mesma turma, da mesma sala. Acho que isso é um avanço da Rede. (RR5).

A organização das turmas por agrupamentos multietários permite a construção coletiva de conhecimentos e aborda a diversidade em grupos heterogêneos. Dessa forma,

[...] a mistura de crianças de diferentes idades na mesma turma representa reunir a diversidade e a singularidade de condições cognitivas, físicas, culturais em grupos heterogêneos. A heterogeneidade parece se configurar como fator potencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa das crianças. (MATA, 2012, p. 192-193).

A concepção de Educação Infantil citada pelos participantes contribui para a organização das crianças em agrupamentos multietários em contraste com o modelo de turmas seriadas por faixa etária. A participante SE3 considerou importante o trabalho desenvolvido na Educação Infantil com foco não apenas no cuidar, mas também no educar. A supervisora SE5 explicou que:

[...] a questão do Projeto Pedagógico, que tem como centralidade a preocupação com o educar, cuidar e o brincar, e não a alfabetização... então, isso, eu acho que é uma marca que diferencia a rede, a proposta pedagógica [...]. (SE5).

Nessa perspectiva, Azevedo (2013) aponta que:

[...] essa tarefa de ensinar a ler, escrever e contar sempre foi, historicamente, a função social da escola. [...] É isso que a sociedade espera das instituições que se identificam como “escola”, que elas ensinem o conhecimento historicamente construído pela humanidade, mesmo se tratando de crianças pequenas. Qual o pai que não se orgulharia de ver seu filho lendo aos 6 anos? (AZEVEDO, 2013, p. 98).

Azevedo (2013) esclarece, ainda, que, “[...] mesmo a história tendo deixado suas marcas assistencialistas, não podemos deixar de reconhecer que a ação educativa sempre esteve presente [...]” (AZEVEDO, 2013, p. 98) e propõe que o “[...] ponto de partida para a solução do problema é a compreensão da concepção de infância e de Educação Infantil que estão subjacentes ao trabalho de formação dos professores” (AZEVEDO, 2013, p. 98).

Sobre a concepção de Educação Infantil, a participante SE6 mencionou preocupações com a sua expressão nos Projetos Pedagógicos das escolas da rede pública municipal de educação de Campinas (SP):

[...] a gente encontra nos diferentes Projetos Políticos Pedagógicos [...] pautando a escola de Educação Infantil como um lugar de felicidade para a criança, de exercício da sua infância... né, e não de eventual adestramento, treinamento, adaptação da criança ou preparação da criança, muito mais na área do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento, da formação do ser humano, do que esse adestramento escolarizante [...]. (SE6).

A expressão da concepção de Educação Infantil, na contramão da preocupação manifestada pela supervisora SE6 e ao encontro da concepção adotada na referida rede, pode ser assegurada por meio do acompanhamento dos respectivos supervisores de ensino nas unidades escolares.

O histórico da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) tem grande influência nas concepções e no trabalho realizado com as crianças da Educação Infantil. Na visão da participante S,

[...] o grande diferencial é a vivência e a experiência que a rede tem no segmento de zero a três anos [...] porque Campinas foi a primeira cidade do Brasil, das maiores cidades que a gente tem conhecimento, a trazer a creche para a Educação. Campinas trouxe a creche para a Educação em 1991, logo depois da Constituição [...]. (S).

A participante RR1 acredita que o maior diferencial foi “[...] entrar na Educação Infantil, logo após a Constituição de 88 [...]” (RR1). Ela explicou que a Educação Infantil deixou de pertencer à Secretaria de Assistência/ Promoção Social e passou a integrar a Secretaria de Educação. Explicou, ainda, que em 1991, foi criado o Estatuto do Magistério que já incluía a Educação Infantil. Classificou essa transição como “grande divisor de águas”, que possibilitou as mudanças na Educação Infantil, com conseqüente construção coletiva do currículo para essa etapa educacional.

Ainda na perspectiva histórica, a participante SE6 mencionou o surgimento da ideia da Avaliação Institucional Participativa “[...] desde o início dos anos 2000, 2002 [...]” (SE6) na Educação Infantil, antes do Ensino Fundamental. Segundo essa mesma supervisora, o surgimento da AIP deu-se pela proximidade das escolas com a Universidade e continua em processo, até a data desta pesquisa, “[...] com avanços, retrocessos próprios do processo e que contrapõe a ideia da qualidade total como um produto [...]” (SE6).

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle [...]. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 35).

O participante RR5 também apontou como diferencial “[...] *olhar para a prática [...] na escola tem essas ações, de olhar para a prática e terminantemente avaliar o processo, se estiver positivo, e fazer essas conquistas [...]*” (RR5), referindo-se à avaliação do trabalho realizado na Educação Infantil.

Dessa forma, espera-se que:

[...] o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 38).

Outro diferencial qualitativo apontado por RR5 é a compreensão do sistema de rede, favorecida pela realização de reuniões coletivas com diretores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Eu acho que uma coisa que a gente já conseguiu fazer aqui é, primeiro, acreditar que o supervisor é um supervisor de Rede, e não é de Fundamental e nem de Educação Infantil, é um supervisor de Rede. Segundo, as reuniões juntas dos diretores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para que eles entendam o sistema de rede, quais são as eficiências de cada, as dificuldades de cada segmento. (RR5).

Da mesma forma, a supervisora SE4 citou as reuniões semanais com as orientadoras pedagógicas da Educação Infantil para discutir as demandas das escolas por elas trazidas, apesar das diferenças entre as unidades.

O tempo de permanência do profissional no mesmo local de atuação também foi apontado como um diferencial em prol da qualidade. Na opinião do participante RR3, esses profissionais permanecem na mesma unidade porque acreditam no trabalho que realizam e transmitem o conhecimento construído naquele local aos novos integrantes da equipe:

[...] *nós temos professores que estão há 20, há 25 anos, há 30 anos na mesma escola, desde que eles chegaram, quer dizer, são pessoas que acreditam naquela comunidade, naquela escola, naquela atuação e que, em alguma medida, contribuem pra aqueles que estão chegando [...].* (RR3).

Para concluir este foco, citaremos como diferencial algumas ações especificamente direcionadas às escolas cogeridas. Ressaltamos que esta pesquisa não tem como objetivo estudar as escolas cogeridas, mas como estão relacionadas à rede pública municipal de educação de Campinas (SP) e foram citadas por participantes, faremos aqui, um breve relato dos diferenciais a elas associados.

Em relação às cogeridas, a participante S disse que há “[...] investimento nas nossas parcerias, tanto no contrato de gestão como nos termos de colaboração [...]” (S). Além disso, a entrevistada explicou que herdou essas escolas da gestão anterior e qualificou-as, apesar das críticas a respeito da precarização do ensino e das condições de trabalho. Para tal qualificação, a mesma participante citou a vinculação ao Sindicato dos Professores e consequente exigência de formação, inclusão dos profissionais na política de formação da rede, piso salarial, reuniões com os profissionais dessas unidades, criação do Núcleo de Supervisão para acompanhar o trabalho desenvolvido nas cogeridas e participação dessas unidades nos Seminários de Educação Infantil.

3.2.2. Foco: desafios para a construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

Os participantes desta pesquisa mencionaram diversos desafios presentes no cotidiano da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). O atendimento à demanda foi o principal deles, presente nas reflexões de onze partícipes. As demais colocações referem-se, principalmente, à formação dos profissionais, à infraestrutura física, às concepções de Educação Infantil, ao investimento financeiro, à gestão do trabalho pedagógico, à gestão de pessoas e recursos, à gestão da rede, à qualidade da Educação Infantil, à avaliação da Educação Infantil, aos órgãos de controle e às escolas cogeridas.

O atendimento à demanda foi mencionado como referência às crianças fora da escola e também ao atendimento oferecido àquelas que estão matriculadas nas escolas da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Quanto às crianças que estão fora da escola, consideramos, neste estudo, apenas aquelas cujas famílias manifestaram interesse em matriculá-las nas escolas de Educação Infantil da referida rede. Reiteramos que a matrícula das crianças na Educação

Infantil torna-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade, conforme legislação vigente, e optativa para crianças entre zero e três anos de idade.

Na visão dos participantes desta pesquisa, o atendimento das crianças em idade obrigatória, pertencentes à Educação Básica, já está universalizado. Porém, nessa idade, frequentam a escola em período parcial e não integral, como as crianças com idade entre zero e três anos.

[...] de ter vagas para todos os alunos... integral. Integral na Educação Infantil, que não tem, que a gente tem só até três anos e depois a criança perde essa condição de integral, ela passa a parcial, eu acho isso um grande desafio. (SE8).

Um outro desafio relacionado à demanda é a universalização do atendimento das crianças em idade não obrigatória. Há listas de espera por vagas nos Centros de Educação Infantil que oferecem atendimento para bebês e crianças muito pequenas. Essas listas aumentam gradativamente porque há demanda por atendimento aos bebês que nascem ao longo do ano letivo. Ressaltamos aqui, que os bebês podem ser cadastrados no sistema a partir do dia do nascimento, a qualquer tempo, desde que possua certidão registrada em Cartório.

Importante salientar que todas as crianças têm direito à educação. Dessa forma,

O Direito à creche, assim como o direito à educação em geral, é um direito fundamental subjetivo. Um direito de todos, em especial das crianças de zero a três anos de idade. A educação infantil é um direito indisponível, ou seja, direito do qual a pessoa não pode “abrir mão”, embora o direito seja inerente à pessoa, ela não pode renunciá-lo [sic], ou seja, o titular do direito não pode dispor sobre ele, apenas pode exercê-lo. (MENDES, 2017, p. 39).

Os participantes também citaram a imigração de famílias para a cidade de Campinas (SP), em busca de trabalho e melhores condições de vida, como fator importante para o aumento das listas por vagas nos CEIs. A participante SE4 mencionou fragilidades no planejamento da política de urbanização como agravante para o crescimento da demanda por vagas na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

[...] você não tem uma política de urbanização bem planejada, você não tem uma política habitacional planejada, você tem gargalos na cidade que se enforcam muito rápido, e aí, a urgência do sistema ter que atender, vai ter que ser na precariedade, e olhe lá... nós estamos com nove mil crianças fora da escola, em Campinas, só de Educação

Infantil, de zero a três anos, e isso só cresce, exponencialmente [...].
(SE4).

O grande número de crianças fora da escola gera outros problemas que não ocorreriam se o ensino fosse universalizado em todas as faixas etárias. Nesse aspecto, a participante RR1 citou a questão das ordens judiciais. Tal processo ocorre quando uma família procura por atendimento nos CEIs e não consegue matricular a criança. Essa família procura o Conselho Tutelar e a Vara da Infância para que, por meio de processo judicial, consiga uma vaga para o filho em uma escola de Educação Infantil. O problema é que, ao final do processo, essa criança é matriculada em um agrupamento em que todas as vagas já estão ocupadas. A criança que ingressou por mandado judicial soma-se às demais e causa superlotação das turmas. Como é grande o número de processos judiciais recebidos pela rede pública municipal de educação de Campinas (SP), os espaços e os profissionais ficam sobrecarregados. Nas palavras de RR1,

Uma outra dificuldade, eu acho que são as ordens judiciais. Por quê? A ordem judicial, eu não sou contra ela, porque eu acho que o juiz, ele está vendo um direito da criança. Só que eu penso que, ao mesmo tempo, ele está violando um outro direito da criança, que é o do bem-estar, e ele está exigindo do Poder Público uma coisa que não tem como fazer. Não tem como você construir uma creche agora, para atender essa ordem judicial que ele mandou agora, entendeu? Então, é uma coisa assim, ele está atendendo a um direito da criança, mas ao mesmo tempo, não está. Se põe muita criança numa sala só, você está violando um direito dela de bem-estar, de estar num lugar, num ambiente saudável, com ventilação, com... né, não pode ficar tudo espremido. Então, eu acho que isso é um grande desafio, também [...]. (RR1).

Mendes (2017) explica que:

O Juiz, ao determinar as matrículas das crianças nas creches, efetiva o direito das crianças à educação infantil [...]. A criança é matriculada e começa a frequentar a creche, todavia, em razão da superlotação já existente na creche, as condições de atendimento à criança ficam totalmente comprometidas. Considerando que um direito não atendido plenamente não é direito, essa atitude do Juiz atinge diretamente outros direitos, como o direito à dignidade da pessoa humana, o direito à dignidade do trabalho dos profissionais de creches. Um direito que, ao ser efetivado, fere diversos outros direitos não pode ser considerado como tal. (MENDES, 2017, p. 39).

Para complementar, a participante SE1 falou da pressão de matricular crianças na escola “[...] por questões outras, que não garantir um direito a uma educação de qualidade, mesmo, para criança pequena [...]” (SE1).

Em relação à superlotação das salas de aula e à demanda de atendimento, o senso comum sugere como solução a construção de novas unidades. Vários participantes citaram como desafios a falta de escolas, a falta de locais para a construção de novas unidades e o limite de servidores estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Na visão de RR1, na possibilidade da construção de novas escolas para atender a toda a demanda, faltariam profissionais na rede devido ao “teto de funcionários” previsto em lei.

Ainda sobre o atendimento à demanda, alguns participantes citaram como desafio os módulos dos agrupamentos multietários. Ainda que, conforme alhures citado, existam participantes que reconheçam os agrupamentos multietários como diferencial da referida rede, os desafios identificados versam, sobretudo, em relação ao número de crianças por profissional. Reitera-se que os módulos referem-se ao número de crianças que precisam ser atendidas por cada profissional da Educação Infantil. No agrupamento I, com crianças entre zero e um ano e sete meses de idade, aproximadamente, o módulo de atendimento é composto de oito crianças para cada adulto (aqui, considerado o Monitor/ Agente de Educação Infantil), e, no agrupamento II, cada adulto trabalha com quatorze crianças com idade entre um ano e sete meses e três anos e três meses. Na visão dos participantes desta pesquisa, os módulos deveriam ser menores, ou seja, deveriam ter mais adultos para o atendimento das crianças matriculadas nos agrupamentos.

Além dos módulos dos Monitores e Agentes de Educação Infantil, o participante DD associou a alta demanda à sobrecarga de trabalho dos profissionais e enfatizou o desafio do grande número de crianças por turma.

[...] a gente acaba atendendo um contingente muito grande de crianças, que faz com que a gente, nós ainda tenhamos módulos de atendimento elevados, então, os professores acabam atuando com turmas maiores do que a gente gostaria que fosse [...]. (DD).

O investimento financeiro, também mencionado pelos participantes da pesquisa, merece atenção. Na perspectiva do RR5, *“[...] a gente tem um bom investimento na rede, mas a gente precisa de mais investimento [...]”* (RR5). A participante SE5 associou a falta de investimento financeiro à falta de profissionais na rede.

[...] quando você pensa em profissionais, não é só o educador, né? Aí, vem o agente educacional, aí, vêm os funcionários de apoio, enfim, é toda uma gama de profissionais que envolve investimento. Então, eu acho que é um desafio grande [...]. (SE5).

A supervisora SE6 relacionou o investimento financeiro ao atendimento à demanda e complementou com o desafio dos profissionais, nos quais ela se inclui, de *“[...] buscarmos esse financiamento, esses recursos financeiros, para nós pensarmos em ampliar o atendimento [...]” (SE6).*

Outro desafio, mencionado por oito participantes, reside na formação dos Monitores e Agentes de Educação Infantil, que tem como única exigência para ingresso no cargo a conclusão do ensino médio, tendo, ainda, sido assinalados a rotatividade desses profissionais e os conflitos existentes entre Professores e Monitores/ Agentes de Educação Infantil.

Na visão de SE3, há rotatividade de profissionais na rede devido à formação inicial dos Monitores/ Agentes de Educação Infantil em áreas diversas.

[...] uma coisa que eu acho que atrapalha um pouquinho a qualidade [...] é esse cargo de monitor [...] muitas pessoas prestam concurso, têm outra formação que não na área da educação [...] mas que numa primeira oportunidade, ele vai em busca de alguma coisa na área dele [...] ele não faz aquele trabalho legal, do pedagógico [...]. (SE3).

A participante RR1 complementou que a exigência da formação inicial gera conflitos entre professores e monitores quanto ao salário (ensino superior *versus* ensino médio), jornadas semanais de trabalho diferenciadas e atribuições semelhantes dos cargos. Dessa forma,

[...] tem uma situação que foi criada, mas que não foi culpa de... não tem culpado, sabe? Que são dois profissionais no mesmo lugar, monitor e professor, que na verdade, durante esses anos, têm perdido a identidade deles, porque são chamados de educadores para amenizar esse conflito, mas eles fazem praticamente as mesmas tarefas, mas têm salários diferenciados, tempos de trabalho diferenciados [...]. (RR1).

No que se refere à formação dos profissionais que atuam na referida rede, para além dos Monitores e Agentes da Educação Infantil, a despeito de ser considerada diferencial qualitativo, constitui, igualmente, um desafio, posto que o acompanhamento da prática pedagógica salienta ações que necessitam ser revistas e repensadas, na percepção dos participantes. Uma das soluções propostas reside no oferecimento de cursos de formação continuada para os profissionais da educação. Essa formação continuada também enfrenta desafios, como proposto

pelo participante RR3, ao se pensar em parcerias com as Universidades para o oferecimento de cursos específicos para a rede pública municipal de educação de Campinas (SP), em nível de especialização.

[...] eu acho que é um desafio da gente pensar a formação continuada na especialização, especificamente, para a Educação Infantil [...] pensar nas diretrizes, pensar nos cadernos, pensar nessa construção histórica que a rede faz e vem fazendo [...] seria bem importante, a gente pensar num curso assim, num curso bem específico [...]. (RR3).

A participante RR4 citou que a rede oferece formação continuada aos profissionais, mas que, para algumas pessoas, não surte efeito prático. Nas palavras de RR4,

[...] apesar da gente ter profissionais bem formados, apesar da gente ter pessoas que fazem um trabalho maravilhoso, diferenciado, quando eu vou para as escolas, uma coisa que me incomoda muito, que eu sinto, é que as pessoas, meio que parece que perdem a sensibilidade, quando trabalham na creche, sabe, então, é tudo meio que automatizado [...]. (RR4).

Na mesma perspectiva, a participante SE7 citou fragilidades na formação inicial de alguns profissionais que refletem no trabalho da sala de aula:

[...] gente muito bem formada [...], que estuda infâncias há não sei quanto tempo. Vai ver como é que é esse profissional lá na sala, lá dentro, com as crianças, você diz assim: “não dá para entender, como é que essa formação tão forte, tão pesada, não se traduz num trabalho de qualidade dentro da sala de aula?” [...]. (SE7).

As participantes SE2 e SE3 citaram o descompromisso de algumas pessoas com o serviço público. Nesse quesito, a formação continuada tem potencial para desencadear reflexão e contribuir para que as pessoas reflitam sobre o que implica ser um profissional da Educação Infantil. Nas palavras de Freire (1981),

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento [...]. (FREIRE, 1981, p. 21).

Outro desafio presente nas reflexões dos participantes versa sobre a infraestrutura dos espaços físicos das escolas e ambientes educativos, que converge com o que apontam Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao afirmarem que:

[...] um padrão de qualidade em instalações escolares deveria envolver projetos de construção adequados à clientela, isto é, padrões que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola (parcial ou integral) e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 18).

Segundo RR2, “*precisa melhorar um pouco a estrutura dos espaços físicos, onde essas crianças se encontram cotidianamente*” (RR2). O participante RR3 enfatizou a necessidade de se garantirem os espaços pedagógicos para as crianças, mas que, de certa forma, esse desafio já vem sendo trabalhado.

[...] garantir às crianças o espaço do brincar, o espaço do comer, o espaço do cuidar, o espaço para as famílias, eu acho que esse também é um grande desafio, mas que já está sendo, em alguma medida, gestado, gerido e pensado [...]. (RR3).

A participante SE8 considerou como “muito grave” o fato da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) tornar permanentes escolas que seriam provisórias. Ela referiu-se às unidades construídas por empreiteiras como “modelo decorado” de residências comercializadas à população. Os contratos entre Prefeitura e empreiteiras preveem contrapartidas e, nesses casos, as construções desses modelos decorados foram doados à Prefeitura. Tais espaços são hoje utilizados como escolas mas, na visão da SE8, a infraestrutura desses locais dificulta e prejudica a qualidade da educação.

Com relação ao número de profissionais na rede, conforme mencionado anteriormente, há a Lei de Responsabilidade fiscal que limita a quantidade de contratações. A participante RR4 classificou como “sonho” o desejo de “*manter todas as unidades com as equipes completas*”. (RR4).

Na mesma perspectiva, a participante SE3 citou a falta de profissionais nas equipes gestoras das escolas (diretor educacional, vice-diretor e orientador pedagógico) e a sobrecarga dos demais profissionais para suprirem essas ausências. Nas palavras de SE3, “[...] *algumas escolas não ter a equipe gestora completa [...]*”, impacta na qualidade da educação oferecida pela unidade.

Outro desafio mencionado pelos participantes da pesquisa refere-se às diferentes concepções de Educação Infantil. Reitera-se que na referida rede valoriza-se:

[...] a experiência corporal na relação com o letramento, sendo os textos narrativos, poéticos ou científicos, tão importantes quanto a fala, a pintura, o som, o desenho, o movimento, enfim, tudo o que incorpora a imaginação. Distanciam-se desta concepção, exercícios motores de escrita, lições de casa, cópias de modelos, desenhos e enfeites estereotipados, alfabeto e numerais destituídos de contexto. (CAMPINAS, 2013, p. 18).

As concepções que conflitam com as diretrizes da Educação Infantil da referida rede residem nas exigências de órgãos externos, no que tange ao processo de alfabetização; nas expectativas das famílias em relação a essa etapa de ensino; e na contraposição das ações educacionais praticadas pelos profissionais que atuam no Ensino Fundamental em relação àqueles que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

A participante S acredita que a compreensão que se faz da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP) e a visão de pessoas externas à rede, especialmente dos órgãos de controle (entre eles, o Ministério Público e o Tribunal de Contas), se contradizem e geram conflitos em relação às expectativas e resultados dessa etapa de ensino.

[...] o grande desafio, hoje, que eu vejo, é assim, o entendimento que se tem que a Educação Infantil é uma preparação para o Ensino Fundamental. Eu acho que isso está muito forte no MEC, nos órgãos de controle, como o Ministério Público, o Ministério Público Federal e... Tribunal de Contas. Olhando resultados, assim, secos e voltados apenas para uma aprendizagem entre aspas [...] os órgãos de controle têm muito esse olhar de preparar o aluno para o Ensino Fundamental, e não é isso que a rede pensa sobre a Educação Infantil, a rede vê a Educação Infantil diferente, ela não prepara, ela faz parte da vida da criança [...]. (S).

Além disso, a participante S citou a pressão para que a criança seja alfabetizada precocemente na Educação Infantil. Na visão dela, essa “alfabetização sistemática” não é adequada. A participante SE5 também preocupou-se com essa questão e sugeriu “[...] criar uma resistência a essa mudança de perfil da Educação Infantil que está se apresentando no momento atual, que é da escolarização [...]” (SE5).

A Educação Infantil tem suas próprias finalidades que precisam ser pensadas e praticadas no cotidiano escolar. A construção de um projeto para a Educação Infantil exige um trabalho coletivo, com a participação dos profissionais da escola, da família e da comunidade na qual a escola está inserida.

A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma, é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. (VEIGA, 2009 ,p. 165).

Na opinião da SE1, as famílias precisam entender que a Educação Infantil é um direito da criança e tem finalidades educacionais específicas, não assistencialistas, e compreender que a criança não está na escola apenas “porque a mãe trabalha” (SE1). Na direção de amenizar os conflitos que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, faz-se necessário promover, periodicamente, espaços de discussão do projeto pedagógico junto à família, na tentativa de elucidação para que as expectativas convirjam com a proposta da rede.

O participante RR5 mencionou o distanciamento entre o trabalho desenvolvido pela Educação Infantil e aquele praticado no Ensino Fundamental da rede pública municipal de educação de Campinas (SP), embora ambos pertençam à educação básica.

[...] acho que o Ensino Fundamental precisa ler a Educação Infantil como um processo de aprendizagem, onde o brincar é uma ação de aprendizagem. Então, acho que ainda estão distantes... os dois, aí, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil estão distantes, embora seja o ensino básico de educação [...]. (RR5).

Tal distanciamento indica a necessidade de se repensar a gestão do trabalho pedagógico e de se problematizar, no coletivo, a concepção de educação atinente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, no âmbito da referida rede. O participante RR5 também mencionou que, especificamente no NAED onde atua, há ações em processo com potencial para integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A gestão do trabalho pedagógico e a gestão de pessoas e recursos também foram citadas como desafios pelos participantes da pesquisa. A supervisora SE1 explicou que os gestores da rede lidam “[...] com uma situação que é do próprio servidor, que você não tem como fazer, você não obriga a pessoa [...]” (SE1) a trabalhar corretamente. Ela também complementou que, embora existam espaços

de formação, “[...] o que a gente vê, sistematicamente, é uma tentativa de fuga desse espaço [...]” (SE1).

A participante SE2 complementou que há, na rede, “[...] profissionais bons e profissionais que não estão muito aí com a história [...]” (SE2) e explicou:

[...] o gestor não tem [...] muitos instrumentos para, vamos dizer, um grupo de professores; metade é supercomprometido, está super afim, e metade não está muito aí [...] o gestor fica de mãos atadas, ele não tem muitos instrumentos para poder reverter esse processo [...]. (SE2).

Com relação à gestão da rede, a participante SE7 mencionou que é necessário “[...] ter um maior alinhavo do trabalho pedagógico [...]” (SE7) e que não há “[...] mecanismos de [...] olhar, de identificar alguns aspectos que seriam importantes que aparecessem nos trabalhos pedagógicos [...]” (SE7).

A expressão da participante SE7 aponta para a necessidade da avaliação educacional, que encontra respaldo em Freitas *et al.* (2011), quando afirmam que:

*Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. (FREITAS *et al.*, p. 78).*

A questão da qualidade na Educação Infantil apareceu na perspectiva da participante SE5 como desafio na forma de avaliação, que pode ser interpretada de maneira ampla, tanto no modo de avaliar as crianças em sala de aula quanto nas avaliações externas para a Educação Infantil. Contudo, na percepção da participante S, as avaliações externas apareceram de maneira mais incisiva. As incertezas relativas à forma de se avaliar a Educação Infantil foram expostas na fala de S, conforme trecho a seguir:

Um outro desafio que está chegando, também, é a avaliação da Educação Infantil. Avaliação em que sentido? Ninguém sabe, ainda, o que é essa avaliação, o que o MEC e o INEP estão pensando sobre essa avaliação na Educação Infantil. Como ela se dará? Então, fala-se muito em prova para criança de Educação Infantil, fazer uma prova. Que prova? Que tipo de prova? Eu acho que é um desafio. O desafio maior é você ter, assim, estar[em] no ar, as coisas. Ah, vai acontecer, mas como? Como vai acontecer? Ninguém sabe. Uns falam em prova, outros falam em questionário para os gestores e professores, então, mas é, está numa nebulosa, ninguém nem sabe como que vai ser essa avaliação [...]. (S).

Nesse quesito, a supervisora SE6 questionou qual seria a qualidade esperada para a Educação Infantil, aquela imposta por órgãos externos de controle ou o aprimoramento da qualidade pensada e construída pela comunidade escolar local.

[...] nesse momento em que a gente se depara com tempos, aí, bichudos e impositivos de tentar, de fora para dentro, dizer qual deve ser a qualidade da educação, então, esse jogo de tensões... a gente refletir e agir, de maneira coletiva, no sentido de aprimorar e avançar nas ações e na reflexão sobre a qualidade social, eu diria que, hoje, a gente já poderia cunhar um outro termo, que seria a qualidade 'sociocomunitária' da educação, pensando a qualidade de dentro, balizada por fora, pelo social, mas também pensada de dentro, as questões comunitárias, comuns e locais [...]. (SE6).

Os órgãos de controle, mais uma vez citados, foram criticados não por sua existência ou atuação em si, mas pelas expectativas de resultados que não condizem com as necessidades e com a realidade da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Como apresentado anteriormente, a participante S afirmou que órgãos como o Ministério Público e o Tribunal de Contas impõem resultados “secos”, com vistas ao preparo da criança para o Ensino Fundamental.

Já as participantes RR1 e SE1 relacionaram a Lei de Responsabilidade Fiscal aos empecilhos para a contratação de novos servidores para atender à demanda de crianças fora da escola, diminuir os módulos de atendimento (e, conseqüentemente, melhorar as condições de trabalho), assim como para a construção de novas escolas de gestão própria, em lugar das cogeridas.

As escolas cogeridas (de gestão compartilhada entre a rede pública municipal de educação de Campinas-SP e a iniciativa privada/ organizações sociais) referem-se às antigas Naves-Mãe, atuais CEIs Bem Querere, mencionadas no Capítulo 2 desta dissertação. As contribuições dos participantes desta pesquisa convergem em relação ao principal motivo da criação dessas unidades: o impedimento, pela Lei de Responsabilidade Fiscal, de contratação de novos profissionais efetivos. Em outras palavras, o limite máximo permitido por lei para o pagamento de salário dos profissionais já foi atingido. Nas escolas cogeridas, embora exista repasse de verba pública para a iniciativa privada/ organizações sociais, os profissionais são contratados pelas empresas conveniadas, e os salários não entram na folha de pagamento da Prefeitura de Campinas (SP).

Essas escolas são entendidas como um desafio porque, embora não pertençam diretamente à rede pública municipal de educação de Campinas (SP), também estão sob sua responsabilidade. Nas palavras da SE1, “[...] *a criança continua sendo nossa, então, nós temos uma responsabilidade, se a gente abriu, se a gente caminhou para esse rumo possível, que foi o de ter... fazer parcerias público-privadas para dar conta [...]*” (SE1), existe a necessidade de dar suporte para essas escolas.

Embora as escolas cogeridas não sejam o foco deste estudo, consideramos importante registrar os apontamentos dos participantes quanto à terceirização da educação (SE1 e SE4), a dificuldade de acesso a essas escolas (SE1), o distanciamento do trabalho realizado nas cogeridas (SE1), os salários diferenciados (SE6), a falta de cursos de formação continuada para os profissionais das cogeridas (SE6), a prevalência das regras de mercado e as relações de poder sobrepostas ao trabalho educacional (SE6).

Freitas (2012) aponta que a privatização da gestão de unidades educacionais possibilitou a criação de escolas públicas não estatais. Essas escolas permanecem gratuitas “[...] para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo” (FREITAS, 2012, p. 386). O autor mencionou, ainda, que a concessão da gestão da escola pública para a iniciativa privada, praticada e avaliada nos Estados Unidos, não gerou naquele país “[...] uma escola de maior qualidade do que as escolas públicas regulares” (FREITAS, 2012, p. 395). Dessa forma, faz-se necessário defender não apenas a escola pública, mas a escola pública de gestão pública (Freitas, 2012).

3.2.3. Foco: ações desencadeadas pela rede para o enfrentamento dos desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil

Para enfrentar os desafios anteriormente citados, os participantes mencionaram ações desencadeadas pela rede com potencial para contribuir com a qualidade da Educação Infantil. As principais ações versam sobre políticas de formação implementadas na rede, avaliação do processo e implementação das Comissões Próprias de Avaliação, elaboração própria das diretrizes da Educação

Infantil, projeto pedagógico, as parcerias, investimento financeiro, concurso público, valorização dos profissionais, integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, atendimento à demanda, além de ações com potencial de aproximação entre o trabalho realizado nas cogeridas e nas escolas da rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Consideramos importante registrar que duas participantes não citaram ações específicas para o enfrentamento dos desafios listados no foco anterior. Uma delas afirmou que não teria ações a acrescentar àquelas já expostas no grupo focal e apenas explicou situações que agravaram os desafios mencionados. A outra participante explicitou preocupações e enfatizou a insatisfação com o contexto histórico em que estava inserida na época da pesquisa:

[...] eu não destacaria pra você, do lugar que eu estou falando hoje – pode ser que mude amanhã, também, e ainda bem que a gente muda com a história –, mas na história que eu estou vivendo aqui, nenhuma ação pontual. Nós estamos na segunda gestão desse governo, que eu possa te dizer, assim, com consciência tranquila, que seria uma ação que eu destacasse, que tem colaborado para a qualidade de atendimento, ao contrário, eu te elencaria [...] eu te apontaria aí um rol de quinhentas ações ao contrário [...]. (SE4).

Os demais participantes citaram uma ou mais ações que consideravam importantes para o enfrentamento dos desafios. Entre essas ações, as políticas de formação implementadas na rede merecem destaque porque foram citadas em vários contextos.

O participante DD mencionou as “[...] políticas de incentivo de formação universitária [...]” (DD) para Monitores e Agentes de Educação Infantil, visto que ingressam no cargo com a exigência de ensino médio completo. DD mencionou que “[...] há um incentivo para que essas pessoas, elas estudem e, sobretudo, façam uma formação inicial específica na área de educação [...]” (DD).

Já o participante RR2 mencionou a qualificação dos professores e as ações formativas, complementando a citação da participante RR1 em relação ao investimento em formação, sem maiores detalhes. A participante RR4 também falou que a rede oferece formação aos profissionais e, assim como RR1, não detalhou as ações.

As políticas de formação implementadas pela rede são essenciais para a promoção de melhorias das práticas cotidianas. Para além do reconhecimento de

haver na rede professores que se distinguem pelo diferencial da formação inicial, há necessidade de que o trabalho pedagógico seja repensado e refletido permanentemente, o que exige política de formação, conforme mencionada pelos participantes.

A supervisora SE5 citou o oferecimento da educação especial e afirmou que “[...] há preocupação com a formação dos professores [...] pela questão da inclusão [...]” (SE5).

As questões referentes à educação inclusiva, bem como as especificidades da Educação Infantil, muitas vezes, “[...] acabam ocorrendo de maneira episódica, sem aprofundamento, apenas para cumprir a exigência da legislação” (AZEVEDO, 2013, p. 75).

O participante DD também lembrou que os “[...] professores podem contar com Hora Projeto, com HP para fazer as suas formações [...]” (DD), referindo-se ao pagamento extra oferecido aos professores que participam de alguns cursos de formação continuada disponibilizados pela rede.

No contexto da formação, há realização de seminários municipais para a construção do conhecimento e socialização das práticas curriculares das escolas da rede, mencionados pelo participante RR3. Segundo ele, a compreensão de que esses seminários fossem propostos para toda a rede é importante porque integram a proposta de formação e possibilitam o fortalecimento do currículo. Nas palavras de RR3, esses “[...] temas [...] são importantes para as escolas, e esses temas são pensados e gestados pelos profissionais, então, pelos gestores, pela escola, pelos professores [...] vêm da efervescência do pensar dessas pessoas, dessa rede [...]” (RR3).

O participante RR5 citou o investimento público em pesquisa na Educação Infantil que, embora não esteja tão avançado quanto no Ensino Fundamental, é importante para a formação dos profissionais.

Essas propostas de incentivo à participação do profissional nos cursos de formação continuada por meio de “[...] representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202).

A avaliação do processo e a implantação das Comissões Próprias de Avaliação na Educação Infantil apareceram nas respostas de diversos participantes. A secretária afirmou que *“agora, nós estamos num momento de implantar a CPA na Educação Infantil, que é a Comissão Própria de Avaliação. Algumas escolas já têm [...] é para vir também a qualidade da Educação Infantil, em todos os seus aspectos [...]”* (S).

Sordi *et al.* (2009) explicam que:

[...] é fundamental que se garantam condições de encontro entre os membros, o que implica destinação de horas de trabalho. Computador e acesso à Internet são parte da logística necessária ao trabalho da CPA. Pode-se associar ao processo de trabalho da CPA para lhe dar mais sustentação e capilaridade o uso das tecnologias da comunicação que auxiliarão a criar redes de colaboração entre as escolas envolvidas no processo. (SORDI *et al.*, 2009, p. 84).

A supervisora SE5 realçou a preocupação com as CPAs nas escolas de Educação Infantil, ao passo que o participante RR5 explicou que *“olhar para a prática”* e avaliá-la faz crescer, mencionando as contribuições de uma CPA de sucesso e o protagonismo de uma criança no processo de autoavaliação:

[...] ter uma Comissão Permanente de Avaliação na Educação Infantil, como que a gente sinta o protagonismo em uma criança, então, acho que isso é o principal diferencial, uma CPA de sucesso que ajuda a escola [a] se estruturar, que tem uma ótima relação com a comunidade, com as crianças e com um excelente resultado de qualidade de educação, que trabalhem educação [...]. (RR5).

A participante SE3 apontou problemas com a implantação da CPA nas escolas da rede, quando afirmou que, apesar de constar em Resolução datada do ano de 2014, ainda neste ano de 2019, não é obrigatória nas escolas de Educação Infantil. Segundo ela, *“[...] não se exige muito em relação às escolas de Educação Infantil porque ainda está meio assim [...] eu acho que as escolas deveriam estar tendo que ter, tendo que ser obrigadas mesmo, como as escolas do Fundamental já são [...]”*. Apesar desse posicionamento, ela reconhece que:

[...] a CPA é superinteressante, que ela é realmente uma análise do trabalho que é realizado na escola, é um trabalho em parceria até com a comunidade. Então, isso impacta sim, quando bem feito [...] eu acho que isso vai impactar bastante na questão da qualidade porque é uma autoavaliação do trabalho que a escola realiza. Então, é uma ação que a Secretaria fez, que eu acho que ainda está um pouco falho, mas que tem tudo para dar certo e melhorar ainda mais [...]. (SE3).

Para complementar, a participante SE5 realçou a preocupação “[...] com a formação dos sujeitos e com o pagamento de hora, HP, que eles chamam de hora pedagógica para esse projeto [...]” (SE5), demonstrando que é necessário haver investimento financeiro direto para que a AIP aconteça.

Além do investimento financeiro, é necessário que exista envolvimento de toda a comunidade escolar (professores, gestores, funcionários e pais) para que se efetive a Avaliação Institucional. Reiteramos que:

As experiências em relação aos processos de avaliação têm revelado que é necessário que os princípios orientadores dos processos de avaliação sejam construídos e conhecidos por todos, de forma a conseguir o maior envolvimento possível de todos no processo. Os atores sociais, sem os quais decididamente não há mudança na educação, precisavam se apropriar do que lhes pertence: a escola e dos seus problemas para a construção da melhoria da qualidade do ensino público. (SORDI *et al.*, 2009, p. 55-56).

Sobre a origem da Avaliação Institucional, a participante SE7 disse que essa política de avaliação “[...] é uma política que está no Ensino Fundamental e migra para a Educação Infantil de maneira bem incipiente, até o final do ano passado [...]” (SE7), referindo-se ao ano de 2018. A supervisora SE1 explicou que a CPA permite à escola pensar nela mesma, e complementou que tais comissões surgiram “[...] no Fundamental porque tinha as avaliações externas [...]” (SE1), além do que “[...] era muito ligada a essas devolutivas de feedbacks de aprendizagens que vinham das avaliações externas [...]” (SE1). Mas,

[...] quando a Secretaria amplia para a Educação Infantil, ela está falando “olha, nós não estamos só preocupados com a avaliação externa, nós viemos, nós teremos que definir indicadores de qualidade para a gente, não só os numéricos, mas também os que as próprias unidades definem para si, para poder avaliar, porque eu não posso avaliar uma coisa que eu não tenho, eu não sei aonde eu queria chegar, então, como é que eu vou saber se eu alcancei ou não?”. (SE1).

Sobre a definição de indicadores, a supervisora SE8 citou o documento do MEC e o classificou como “bem genérico”. Disse, também, que “[...] foi a partir desses indicadores que as escolas criaram seus próprios indicadores [...]” (SE8). A participante SE3 lembrou que nem todos os envolvidos conseguem compreender o que são os indicadores e que existe a necessidade de formação dessas pessoas para que a prática da autoavaliação seja efetivada.

É importante, também, que os integrantes da CPA compreendam a diferença entre indicadores de qualidade e lista de problemas. Indicadores não devem “[...] expressar o que será levado em conta no processo de avaliação [...]” (SORDI *et al.*, 2009, p. 96). Os indicadores precisam expressar as visões e as reflexões dos participantes sobre os problemas da escola. Deve-se evitar “[...] usar o que já existe como critério de verdade absoluta, furtando-se de sua tarefa de pensar sua realidade e recorrer a eles sem a necessária reflexão sobre seus significados em sua realidade” (SORDI *et al.*, 2009, p. 96).

Ainda em relação à Política de Avaliação Institucional Participativa, considerada pela supervisora SE8 como uma ferramenta importante para a qualidade, também foi lembrada pela participante SE7 a exigência da inserção de todas as escolas nesse processo, pois se configura como:

[...] um caminho importante, que é o coletivo, que vai passar a discutir a qualidade da escola por ela mesma, a própria escola discutindo a sua qualidade, as suas possibilidades de melhoria. Eu acho que aí, a gente tem um potencial enorme de melhoria, inclusive, desse aspecto pedagógico, que é mais difícil da gente mover de fora para dentro, ele é muito mais fácil, quando ele é movido de dentro para fora [...]. (SE7).

A autoavaliação é uma ação destinada à melhoria da qualidade do atendimento às crianças da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Além da autoavaliação, a elaboração própria das diretrizes da Educação Infantil e o projeto pedagógico também contribuem para o enfrentamento de desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil.

A participante S afirmou que “[...] a rede [...] ficou alguns anos no Currículo em Construção [...], daí a própria rede elaborou, escreveu as diretrizes da Educação Infantil” (S). Em relação ao projeto pedagógico, a participante SE5 explicou que:

[...] uma outra coisa que eu vejo que é uma ação da Secretaria é a manutenção do Projeto Pedagógico e da construção pelas escolas, que eu acho que isso também ajuda para que os problemas sejam emergidos. Então, quando você permite que a escola faça o seu projeto, de acordo com o seu contexto, com a sua realidade, é uma forma de permitir que os problemas locais apareçam, e eu acho que isso é uma medida importante [...] pra que ele não seja algo imposto de cima para baixo. Eu acho que mantém-se a positividade de ações para que essa qualidade permaneça [...]. (SE5).

Freitas *et al.* (2011) compreendem o Projeto Pedagógico como sendo:

[...] uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 40).

A supervisora SE6 mencionou o posicionamento do NAED como parceiro e apoiador das escolas para o “[...] *acompanhamento, a leitura e a conversa com relação aos Projetos Políticos Pedagógicos que estão sendo feitos [...]*” (SE6). Na opinião dessa mesma supervisora,

[...] cabe a nós, supervisores, esse olhar apoiador e provocador, no sentido de qualificar a produção do próprio Projeto Político Pedagógico, que vai sustentar política e pedagogicamente a escola, até mesmo nas suas lutas diárias, depois da prática e do cotidiano [...]. (SE6).

Ainda com relação às parcerias, o participante RR3 dissertou sobre a importância do planejamento central, pensado pela CEB, ocorrer em parceria com os NAEDs de forma a atender às necessidades regionais.

Essas parcerias precisam ocorrer não só com outros setores da rede, mas também com a comunidade do entorno. Na opinião do participante RR2, há “[...] *ações institucionais, dentro das escolas, de agregar a comunidade com a escola, os próprios coletivos, os conselhos [...]*” (RR2), sem especificar a maneira como essas parcerias acontecem.

O Conselho de Escola tem potencial para contribuir por meio de parcerias porque é composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Em linhas gerais,

O Conselho de Escola é um órgão colegiado, canal institucional de participação e gestão dos diversos segmentos na organização do trabalho da escola – administrativo, financeiro e pedagógico. Articulado ao núcleo de direção da escola é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, escolhido entre os seus pares, mediante processo eletivo [...]. (SORDI *et al.*, 2009, p. 81-82).

Mesmo considerando bom o investimento já realizado na Educação Infantil, o participante RR2 apontou o aporte financeiro e a busca por melhorias neste quesito como ações da rede para o enfrentamento de desafios.

Para solucionar o problema da falta de profissionais, a participante SE5 mencionou que “[...] *já está encaminhado, para ser divulgado proximamente, um*

novo concurso de profissionais para atender a demanda, e dentre esses profissionais está mais supervisão, mais professores, mais monitores [...]” (SE5).

Os concursos públicos estão previstos na Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 37, alterada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998, com os seguintes dizeres:

II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988, 1998).

Na mesma perspectiva, a participante RR4 citou a proposta de um novo concurso público e a admissão dos aprovados, embora tenha destacado que existem impedimentos para isso. Tais impedimentos relacionam-se à Lei de Responsabilidade Fiscal, já explicitada anteriormente, a qual impede novas contratações devido ao limite estabelecido para gastos com pessoal.

Considerando que esta pesquisa ocorreu entre os meses de março e junho do ano de 2019, as menções ao concurso público referiam-se apenas à proposta da sua realização. Essa ação concretizou-se no primeiro dia do mês de julho desse mesmo ano, data da publicação do edital no Diário Oficial do Município de Campinas (SP).

Além do ingresso de novos profissionais, foram citadas ações de valorização dos servidores em plena atividade, à época desta pesquisa. O participante DD mencionou a valorização do trabalho dos Agentes de Educação Infantil e de um plano que:

“[...] está prestes a se desenrolar [...] a possibilidade de que esses módulos sejam reduzidos [...] que esses profissionais passem a contar com recesso e a possibilidade de também serem remunerados para participar das ofertas de formação que a rede oferece para os professores [...]”. (DD).

Reiteramos que os módulos referem-se ao número de crianças a ser atendido por adulto, ou seja, o plano prevê um número menor de crianças por profissional. O recesso escolar é compreendido como o período de descanso remunerado, nos meses de julho e dezembro, destinado exclusivamente aos profissionais do quadro do magistério. Ressaltamos que os Monitores e Agentes de Educação Infantil pertencem ao quadro geral de servidores da Prefeitura Municipal

de Campinas, portanto, não têm direito ao período de recesso. A remuneração para a participação de cursos, ou “pagamento de HP”, também destina-se exclusivamente aos professores, daí, a importância da efetivação desse plano para a valorização dos Monitores e Agentes de Educação Infantil.

Curioso apontar que as ações propostas para a valorização dos Monitores e Agentes de Educação Infantil contradizem-se com os desafios e com algumas ações apontadas pelos participantes dessa pesquisa. Conforme depoimentos anteriormente descritos, há falta de profissionais na rede devido ao teto de gastos com pessoal, estabelecido pela Lei da Responsabilidade Fiscal. Caso esse plano seja aprovado e efetivado, será necessário contratar mais profissionais para atender ao mesmo número de crianças (trabalho com módulos reduzidos), ao mesmo tempo em que foi apontado o redimensionamento da rede para a abertura de novas vagas. Da mesma forma, o acréscimo na remuneração dos Monitores e Agentes de Educação Infantil para a participação de cursos incidirá, diretamente, sobre a folha de pagamento dos profissionais.

Uma ação apontada por um participante da presente investigação que apresenta resultados práticos e não onera os cofres públicos reside na integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Conforme explicação do RR5, várias escolas de Ensino Fundamental recebem as crianças da Educação Infantil para que visitem a nova escola e para que os professores do Ensino Fundamental conheçam a Educação Infantil. Tal ação tem como objetivo a compreensão do processo de aprendizagem realizado na Educação Infantil pelos profissionais do Ensino Fundamental.

O participante RR5 também mencionou “[...] *as reuniões juntas, dos diretores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para que eles entendam o sistema de rede [...]*” (RR5). Ele explicou, ainda, que essas reuniões viabilizam a compreensão das eficiências e das dificuldades de cada segmento ou etapa educacional. Quanto à supervisão, ele mencionou que “[...] *o supervisor é um supervisor de rede, e não é de Fundamental e nem de Educação Infantil [...]*”, referindo-se à integração entre essas duas etapas de ensino.

Outra ação destacada como importante pela participante RR1 foi “[...] *a volta das coordenadoras pedagógicas para o nível central [...]*” (RR1). Tal menção refere-

se à transferência das CPs do nível central para os NAEDs, no ano de 2002. Em 2013, puderam retornar às funções anteriores que:

[...] estavam sendo feitas por professores afastados, por [...] profissionais que não estavam habilitados para isso. Então, em 2013 [...], nós fomos divididos para formação, CSF, e para a CEB [...] elas começaram a cuidar mais da parte de otimização de vagas, na CEB [...] planejamento [...] na CSF qualificou a formação dos profissionais [...]. (RR1).

Um dos avanços obtidos por meio da realocação das Coordenadoras Pedagógicas na Coordenadoria de Educação Básica (CEB) reside no planejamento pedagógico. Conforme mencionaram alguns participantes desta pesquisa, há grande demanda de crianças não atendidas nas unidades de Educação Infantil devido à falta de vagas. O planejamento feito pela CEB e o redimensionamento da rede de ensino constituem ações propostas na tentativa de amenizar esse problema.

Tal redimensionamento consiste na utilização de espaços ociosos e no remanejamento de profissionais para a abertura de novas vagas na Educação Infantil. Em algumas escolas, foram realizadas reformas para a adequação dos espaços, especialmente, para a inclusão do atendimento a crianças menores de três anos. Nas palavras do participante DD,

[...] há uma política de abertura de vagas a partir do redimensionamento da rede. Nós tínhamos um saldo de vagas no agrupamento três, as crianças que ocupam a faixa da pré-escola, que não eram utilizadas. Ano a ano, a gente vem remodelando essas salas e realizando reformas nas escolas para poder ocupar esses espaços com salas de agrupamento um e dois, para aumentar nossa capacidade de atendimento [...]. (DD).

A participante RR1 chamou esse processo de “otimização das vagas”, associado ao planejamento realizado pelas coordenadoras pedagógicas em nível central. O representante regional RR3 mencionou os estudos realizados com vistas à ampliação de escolas já existentes na rede, especialmente, em regiões com “gargalos de atendimento”.

Os agrupamentos multietários também possibilitam a otimização das vagas, visto que atendem a crianças de diversas idades em uma mesma sala. Dessa forma, as vagas que “sobrariam” em determinada faixa etária seriam utilizadas por outras crianças, de diferentes idades e de acordo com a demanda. Além disso,

Essa forma de agrupamento surgiu para que se rompesse com as classes divididas em idades. A ideia era agrupar crianças com diferentes idades que tivessem uma ligação psicológica. Em razão da

teoria histórico-crítica, as crianças precisavam se misturar para umas aprenderem com as outras. (MENDES, 2017, p. 51).

Ainda como ações da rede para a ampliação da capacidade de atendimento à população, o participante RR3 citou o levantamento de dados sobre a demanda não atendida e o apontamento dos locais em que precisam ser construídas escolas, com vistas à universalização da Educação Infantil.

A participante S mencionou a aquisição de áreas para a construção de escolas nas regiões de maior demanda não atendida e a inauguração do primeiro Núcleo da Esperança. Mencionou, também, que está em projeto a construção de outros Núcleos da Esperança.

Sobre o Núcleo da Esperança, explicou que:

[...] é um programa do nosso governo, que é a escola de Educação Infantil e um complexo esportivo cultural que... esse complexo esportivo cultural atende os alunos da região do Ensino Fundamental, da própria Educação Infantil, outras unidades de Educação Infantil da região e também a comunidade, de [sic] final de semana, à noite, pode usar o complexo esportivo cultural, esse é o Núcleo da Esperança [...]. (S).

A ação mais polêmica para a ampliação no número de vagas é a construção e a inauguração de novas escolas. A polêmica não versa sobre a construção e a inauguração das escolas em si, mas sobre a forma como são geridas. Sete participantes citaram a construção e a inauguração de novas unidades como ações para o aumento do atendimento, sendo que cinco deles mencionaram que as novas escolas são cogeridas e dois não fizeram essa especificação.

Reiteramos que as escolas cogeridas não configuram-se como objeto deste estudo, visto que não são administradas diretamente pela rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Mas consideramos importante registrar que há ações com potencial de aproximação entre o trabalho realizado nas cogeridas e aquele realizado nas escolas da referida rede. Entre essas ações, foram citadas a política de acesso dos profissionais das cogeridas aos cursos de formação da rede (SE1), a iniciativa de supervisão a essas escolas (SE1), o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das parcerias público-privadas, impostos pela legislação (SE1), bem como a validação e o acompanhamento do Projeto Pedagógico dessas unidades (SE8).

3.2.4. Focos específicos: ações em prol da construção da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

Neste foco, aos participantes, foram propostas reflexões específicas e inerentes ao cargo que ocupam na rede pública municipal de educação de Campinas (SP). A Secretária da Educação foi questionada sobre uma possível articulação entre as ações do DEPE, dos NAEDs e Supervisores de Ensino e, em caso afirmativo, as maneiras pelas quais se operacionalizaria essa articulação.

Reflexões sobre as ações advindas do DEPE em prol da construção da qualidade da Educação Infantil foram propostas ao Diretor do referido departamento, da mesma forma que os RRs foram instigados a pensar sobre a(s) escola(s) que se destaca(m) pelas ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e professores, em prol da construção da qualidade da Educação Infantil.

Por fim, nos grupos focais, uma das perguntas geradoras destinada aos Supervisores de Ensino residiu nas distinções entre as escolas, especialmente, no que se refere às ações em prol da promoção da qualidade, considerando as unidades que acompanham ou supervisionam.

3.2.4.1. Secretária da Educação: articulação entre as ações desencadeadas em prol da construção da qualidade da Educação Infantil, considerando as atuações do DEPE, dos NAEDs e dos supervisores de ensino

A Secretária de Educação do município de Campinas (SP) foi convidada a refletir sobre uma possível articulação entre as ações desencadeadas pelo DEPE, pelos NAEDs e pelos supervisores de ensino, em prol da construção da qualidade da Educação Infantil. Ao responder à questão, afirmou que existe articulação entre as atuações do DEPE, dos NAEDs e supervisores de ensino e exemplificou com ações pertencentes às políticas de formação, planejamento e documentação da Educação Infantil.

Em relação à política de formação, S explicou que:

[...] o DEPE faz reuniões semanais com os Orientadores Pedagógicos; os nossos Coordenadores Pedagógicos, que se dedicam à Educação Infantil, fazem a formação com os Orientadores; tem as formações específicas para os professores

também, e tudo isso é de um modo articulado com o DEPE, com a Supervisão [...] (S).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam que esses momentos de reuniões e formações implicam a qualidade da educação oferecida. Dessa forma,

[...] a garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala de aula [...] favorece o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, enfim, a consecução dos objetivos da escola [...]. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 22).

A Secretária mencionou que, além das ações do DEPE articuladas ao Cefortepe, exemplificadas na política de formação dos profissionais, também há ações de tal departamento vinculadas à CEB, especialmente, direcionadas ao planejamento da Educação Infantil. Segundo S, *“[...] as ações do DEPE estão tanto no planejamento da Educação Infantil, que é a CEB que faz, como na formação dos professores, que é o Cefortepe que faz [...]” (S).*

Outra ação articulada citada pela Secretária refere-se à construção coletiva de documentos da Educação Infantil. A partir do ano de 2016, foi necessário elaborar um documento de finalização da Educação Infantil para ingresso no Ensino Fundamental. Nas palavras de S,

[...] a partir da obrigatoriedade de 2016, a nossa Assessoria de Legislação e Norma elaborou um documento da finalização da Educação Infantil, que hoje é necessário para o Ensino Fundamental. Então, tudo isso é articulado, a construção desse documento foi feita junto com os NAEDs, alguns diretores participaram, alguns supervisores, são os supervisores que ficam aqui na Assessoria de Legislação e Normas, então, articula [...] toda essa articulação é conjunta com a rede [...]. (S).

Ainda no que tange à construção de documentos, a Secretária citou a necessidade de se adequarem as diretrizes da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) às competências e habilidades da BNCC, com destaque às competências socioemocionais.

3.2.4.2. Diretor do DEPE: ações advindas do DEPE em prol da construção da qualidade da Educação Infantil

Ao diretor do DEPE, foram propostas reflexões referentes às ações do Departamento Pedagógico em prol da construção da qualidade da Educação Infantil

na rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Os apontamentos versaram sobre a reorganização da atuação dos professores adjuntos, a política de formação da rede, o currículo e a avaliação da Educação Infantil.

Uma das ações praticadas pelo DEPE em prol da qualidade da Educação Infantil, citada pelo participante DD, trata da reorganização dos professores adjuntos. O diretor do DEPE explicou que os adjuntos *“[...] são professores que atuam na perspectiva de reposição dos professores que... ou que faltam, que se ausentam, que se afastam, tiram licenças, ou para cobrir aposentadorias [...]”* (DD).

Antes da intervenção do DEPE, *“[...] tinha uma política de contratação de adjuntos e de atuação de adjuntos, onde essa distribuição era feita de uma maneira pelos NAEDs [...]”* (DD). O problema é que esses profissionais atuavam em várias funções, e algumas delas não eram “funções de professores”. A reorganização da atuação dos professores adjuntos permitiu:

“[...] maior isonomia na distribuição desses profissionais por escolas, levando a possibilidade, inclusive, de que as escolas que são maiores pudessem ter mais de um profissional desses, o que não ocorria antes. Essa medida também trouxe a possibilidade de que esse professor tenha que atuar como professor e não em outras funções que não a função de professor; então, é vedado atuar em atividades que não sejam atividades relacionadas à docência. Uma outra questão associada a isso é que esse professor passa a ter vínculo com a unidade ano a ano [...]” (DD).

O diretor do DEPE enfatizou a importância do vínculo do professor adjunto à escola de atuação e mencionou a possibilidade de participação desse profissional na elaboração do Projeto Pedagógico, visto que passa a *“[...] conhecer a comunidade e aquelas crianças, não fica sendo um professor que circula a cada ano numa escola [...]”* (DD).

Em relação à política de formação, DD afirmou que *“[...] grande parte da nossa política de formação é voltada para a Educação Infantil, então, há um investimento bastante grande [...]”* (DD). Citou, inclusive, a possibilidade de acesso aos professores adjuntos que permanecem na mesma unidade, a cursos de formação continuada baseados nas características da escola onde atua. Essa preocupação com a escola:

“[...] nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou

seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. (GATTI, 2013, p. 54).

O participante DD dissertou sobre as mudanças nos Seminários Temáticos realizados pela rede para que, em novo formato, possam contribuir melhor com a formação dos profissionais e com o fortalecimento dos projetos:

[...] no ano de 2018, o Seminário já foi um Seminário construído por pessoas que atuam na Educação Infantil, com formato que a gente pudesse observar e vivenciar, um pouco, as atividades que os professores desenvolvem nas escolas [...] eu acho que o Seminário também contribui bastante porque dá uma unidade um pouco maior para a rede [...] e para 2019, inclusive, a gente vai repetir esse Seminário com formato parecido, mas agora, com uma pegada de fortalecimento dos projetos que a gente tem, entendeu? – de atuação na Educação Infantil –. Acho que são projetos importantes, que estão também associados à questão da qualidade do atendimento das crianças, e aí, é uma perspectiva de fortalecimento desses projetos [...]. (DD).

Outra ação citada por DD foi a discussão do currículo. Ele explicou que essa discussão já foi iniciada, que o currículo está em fase de implementação e que serão necessárias adequações para contemplar as necessidades da BNCC. O atual currículo:

[...] foi construído pela própria rede, nós não estamos numa política de contratação de empresas para fazer, isso é importante dizer. Então, os próprios profissionais da rede, houve um esforço da Secretaria em possibilitar que esses profissionais (professores, diretores, organizadores pedagógicos, supervisores) pudessem se dedicar, ao longo de alguns anos, discutindo esse currículo. Ele passou por um amplo debate na rede, as pessoas puderam contribuir, e ele foi editado, e a partir dele, inclusive, têm sido produzido alguns cadernos complementares: o caderno de música, por exemplo é um, o caderno de tempos e espaços, também. (DD).

Ressaltamos que as adequações às necessidades da BNCC precisam ser pensadas no contexto da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Lembramos que:

[...] qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. (Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, ANPED, ABdC, 2015, p. 2).

Essa perspectiva converge com Pacheco (2000), ao afirmar que o desenvolvimento curricular baseado na realidade local possibilita o movimento de reestruturação da escola, “[...] que funciona como unidade básica da mudança, em função do protagonismo dos atores, sobretudo dos professores e alunos, e da busca dos critérios de qualidade”. (PACHECO, 2000, p. 149).

Na opinião do participante DD, a principal ação do DEPE em prol da construção da qualidade da Educação Infantil é a avaliação dessa etapa de ensino, que constitui o foco deste estudo. Ele afirmou que há uma política instituída, mas “[...] nós não conseguimos concluir a implementação, então, um grande número de escolas ainda não possui Comissões Próprias de Avaliação e não há, por exemplo, reuniões de negociação com essas unidades [...]” (DD).

Ainda como desafio, DD mencionou a dificuldade de se construírem indicadores de qualidade devido ao “[...] fato da gente não ter um currículo com um mínimo de prescrição, ele ainda é insuficiente, ainda é um documento muito com cara de carta de intenções [...]” (DD).

Para além do currículo, é necessário que esses indicadores sejam construídos coletivamente a partir dos anseios e das percepções da própria comunidade escolar. Tal fato justifica a necessidade de formação dos envolvidos no processo de avaliação participativa, que pressupõe:

[...] revelar concepções a partir da análise da realidade e, sobretudo, de negociação para a construção de indicadores da qualidade pela própria comunidade escolar. Nessa direção, a qualidade, vem articulada em um processo de formação dos envolvidos, que se colocam comprometidos com o trabalho desenvolvido e, para tanto, a instituição coletivamente se organiza para se autoavaliar, com isso, podem eleger as diretrizes para uma oferta de atendimento de qualidade e ancorar o processo de tomada de decisões, de acordo com o contexto local. (DAL COLETO, 2014, p. 97).

Para finalizar, DD citou a possibilidade de avançar nessas questões no ano de 2019, com vistas à implementação da Avaliação Institucional Participativa em todas as unidades de Educação Infantil.

3.2.4.3. Representantes regionais dos NAEDs: escola(s) do NAED que se destaca(m) pelas ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e professores em prol da construção da qualidade da Educação Infantil

Os RRs dos NAEDs foram motivados a refletir sobre as ações desencadeadas pelas equipes gestoras e também pelos professores das escolas da região em que atuam, em prol da construção da qualidade da Educação Infantil. Nesse contexto, os RRs mencionaram a avaliação, o acolhimento das crianças, as práticas da pedagogia Freinet, o trabalho com ênfase na Lei nº 10.639, ações coletivas para as crianças aprenderem e serem felizes, as mostras de trabalhos, o planejamento e a gestão dos espaços, as ações intersetoriais e a integração escola-comunidade.

Em relação à avaliação, os participantes RR2 e RR5 citaram as atuações das CPAs em algumas escolas. O representante regional RR2 afirmou que os integrantes da Comissão de determinada escola “[...] trazem as demandas para o NAED [...] e dentro disso, a gente vai tentando atender [...]” (RR2), referindo-se às ações dos profissionais com vistas à solução de problemas.

Na mesma perspectiva, o participante RR5 afirmou que:

[...] ter uma Comissão Permanente de Avaliação na Educação Infantil, então, como que a gente sinta o protagonismo em uma criança, acho que isso é o principal diferencial, uma CPA de sucesso que ajuda a escola a se estruturar, que tem uma ótima relação com a comunidade e com as crianças e com um excelente resultado de qualidade de educação, que trabalhe em educação. (RR5).

Sordi *et al.* (2009) mencionou que a CPA, formada por representantes de diversos segmentos escolares e coordenada pelo OP, possui várias funções. Uma dessas funções é:

*estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação em todas as etapas, evitando que estes vejam como mero preenchedores de instrumentos, inaugurando uma experiência da avaliação que valoriza, inclui e co-responsabiliza toda a comunidade escolar [...]. (SORDI *et al.*, 2009, p. 79).*

Ainda sobre a avaliação, o representante regional RR3 mencionou a avaliação das crianças feita pelo OP de uma determinada escola. Na visão desse RR, o referido OP “[...] tem um olhar bem peculiar para a questão da avaliação das crianças, não só aquela avaliação pontual, mas a avaliação de processo [...]” (RR3), referindo-se ao acompanhamento individualizado das crianças realizado ao longo do

tempo, desde o ingresso na Educação Infantil até a transferência para o Ensino Fundamental.

Além da avaliação de processo, é necessário considerar que:

[...] a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares [...] mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 17).

O acolhimento feito às crianças foi citado pelo participante RR2 como uma ação em prol da qualidade. Ele explicou que a região onde atua é “[...] *socialmente desassistida, até de aparelhos públicos [...]*” (RR2), que há um envolvimento muito grande da equipe gestora e dos profissionais em geral para acolherem essas crianças e que tal ação ocorre “*em quase todas*” as escolas da região.

A participante RR1 destacou o trabalho realizado em uma das escolas pertencentes ao NAED em que atua, que adota os princípios da pedagogia Freinet nas práticas educacionais. Essa escola realiza projetos com o uso de ateliês, por meio dos quais “[...] *as crianças é que vão até os locais, então, você tem o ateliê de música, lá, ateliê de contação de história, e eles é que vão se deslocando [...]*” (RR1).

A pedagogia Freinet, estruturada por “[...] técnicas indissociáveis que se concretizam pela organização cooperativa [...]” (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 55), tem como finalidade ampliar o leque cultural das crianças, não apenas por meio de ateliês e salas-ambiente, mas também utilizando:

[...] a aula-passeio, a imprensa, o texto livre, o livro da vida, a correspondência escolar, o jornal escolar e o jornal de parede; a roda de conversa, os álbuns, os planos de trabalho, o fichário documental [...]. Podemos dizer que essa relação dialógica com a leitura e com a escrita ocorre porque as técnicas estão apoiadas nos princípios freinetianos – na cooperação, na livre expressão, no trabalho e na autonomia. (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017, p. 56).

Outra ação apontada como importante para a construção da qualidade na Educação Infantil foi o trabalho com ênfase na Lei nº 10.639, que trata da história e da cultura afro-brasileira e da África. O participante RR3 explicou que, em determinada escola,

[...] desde 2002 até hoje, eles vêm trabalhando com a questão da Lei 10.639, e a equipe, apesar das mudanças de gestores e de professores, tem esse entendimento e tem se unido para manter esse trabalho efetivo ao longo desse tempo todo [...] traz uma característica específica dessa unidade [...]. (RR3).

A referida Lei altera a LDB de 1996 e institui, no artigo 79, o “Dia Nacional da Consciência Negra”, a ser registrado no calendário escolar no dia vinte de novembro de cada ano. Além disso, estabelece no artigo 26-A que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A representante regional RR4 também citou escolas da região onde atua que se destacam por realizar trabalhos diferenciados. Ela não exemplificou as práticas, mas mencionou as propostas pedagógicas e a dedicação dos profissionais da escola, de tal forma que, nas palavras dela, *“[...] tudo na escola é voltado para as crianças, para fazer as crianças felizes, para fazer as crianças aprenderem [...]”* (RR4).

O participante RR3 lembrou que todas as unidades pertencentes ao NAED em que atua realizam Mostras de Trabalhos. Ele explicou que essas atividades se constituem como oportunidades de apresentações:

[...] de tudo o que foi realizado na unidade para a comunidade escolar e para as outras unidades, porque, na verdade, a Mostra termina sendo um ponto de encontro entre os profissionais da rede, então, os gestores também visitam os colegas, até para entender qual seria a dinâmica desse trabalho [...]. (RR3).

Esse mesmo participante destacou uma das escolas pertencentes ao NAED onde trabalha por possuir espaços diferenciados, exemplificados em jardim sensorial, borboletário, quiosque, quadra, biblioteca e espaço ao ar livre. Como ação dos profissionais em prol da qualidade, apontou o planejamento e a gestão dos espaços, mas também reconheceu que há unidades com espaços limitados que comprometem tal ação.

O *Caderno Curricular Temático* da rede pública municipal de Campinas (SP), que trata dos Espaços e Tempos na educação das crianças, prevê ações de planejamento para garantir:

[...] intencionalmente, tempos e espaços para brincar, para desenhar, para esculpir, para se relacionar com a música, para comer, para se banhar, para dormir, para ouvir, ler e contar histórias com os educadores, reconhecendo vivências e experiências como essas enquanto elementos de transformação [...]. (CAMPINAS, 2014, p. 24).

O representante regional RR2 citou algumas ações intersetoriais transformadas em “*diretrizes do NAED*” da região onde atua, com vistas à implementação de uma rede assistencialista no contexto de todos os serviços básicos necessários ao bem-estar da criança, não apenas à educação. Ele explicou que:

[...] a gente trabalha muito com a intersetorialidade, [...] nós estamos construindo, aqui, um projeto nosso, construindo uma rede de informação, uma rede de assistência à criança. Por exemplo, se a gente tem um problema com a criança, lá na Educação Infantil, a gente está em constante contato, como já é natural, com o Conselho Tutelar, mas a gente também aciona os outros serviços e a gente tem esse contato aqui, no próprio NAED. A gente faz reuniões periódicas, reuniões intersetoriais com assistente social, com a Saúde. Então, a gente tem essa interlocução, e a finalidade maior disso [...] é uma proposta que a gente tem de um projeto redundar, exatamente, no atendimento à criança, lá na ponta [...], e dar esse suporte para a escola, para o gestor, e algumas escolas fazem isso de maneira [...] bastante efetiva [...]. (RR2).

Além das ações realizadas com a rede de assistência à criança, a parceria com a comunidade é essencial para a construção da qualidade da Educação Infantil. O participante RR3 citou o exemplo de uma escola que situa-se ao lado de uma associação de bairro e em frente a um campinho. Os profissionais dessa escola interagem “*[...] com esses dois espaços e propõem algumas ações em conjunto [...]*” (RR3), promovendo a integração entre a escola e a comunidade.

3.2.4.4. Supervisores de Ensino: distinções entre as escolas no que se refere às ações em prol da construção da qualidade da Educação Infantil

Os supervisores de ensino foram instigados a refletir sobre distinções, entre as escolas que acompanham ou supervisionam, referentes às ações em prol da construção da qualidade da Educação Infantil. A partir dessas reflexões, os supervisores mencionaram a dedicação, o compromisso e o comprometimento dos

profissionais, as práticas pedagógicas de Reggio Emilia e de Vygotsky, a autonomia pedagógica, as concepções de infância, a avaliação da Educação Infantil, a atuação do Grêmio Estudantil, a integração escola-comunidade e a prática de ações intersetoriais.

Apenas uma participante não respondeu à questão porque estava afastada do cargo de supervisora. Por um período, exerceu funções em outro setor da Secretaria de Educação e retornou ao NAED “há pouco mais de um mês”, antes da realização desta pesquisa. Nas palavras dela:

[...] não acompanhei o suficiente para poder ver o que destacaria, entendeu, se tem alguma prática inovadora e tal [...], eu estou vendo os projetos agora, mas não são muitos projetos, e o que eu estou vendo, a CPA de algumas, e não sei o quê, eu não tenho muitas escolas, mas eu conheço elas muito pouco, então, eu não vou ter como elogiá-las o suficiente. Mas, assim, pelo que eu conheci, me parece que fazem um bom trabalho, mas não tenho esse conhecimento suficiente para poder fazer algum destaque [...]. (SE1).

Entre as respostas das demais participantes, a dedicação, o compromisso e o comprometimento dos profissionais foi mencionado como um diferencial importante para a construção da qualidade da Educação Infantil. As participantes SE2, SE3 e SE4 atribuíram às ações individuais o diferencial do trabalho realizado nas escolas.

A supervisora SE2 afirmou que “*[...] é o comprometimento pessoal de cada um [sic] e o quanto cada um é proativo na função, no desempenho do seu trabalho [...]*” (SE2) que faz a diferença, pois, segundo ela, o bom profissional busca soluções para os problemas ao invés de culpar pessoas ou situações pelo fracasso da educação.

Na mesma perspectiva, a participante SE3 afirmou que, quando a equipe é comprometida, “*[...] os professores, as equipes gestoras buscam resolver algumas situações além do que a Prefeitura proporciona [...]*” (SE3), promove e efetiva “*[...] ações dentro da escola para trazer melhorias no material pedagógico, nos aspectos físicos da escola [...]*” (SE3). Caso contrário, “*[...] se o pessoal não for comprometido, não arregaçar a manga, vai prejudicar... ela não vai ajudar a melhorar, buscar essa qualidade, mas ela não vai chegar nem no básico, que prejudica as nossas crianças [...]*” (SE3).

Freitas *et al.*, (2011) apontam que:

A educação não enfrenta somente a desresponsabilização do Estado, mas também há uma parcela do funcionalismo público da educação que se desresponsabiliza igualmente pela educação das crianças – a despeito das condições de trabalho [...] gestores acusam os professores pela má qualidade da educação, professores acusam os gestores pela falta de condições de trabalho. Ambos acusam os sucessivos governos pelos descasos. Enquanto isso, gerações inteiras de alunos passam pelas escolas. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 43).

Para complementar, a supervisora SE4 afirmou que “[...] *quando você tem uma equipe gestora e professores e profissionais que [...] colocam ali um projeto de vida [...]*” (SE4), a equipe se encoraja, “*vai à luta*” e conquista melhorias para a escola e para o ensino oferecido.

Ainda sobre as ações dos profissionais, foram citadas as políticas de gestão adotadas pelos especialistas (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) das escolas. A participante SE3 mencionou como exemplo a atuação da equipe gestora que buscou caminhos alternativos para melhorar a infraestrutura física do espaço escolar. Essa mesma equipe constatou que as verbas repassadas pelo Programa Conta Escola seriam insuficientes para suprir todas as necessidades da escola.

A supervisora SE4 também dissertou sobre o caso de uma CEMEI que aguardava há dezessete anos por uma reforma na cozinha. Tal reforma só se efetivou porque a equipe gestora fez uso de “[...] *suas redes políticas de discussão e enfrentamento de pressão [...]*” (SE4), inclusive político-partidário, e conquistou tal reforma.

Em relação às práticas pedagógicas, a participante SE7 mencionou uma escola que se distingue das demais por adotar práticas pedagógicas de Reggio Emilia. Como consequência, “[...] *o espaço da escola é diferente, a condução do trabalho, as preocupações são diferentes [...]*” (SE7). Essa mesma supervisora mencionou uma outra unidade que segue a linha pedagógica de Vygotsky e complementou que, embora diferentes, as duas escolas citadas possuem características em comum. Segundo SE7, essas unidades:

[...] têm uma preocupação imensa com a criança, têm um excelente trabalho, mas se você olhar os trabalhos, são bem diferentes, a concepção do trabalho é diferente. O que eu identifico que auxilia na condução da qualidade do trabalho, lá dentro dessas escolas, mesmo elas sendo diferentes, é a atuação da equipe gestora, que

coordena esses profissionais e que garante as possibilidades para que as ideias que surgem na equipe possam ser executadas [...]. (SE7).

A abordagem da Educação Infantil desenvolvida na região de Reggio Emilia, na Itália, incentiva:

[...] o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas cem “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

A escola que segue a linha pedagógica de Vygotsky tem como princípio a relação sujeito, natureza e consciência, “[...] fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, o sujeito age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação – é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história e também a de outro [...]”. (SCHROEDER, 2007, p. 295).

Essa diversidade de práticas adotadas nas diferentes escolas da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) ocorre porque a referida rede concede autonomia pedagógica às unidades. Essa autonomia pedagógica:

[...] tem possibilitado a algumas escolas vivenciarem uma maior liberdade na elaboração e execução do seu projeto pedagógico, embora nem sempre possam contar com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, situação motivada por dificuldades de mobilização, inexperiência, centralismo ou burocratização do sistema educacional ou mesmo por uma concepção mais tecnicista ou autoritária dos gestores. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 21).

Como complemento à autonomia pedagógica presente nas escolas, a supervisora SE8 também mencionou a organização dos espaços e o trabalho com salas-ambiente, como distinções entre as unidades que supervisiona. Da mesma forma que a supervisora SE7, SE8 também relacionou o comprometimento dos profissionais que atuam nas escolas com a qualidade da educação oferecida às crianças. Ela explicou que:

[...] tem uma escola grande [...] e agora, eles estão com um projeto de trabalhar com salas-ambientes, enquanto que uma escola menor, eles acham isso inviável, por exemplo, que seria o contrário, entendeu? Normalmente, a escola menor é que se trabalha com os espaços ambientes, visando, no caso, o atendimento de qualidade à criança [...]. (SE8).

A concepção de infância adotada pela referida rede está presente nos trabalhos realizados nas escolas de Educação Infantil. Apesar da autonomia pedagógica concedida às escolas, há esforço para que a concepção de infância seja preservada, contudo, há distinções de concepção que ocorrem tanto entre as escolas da rede como também nos espaços internos de uma única unidade de ensino. Na perspectiva da participante SE6,

[...] dentro de cada escola, a gente tem concepções de infância mais voltadas à formação da criança e concepções de infância entre os profissionais, entre os familiares, entre os diferentes segmentos, mais conservadores, mais voltados ao adestramento, à catequização, às ideias mais conservadoras de adaptação da criança à sociedade, e não de emancipação da criança, do ser humano, da sociedade [...]. (SE6).

Azevedo (2013) esclarece que as concepções individuais de infância são decorrentes das experiências formativas, portanto, as expectativas e práticas relacionadas à Educação Infantil variam entre os sujeitos. Essa autora afirma que:

[...] as concepções de infância e Educação Infantil são de fundamental importância. Se se concebe a criança como alguém que precisa apenas de proteção, é isso que se vai oferecer a ela, ou seja, a forma como o professor a atende é decorrente das suas concepções e das experiências formativas que teve [...]. (AZEVEDO, 2013, p. 99).

Convergente com o que expressa a supervisora SE6, consideramos fundamental que a concepção de infância da rede seja discutida e problematizada em espaços concedidos à formação continuada dos profissionais, consoante à política de formação existente.

Essa formação em serviço também contribui para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas dos sujeitos da escola. Como afirmou SE5,

[...] os sujeitos da escola é que vão dizer, mesmo, como é que eles estão tratando essa qualidade [...], não adianta você ter diretrizes maravilhosas com políticas ruins, então, a gente tem que ter diretrizes boas e práticas boas, e para ter práticas boas, a gente precisa zelar pela formação em serviço, zelando pela formação continuada dos profissionais da escola, como algo essencial [...]. (SE5).

Dourado (2015) propõe formação continuada efetivada “[...] por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério [...]” (DOURADO, 2015, p. 313).

A participante SE5 explicou que há escolas que fazem “[...] os seus educadores sentarem, pensarem juntos, tomarem decisões juntos, numa luta coletiva [...]” (SE5), em parceria com o Conselho e outros colegiados escolares.

Entre os colegiados, essa mesma participante mencionou a atuação do Grêmio Estudantil na Educação Infantil como “[...] um destaque que faz diferença, faz com que as crianças, desde cedo, vão aprendendo a olhar para a sua realidade, para o seu entorno e utilizar a sua voz. Ouvir a voz das crianças é essencial [...]” (SE5).

Tais ações promovem a integração entre a escola e a comunidade. Essa integração tem potencial para constituir qualidade na educação oferecida às crianças da Educação Infantil. Porém, na percepção da supervisora SE5, a escola que promove tais ações trabalha:

[...] meio que sozinha e com essas forças que ela está desenvolvendo junto de si, o que é, de algum modo, uma resposta àquilo que a gente não vê vindo de cima para baixo [...] a escola tem esse potencial e ela precisa ser valorizada nisso, nas lutas pela qualidade da infraestrutura, nas lutas pela qualidade pedagógica dos seus profissionais e na luta pela participação da comunidade. (SE5).

Uma proposta para fazer com que a escola não trabalhe sozinha é a promoção de ações intersetoriais. A supervisora SE4 citou o exemplo de uma diretora de escola que fez e fará a diferença na qualidade, não só pela própria atuação, mas também na “[...] atuação dela com a Saúde, na atuação dela intersetorial, ali, na vizinhança dela, com os CSs, com o CRAS [...]” (SE4), referindo-se a parcerias estabelecidas com outros órgãos, que podem resultar em qualidade para a Educação Infantil.

3.2.5. Foco: sugestões para a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

Os participantes da pesquisa também contribuíram com sugestões para a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Entre as sugestões, foram mencionadas a política de Avaliação Institucional, com a formação de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), a criação de instrumentos de avaliação e de indicadores de qualidade, a avaliação multidimensional e a autoavaliação.

A maneira como essas contribuições foram sugeridas aos participantes permitiu várias interpretações. A pergunta era: “na sua visão, como poderia ser avaliada a qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?”. Tal abordagem possibilitou a seis participantes a compreensão de que deveriam atribuir valor à qualidade da Educação Infantil oferecida pela referida rede.

Nesse contexto, surgiram respostas como “eu dou nota 10 para a nossa Educação Infantil” (RR1), “a qualidade da Educação Infantil em Campinas é boa” (RR2), “eu acho ótima, a qualidade... ótima não, mas muito boa” (RR4), “tenho uma avaliação superpositiva” (SE1), “avalio como muito boa” e “avalio positivamente” (SE3) e “a nossa rede é vista como uma rede de qualidade” (SE2). Tais respostas refletem o diferencial da rede considerado pelos participantes.

Houve, ainda, dois participantes que não citaram sugestões com potencial para a construção de uma política de avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Dentre as sugestões válidas, a política de Avaliação Institucional foi mencionada de diversas formas por nove participantes. Esses participantes evidenciaram, em maior ou menor grau, a importância da participação de toda a comunidade escolar no processo de avaliação.

[...] a gente só conquista, se a gente apostar na participação ativa de todas as pessoas, de todos os segmentos, se a gente apostar no trabalho coletivo, para esse tipo de avaliação que diz respeito à reflexão e co-responsabilização dos coletivos e dos colegiados. (SE6).

A participação coletiva no processo de avaliação institucional é essencial para que os objetivos sejam atingidos. Dessa forma,

[...] pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões [...]. (FREITAS et al., 2011, p. 35).

Essa comunidade escolar mencionada pelos participantes da pesquisa envolve professores, funcionários da escola, a equipe gestora, as famílias, a comunidade do entorno, os colegiados e, principalmente, as crianças atendidas, inclusive as de pouca idade. Na opinião de RR1,

[...] a avaliação que você faz com a criança de Educação Infantil não é a mesma do Fundamental, não dá para você dar a folhinha para ela, eu acho que é mais na conversa, na roda de conversa, através da expressão de desenho, de outras formas [...]. (RR1).

Salientamos que a Avaliação Institucional Participativa configura-se, também, como espaço para que as crianças da Educação Infantil possam manifestar os próprios desejos, anseios e necessidades. Essa oportunidade proporcionada à criança para “*poder falar o que ela quer*” (S) promove a autonomia e o protagonismo dos pequenos no processo de aprendizagem.

Alguns participantes mencionaram a formação de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) nas unidades, constituídas por representantes de toda a comunidade escolar, para “*[...] avaliar o que é feito em cada escola a partir da condição concreta daquela escola [...]*” (DD). É importante ressaltar que:

A potência transformadora dos processos de avaliação institucional participativa reside exatamente neste aspecto: a comunidade da escola fazendo o dado de avaliação ser realmente útil à vida, devolvendo vida à escola e aos atores responsáveis pela formação de sujeitos capazes de produzir outra qualidade de vida social. (SORDI et al., 2009, p. 41).

O representante regional RR3 detalhou o trabalho realizado pelas CPAs:

[...] uma reunião semanal; então, semanalmente você tem algumas coisas que são levantadas, que são importantes para a escola, que são discutidas e que são encaminhadas, ou para a Coordenadoria, ou para o NAED, ou para quem é... para resolução [...]. (RR3).

Para que essas comissões, formadas nas escolas, consigam realizar seu trabalho, é preciso definir objetivos claros. Segundo SE1, “*[...] definir para onde se quer chegar [...] há de ter um mínimo e isso precisa ser definido, porque, senão, não consigo avaliar [...]*” (SE1). Essa mesma participante explicou que:

[...] a gente precisa definir com um pouco mais de objetividade, aonde ela precisaria chegar, quer dizer, que disposições, que conhecimentos, que coisas seriam importantes para você poder avaliar. Então, a questão não é a avaliação, a questão é você definir o objetivo com clareza [...]. (SE1).

Portanto, faz-se necessária a criação de instrumentos de avaliação para a obtenção de resultados. Esses instrumentos abrangem os focos, as formas, os caminhos e as ações para que a avaliação seja efetivada. É importante ressaltar que:

[...] a avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula

até a Secretaria Municipal, passando pelas escolas. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 81).

O representante regional RR5 acredita que “[...] a gente precisa sistematizar esse modelo de avaliação, não sistematizar e colocar tudo em caixinhas [...], mas sistematizar no sentido de que há objetivos a serem observados, condições a serem observadas” (RR5).

Na opinião dos participantes, a criação desses instrumentos deve ser feita pelas próprias equipes escolares. O diretor DD explicou que:

[...] eu, particularmente, não acredito em modelos muito genéricos, eu acho que a gente... funciona melhor um modelo de avaliação, quando a gente garante um grau de especificidade para esse processo, que é o que a gente pensa em fazer na Educação Infantil, implantação dessas Comissões Próprias de Avaliação, para que elas possam discutir formatos de avaliação na sua unidade e fazer negociação com a Secretaria, daqueles instrumentos e daqueles elementos que elas precisam para construir a sua qualidade [...]. (DD).

O participante RR2 também defendeu a criação desse instrumento de avaliação pelos próprios envolvidos no processo, em detrimento dos modelos externos. Segundo ele,

[...] nós não temos uma ferramenta que mostra pra gente onde, exatamente, você precisa avançar, onde você precisa rever, onde você precisa melhorar e, realmente, um instrumento de avaliação. Eu acho que esse instrumento teria que ser, primeiro, discutido [...] de maneira bem criteriosa, com a participação de todos os profissionais da rede, de maneira democrática. Tinha que ser construído, não vindo de fora, porque a rede tem capacidade para construir [...]. (RR2).

O diretor do DEPE afirmou que existe uma proposta para disponibilizar, até o final do ano de 2019, um instrumento de avaliação da rede:

[...] nós estamos disponibilizando um instrumento que deve entrar, até o final do ano [...], em ação, que é um instrumento de avaliação da rede de uma maneira geral, onde nós vamos apontar, inclusive, indicadores para a avaliação da qualidade desse processo de desenvolvimento das crianças. É uma primeira tentativa, para sentir como é que a rede responde a isso, para que a gente inicie um movimento de construção desses indicadores [...]. (DD).

Acrescenta-se, nessa direção, o que salientam Freitas *et al.* (2011), ao afirmarem que “[...] o que conta não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem”. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 30).

Ressaltamos que esses instrumentos precisam especificar indicadores de qualidade com potencial para promover discussões nos mais diversos contextos escolares. A participante SE4 apontou questionamentos para a construção de indicadores de qualidade:

[...] num estudo aprofundado, apontar num instrumento que indique, que aponte... é construção, o problema? É ampliação do atendimento por construção? Por concurso? O problema está na rede como um todo? Está em determinados pontos da cidade? A quem vai se privilegiar, primeiro? (SE4).

O processo de definição de indicadores envolve toda a comunidade escolar para caracterizar aquilo que se entende como necessário para a construção da qualidade. Dessa forma,

[...] para se falar de qualidade, é necessário o estabelecimento de indicadores para caracterizá-la, como a quantidade de adulto por crianças, as relações interpessoais, as questões de higiene e cuidado, o tamanho do grupo, a formação do professor ou do educador, a formação continuada, o ambiente físico, equipamentos, materiais, planos e o currículo que são frequentemente referidos por vários pesquisadores desta temática. (DAL COLETO, 2014, p. 103).

Porém, a criação desses instrumentos de avaliação e indicadores é polêmica. Entre os participantes, alguns posicionaram-se favoráveis a instrumentos e indicadores mais gerais e objetivos, enquanto outros defenderam a especificidade de cada escola como pré-requisito para essa construção. Houve, também, participantes que citaram os instrumentos e indicadores sem posicionamento quanto às especificidades de cada escola, assim como participantes que explicaram a importância dos indicadores gerais e específicos no processo de avaliação.

Em relação aos indicadores, Bondioli (2004) explica que:

[...] não são padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. [...] 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 participante DD defendeu que *“[...] a gente tem dificuldade de olhar para a questão de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por falta de indicadores um pouco mais objetivos, eles ainda estão no campo muito da subjetividade [...]”* (DD). O Diretor do DEPE explicou que é necessário:

[...] um movimento de construção desses indicadores, acho que a rede precisa construir indicadores sólidos, voltados para a questão

da qualidade do atendimento das crianças, mas superando essa coisa da infraestrutura, dos recursos físicos e dos insumos [...]. (DD).

A participante SE7 enfatizou a importância dos indicadores específicos para cada escola, os quais chamou de descritores. Segundo ela, “[...] quando você traz um descritor de fora para dentro, o descritor fica limitado [...]” (SE7). Ela explicou que:

[...] é o amadurecimento da equipe para olhar para esse descritor, que vai dar a esse descritor uma [...] possibilidade de ação ou uma inércia. Quando o descritor, o indicador, a noção de qualidade já surge no território, surge dentro da escola, a partir da comunidade e da sua equipe, esse indicador, ele é vivo para aquela escola e ele é presente, todo mundo compreende ele [sic], por mais simples que ele seja, mesmo que, para a comunidade, o indicador de qualidade seja o filho sair no final do dia com a fralda limpa, trocada, seca. Mas aquela comunidade [...] compreende o que é aquela qualidade. Quando vem de fora, eu acho que isso fica mais difícil depois, porque daí, você tem que fazer um outro trabalho para fomentar e dar vida para aquele descritor, para aquele indicador. Quando ele nasce dentro da escola, [...] é aí que está o nosso grande potencial de possibilidades [...]. (SE7).

Na mesma perspectiva, o participante RR2 mencionou a importância de “[...] além dos indicadores que o próprio MEC já tem de qualidade da Educação Infantil, a gente acrescentar as nossas questões locais [...]” (RR2).

Na opinião da supervisora SE6, são necessários indicadores nos campos macro, definidos pela participante como “a avaliação das redes e dos Sistemas”, no campo meso ou “na avaliação da escola” e no campo micro, compreendido como “a avaliação da turma”.

Nas palavras de SE6,

[...] eu vou chamar de campo macro, a avaliação das redes e dos Sistemas, e aí, eu penso que entra o elemento quantidade. Rede, Sistema, precisa avaliar quantidade, o quanto a gente está conseguindo possibilitar o acesso dessas crianças à Educação Infantil, e a qualidade tem que estar voltada para aquilo que foi avaliado no campo micro e no campo meso. Então, esses indicadores macro, eles precisam ser poucos, comuns e amplos. No campo meso [...] da escola e no campo micro, ali, da turma, aí, esses indicadores mais qualitativos precisam ser mais esmiuçados, detalhados, contextualizados, e precisam, acima de tudo, ser construídos coletivamente, de uma perspectiva de corresponsabilização e de participação ativa [...]. (SE6).

Da mesma forma, Freitas *et al.* (2011) propõem um sistema de avaliação em três níveis, sendo eles:

[...] construção da avaliação ao nível de *sala de aula* (ensino-aprendizagem); construção da avaliação ao nível *institucional* (escola); construção da avaliação do *sistema ou do conjunto da rede* (Secretaria). A adesão das escolas à avaliação no nível do ensino-aprendizagem (sala de aula) e no nível da avaliação institucional (escola) é *optativa*. O terceiro nível (sistema) é de responsabilidade do poder público. Os níveis 1 e 2 são os mais importantes. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 80).

Independentemente do nível avaliado, a participante RR1 disse ter conhecimento de “[...] *avaliações na Educação Infantil, lá no NAED Sudoeste, com as crianças, com tabulação, porque dá para você tabular o qualitativo [...]*” (RR1), referindo-se aos indicadores descritivos. Acentuamos, no entanto, a necessidade de problematizar junto à participante o que, de fato, significa o emprego do verbo tabular no contexto referido, algo que necessita ser feito para além da pesquisa realizada.

Precisamos considerar, também, o caráter multidimensional da avaliação. Essa avaliação multidimensional, citada pelos participantes da pesquisa, possibilita pensar, discutir, avaliar, propor ações e efetivá-las na prática, no tratamento de questões de toda ordem.

Essas questões podem ser extra ou intraescolares. Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam dimensões que abrangem essas questões de maneira articulada, as quais:

[...] dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas e, ainda, às condições relativas aos processos de organização e gestão, bem como ao processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares e intraescolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes [...]. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 24-25).

Na opinião do participante DD, algumas questões dessa avaliação multidimensional são mais fáceis para serem discutidas pelas equipes das escolas:

[...] *a gente até tem um amadurecimento hoje, consegue discutir a questão da infraestrutura e dos insumos, a gente até consegue discutir a questão dos suprimentos, brinquedos, livros, equipamento, mobiliário, essas coisas, eu acho que estão... já há um amadurecimento, a gente consegue discutir isso, é fácil [...]*. (DD).

A participante S mencionou a qualificação dos Monitores e Agentes de Educação Infantil, “[...] *a formação dos professores, a formação em trabalho, os*

projetos que são desenvolvidos [...]” (S) e a infraestrutura da escola, como fatores a serem considerados na avaliação de caráter multidimensional.

Utilizando as classificações da participante SE6, as dimensões acima descritas estão nos campos macro e meso. No campo micro, da turma, há questionamentos relativos ao que necessita ser avaliado, bem como a melhor maneira para a realização dessa avaliação.

A participante S explicou que a *“[...] avaliação tem que se dar em várias dimensões, não é apenas na dimensão... ah, a criança está lendo? Está escrevendo? Está alfabetizada? [...]” (S)*. Ela enfatizou a importância do olhar do adulto nas diferentes situações de aprendizagem propostas às crianças. Dessa forma,

[...] a observação das crianças, tanto das atitudes das crianças no coletivo, em grupo, nas rodas de conversa, no playground, observar como que, vamos supor, como que é a pegada da criança num escorregador: ela vai num escorregador? Como que é a pegada dela? Então, essa é a observação que o professor faz para estar trabalhando com essas crianças, e com o emocional dessa criança também [...]. (S).

As participantes S e SE1 mencionaram a BNCC como possibilidade para o processo avaliativo das crianças. Porém, as perspectivas variam entre contribuições e preocupações. Segundo S, *“[...] o emocional dessa criança [...] vai ser mais sistematizado, agora, pela BNCC, que é um autoconhecimento, o autocuidado, eu acredito no autocuidado numa perspectiva promocional e não preventiva [...]”*.

A supervisora SE1 classificou como “desafio” avaliar por meio da BNCC, que *“[...] está vindo com tudo [...], com as propostas dela [...]” (SE1)*. Em contrapartida, essa mesma participante admitiu que:

[...] a Base pode criar algumas possibilidades [...] como a Base trabalha muito com essa relação da curiosidade, são muitas disposições, ela dá margem, ela define algumas disposições que são importantes que você desenvolva [...] uma criança curiosa, uma criança com disposição a conhecer o mundo [...]. (SE1).

Duas participantes intensificaram a importância da autoavaliação no processo de avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Freitas *et al.* (2011) mencionaram o caráter construtivo e global da avaliação. Nesse contexto, o processo avaliativo “[...] deve combinar autoavaliação, avaliação por pares e também um olhar externo”. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 80).

Sobre a autoavaliação, a participante SE5 afirmou que:

[...] a rede precisa fazer uma autoavaliação do que tem sido feito nos últimos anos, independente[mente] desse governo, em relação à educação e, a partir dessa autoavaliação – e que eu penso que não pode ser só central –, ela tem que ser uma autoavaliação de todos os espaços, NAEDs, escolas, coletivos menores na escola, eu acho que é uma autoavaliação geral [...]. (SE5).

A supervisora SE4 sugeriu que, “[...] para começar, tinha que fazer essa leitura, que é a leitura [...] de novo, eu vou apontar o Sistema, que é uma leitura de si, uma avaliação de si [...]” (SE4). Ela também explicou que os apontamentos precisam ser feitos após essa autoavaliação, e que então, “[...] o Sistema tinha que se debruçar e olhar, ter uma ação consequente [...]” (SE4).

Essa ação, consequente, faz parte do processo de aprendizagem e também de avaliação. Nas palavras da participante SE3,

[...] aprendizagem é um processo e tudo mais, que a gente sempre pode estar melhorando. Então, é assim, você traça um objetivo, você avalia, você faz um movimento para você chegar, atingir aquele objetivo; você avalia mas, logo em seguida, você já tem outro ou outros objetivos... dois, três, quatro, então, é esse movimento constante, eu acho que não pode se estagnar nisso [...]. (SE3).

Dessa forma, constatamos que a proposta de avaliação da qualidade da Educação Infantil sugerida pelos participantes desta pesquisa reside em uma Política de Avaliação Institucional Participativa que pratica a autoavaliação, procura formar comissões que pensam em instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade gerais e específicos, pertinentes ao contexto em que a escola está inserida, capazes de avaliar as várias dimensões educacionais em um processo de ação-reflexão-ação.

3.3. Discussão de caminhos para a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

Discutir caminhos possíveis para a avaliação da qualidade da Educação Infantil, sobretudo em tempo de atual BNCC, constitui desafio e tarefa complexa. Há,

ainda, de se cuidar para não assumirmos postura prescritiva, e sim deixarmos o leitor, com destaque aos que atuam na Educação, pensarem outras possibilidades que se agreguem ao que está posto e que constitui fruto do estudo realizado, inspirado pelas vozes dos participantes da pesquisa e dos autores referenciados.

Os processos de avaliação da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP) já se iniciaram. Dessa forma, as perspectivas para a avaliação dessa qualidade versam sobre a continuidade de um processo ainda não concretizado plenamente.

Ao pensar caminhos para a avaliação da Educação Infantil da referida rede pesquisada, é necessário considerar a AIP, que constitui processo já iniciado na Educação Infantil e consolidado no Ensino Fundamental. Reitera-se que tal avaliação baseia-se na perspectiva multidimensional, com a consideração dos aspectos pedagógicos, de gestão, de infraestrutura e de formação dos profissionais.

Tal avaliação multidimensional não desconsidera o aprendizado das crianças, pelo contrário, busca compreender os motivos pelos quais possíveis objetivos não são atingidos. Esses possíveis motivos podem versar sobre a formação docente deficiente, a infraestrutura inadequada, problemas de gestão ou outros, internos à escola, detectados e problematizados pela própria comunidade escolar, além de fatores extraescolares que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e que necessitam ser discutidos, a fim de desencadear ações em prol da melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Dessa forma, recomenda-se, à luz do que ocorre no Ensino Fundamental, que haja participação de toda a comunidade escolar (famílias, crianças, gestores, professores, funcionários e demais interessados) nas reuniões propostas pelas CPAs para avaliar todas as dimensões da qualidade. As soluções para os problemas podem ser encontradas nas decisões coletivas, nos princípios da qualidade negociada.

Contudo, para que os membros da escola e da comunidade tenham conhecimento da importância e da necessidade de participação das CPAs, é necessário investir em formação. As ações formativas são necessárias para que todos compreendam a própria realidade. Freire (1981) afirma que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade

e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio [...]”. (FREIRE, 1981, p. 30).

Ao que já existe, referente à AIP e a sua necessidade de intensificação e consolidação na Educação Infantil, acrescenta-se e pondera-se sobre a importância de se avaliarem, principalmente, as condições de oferecimento do ensino em prol da melhoria da qualidade.

Por meio dos posicionamentos dos participantes desta pesquisa, constatou-se que há divergências em relação às definições dos critérios a serem utilizados na avaliação da rede. Alguns defenderam o uso de indicadores gerais, para que houvesse um parâmetro para todos os Centros de Educação Infantil da rede, e outros enfatizaram a importância da construção dos indicadores pela própria comunidade escolar, com diferenciais específicos de cada unidade.

Nesse quesito, perspectivamos que a construção coletiva de indicadores de qualidade seja uma estratégia importante para que todos os membros da escola os identifiquem e os compreendam, de tal forma que faça sentido para aquela realidade. Esses indicadores, construídos coletivamente, representam aspectos que constituem qualidade para aquela escola e, portanto, salvaguardam as especificidades, para que a avaliação da qualidade da Educação Infantil não se torne um mero *checklist* de indicadores externos, que podem não fazer sentido para aquela comunidade.

Esses indicadores, construídos em cada unidade escolar, podem ser consolidados e encaminhados para profissionais ocupantes de cargos centrais, como os coordenadores pedagógicos, para que façam estudos estatísticos a partir da incidência de aspectos comuns às diferentes realidades escolares.

Como sugestão, indicamos a composição de um documento central formado por itens de maior incidência entre as escolas de Educação Infantil. Esse documento central, compartilhado com as unidades para verificação dos aspectos contemplados, tem potencial para gerar discussões e novas contribuições das unidades. Caberiam ao nível central a aprovação desse documento e as avaliações constantes para possíveis aperfeiçoamentos.

Esse documento, construído coletivamente, tem potencial para referenciar-se como norteador do trabalho realizado nas escolas, ou seja, para constituir-se

como “Indicadores gerais da qualidade da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)”. Para além desse documento, cada escola acrescentaria especificidades para avaliar, coletivamente, a realidade em que está inserida.

Indicamos, também, a realização de um fórum, a fim de compartilhar as perspectivas de cada unidade escolar, com a representação dos membros articuladores das CPAs.

As análises e sínteses, fruto de reflexões, negociações, ações e novas avaliações das medidas adotadas, em princípio, teriam potencial para desencadear melhorias da qualidade na educação oferecida.

Observa-se que a proposição desses possíveis caminhos não implica, conforme alhures mencionado, a tentativa de oferecer um modelo ou uma prescrição de como se avaliar a Educação Infantil da referida rede, em face da sua complexidade. No entanto, objetivamos expressar possibilidades atinentes, também, às lições apreendidas com a consecução da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que teve como objetivo geral investigar os desafios, os avanços e as perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP), possibilitou constatações e provocou reflexões atinentes ao foco investigativo, com potencial de mobilizar educadores e definir e redefinir políticas públicas que versem sobre a Educação Infantil.

A referida rede possui um contexto histórico bastante peculiar, desde os primórdios assistencialistas até os princípios e práticas educacionais atuais. A transição da Assistência Social à Educação foi repleta de conflitos e aprendizagens, conforme explicitaram alguns participantes desta pesquisa.

Na ótica dos gestores educacionais em exercício, participantes deste estudo, os profissionais assistencialistas foram resistentes às mudanças na época em que ocorreram, mas as contribuições dos educadores foram essenciais para que o “educar” pudesse associar-se ao “cuidar”. No contexto educacional, os antigos Administradores das creches foram substituídos, gradativamente, por Diretores Educacionais. Da mesma forma, os Monitores Infanto-Juvenis, que cuidavam de menores infratores e também das crianças nas creches, foram substituídos por Agentes de Educação Infantil, com direito a horário de formação (HFAM) na jornada de trabalho.

A construção do próprio Currículo, desde a década de 1990 com o Currículo em Construção, auxiliou na consolidação da identidade da rede pública municipal de educação de Campinas (SP). Os cadernos temáticos, as diretrizes curriculares, a liberdade pedagógica que as escolas possuem e os Seminários Municipais foram primordiais para que o trabalho realizado nas creches fossem pautados no brincar, no cuidar e no educar.

A partir desse contexto histórico, os participantes da pesquisa afirmaram que, no ano de 2019, a referida rede ainda apresenta desafios, sobretudo no que se refere ao atendimento à demanda manifesta. Tal demanda compreende as crianças matriculadas na Educação Infantil e também aquelas que permanecem em listas de espera por vagas. Quanto às crianças matriculadas, há desafios referentes à

superlotação das salas e à falta de profissionais para atender a todos com qualidade.

Mas, afinal, o que significa atender a todos com qualidade? O que significa a qualidade da Educação Infantil? Quais os possíveis caminhos para avaliar a Educação Infantil?

A maioria dos participantes contribuiu com sugestões para a avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP). As contribuições versaram sobre a avaliação das crianças, das escolas e da rede como um todo. Para todos os níveis, é essencial que a avaliação seja feita de forma participativa e negociada entre os avaliadores.

Sem esgotar o assunto, conceder voz aos participantes da pesquisa, na condição de gestores, possibilitou refletir sobre aspectos a serem avaliados na Educação Infantil e possíveis trilhas a serem percorridas nesse processo, a partir dos diferenciais, desafios e ações atinentes à rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

Nesse sentido, no diálogo com os autores referenciados, consideramos que um processo de avaliação da Educação Infantil que tenha potencial para promover uma cultura de avaliação necessita articular o olhar interno com o olhar externo.

Para tanto, faz-se necessário que a Avaliação Institucional Participativa seja estendida e consolidada para e em todas as escolas de Educação Infantil da referida rede, de modo que dificuldades e ganhos sejam desvelados, na perspectiva de que ações sejam pensadas e praticadas para a superação de possíveis dificuldades encontradas.

Para avaliar a escola, é importante que seja instituída uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com representantes de todos os segmentos: professores, gestores, funcionários, famílias e demais representantes da comunidade escolar. Uma das funções da CPA é construir, coletivamente, indicadores de qualidade, para que se possam avaliar todas as dimensões da educação oferecida.

A AIP tem potencial para contribuir com o olhar interno. Em tempo de BNCC em vigor, talvez o maior desafio resida em pensar como o olhar interno possa ser articulado ao olhar externo. E, sobretudo, como desenvolver a avaliação externa da Educação Infantil.

Na nossa percepção, a rede pública municipal de educação de Campinas (SP) tem possibilidade de se antecipar frente a possíveis propostas que possam emanar de órgãos externos. Assim, fruto das lições aprendidas com a construção desta dissertação, entendemos ser necessário que a avaliação externa considere a oferta da Educação Infantil em nível de rede, a infraestrutura das unidades escolares, o planejamento e gestão, a formação dos profissionais que atuam na esfera da Educação Infantil e as práticas pedagógicas adotadas.

Para tanto, entendemos ser necessário o estabelecimento de parcerias com Universidades, de modo a constituir equipes que realizem a avaliação interna, cujos integrantes tenham formação em Avaliação Institucional, que sejam profissionais que dialoguem em nível teórico-prático com as questões candentes e complexas que permeiam o campo da avaliação educacional.

Reiteramos que a avaliação é um processo cíclico que envolve a observação e a análise da realidade, a proposição e a realização de ações, reflexões sobre as ações e as mudanças efetivadas, análise da nova realidade e, conseqüentemente, início de um novo ciclo avaliativo.

Consideramos neste estudo os limites da pesquisa, contudo, há contribuições para a construção do conhecimento com potencial para promover reflexões e discussões referentes à qualidade da Educação Infantil oferecida pela rede pública municipal de educação de Campinas (SP).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? In: Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior. Campinas-SP, **Revista Educação PUC-Campinas**, vol. 23, nº 1, p. 8-18, jan.-abr., 2018. Disponível em < <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/4052/2563> >. Acesso em: 29 mai. 2018.

ANPED, ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**, ANPED, ABdC, 2015. Disponível em < http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf >. Acesso em: 13 out. 2019.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Edição – São Paulo: Cortez, 2001.

ASSIS, Regina de. Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Volume II. Brasília, maio de 1998. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf#page=25 >. Acesso em: 26 out. 2018.

AZEVEDO, Heloisa H. O. de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. **Olhar de Professor**, vol. 10, nº 02, p. 159-179, 2007. Disponível em < <http://177.101.17.124/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1493/1138> >. Acesso em 03 mar. 2019.

AZEVEDO, Heloisa H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1ª Edição – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARROS, Flávia C. O. M. de; SILVA, Greice F. da; RAIZER, Cassiana M. As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, nº 2, p. 51-59 abr.-jun 2017. Disponível em < <http://files.redefreinet.webnode.com/200000034-0c6b00d643/1336-8085-1-PB%20capitulo%20publicado%20revista%20unoeste.pdf> >. Acesso em: 13 out. 2019.

BASSETTO, Luciana. **Política e organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988**. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2006. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252913> >. Acesso em: 26 out. 2018.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Coleção educação contemporânea. Tradução de Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria & Elisandra Girardelli Godoi. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm >. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 1998. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm >. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007, retificado em 22 jun. 2007. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em < <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> >. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL, Lei nº N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, Edição Extra. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**, 2017 (conteúdo em discussão no CNE. Texto em revisão). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexporta-do-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 16 nov. 2018.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino. **Anexo ao Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas**. Documento de circulação interna SME. Campinas, jul. 2003. Disponível em < http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/plano_aval_inst_ed_infantil.pdf >. Acesso em: 16 fev. 2019.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede municipal de ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária**. Campinas, SP, 2007. Disponível em < http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/plano_de_avaliacao_institucional_da_rede_municipal_de_campinas.pdf >. Acesso em: 16 abr. 2019.

CAMPINAS. Cartilha da Conta Escola. **Repasse de verbas para as Unidades Educacionais Públicas**. Equipe Técnica da Coordenadoria de Administração e Gerenciamento de Convênios: Rosana Correia de Moura e outros. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação: Abril de 2009.

CAMPINAS. **Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas**. Coord: Eliana da Silva Souza. Campinas, SP, set. 2011. Disponível em < http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/plano_aval_inst_ed_infantil.pdf >. Acesso em: 16 fev. 2019.

CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Org. Miriam Benedita de Castro Camargo. Coord. Ped. Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2013.

CAMPINAS. Decreto nº 17.951, de 02 de maio de 2013. Dispõe sobre a denominação das escolas municipais de Educação Infantil. **Diário Oficial do Município**, 03 mai. 2013 p.1. Disponível em < <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2013/1795/17951/decreto-n-17951-2013-dispoe-sobre-a-denominacao-das-escolas-municipais-de-educacao-infantil> >. Acesso em: 20 nov. 2018.

CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação Pedagógica. Caderno Curricular Temático. **Educação Básica: Ações Educacionais em Movimento**. Volume I – Espaços e Tempos na Educação das Crianças. Org.: Heliton Leite de Godoy. Textos: Bosco, Zelma; Jardim, Marina e Minto, Lisandra. Campinas, SP, 2014.

CAMPINAS. Decreto nº 18.664, de 03 de março de 2015. Dispõe sobre a denominação das escolas municipais de Educação Infantil. **Diário Oficial do Município**, 04 mar. 2015 p.3. Disponível em < <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/128208> >. Acesso em: 20 nov. 2018.

CAMPINAS, Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 01/2016. Dispõe sobre a avaliação, frequência e expedição de documentação na educação infantil, para as unidades educacionais que integram o sistema municipal de ensino de Campinas. **Diário Oficial de Campinas**, nº 11.417, 12 ago. 2016. Disponível em < <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/130261> >. Acesso em: 30 out. 2018.

CAMPINAS, SME. Resolução nº 15/2016. Regulamenta a Formação Continuada em Serviço, a Organização do Trabalho e a Atribuição para os Agentes de Educação Infantil Efetivos e dos Monitores Infantojuvenis I Efetivos, Função Pública, Função Atividade da Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial de Campinas**, nº 11.470, 31 out. 2016. Disponível em < <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1667414165.pdf> >. Acesso em: 08 mai. 2019.

CAMPINAS. Lei nº 15.538, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o Conselho de Alimentação Escolar no Âmbito do município de Campinas. **Diário Oficial de Campinas**, 18 dez. 2017 p.1. Disponível em < <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2017/1554/15538/lei-ordinaria-n-15538-2017-dispoe-sobre-o-conselho-de-alimentacao-escolar-no-ambito-do-municipio-de-campinas> >. Acesso em: 22 set. 2019.

CAMPINAS, SME. Resolução nº 08/2018. Define parâmetros para o planejamento do atendimento à demanda da Educação Infantil no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, SME, e dá providências correlatas. **Diário Oficial de Campinas**, 20 set. 2018, p. 9-11. Disponível em < <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/84248370.pdf> >. Acesso em: 06 nov. 2018.

CAMPINAS. Comunicado SME nº 205, de 30 de outubro de 2018. **Diário Oficial do Município**. Caderno Suplemento, 31 out. 2018. Disponível em < http://suplementos.campinas.sp.gov.br/admin/download/suplemento_2018-10-31_cod489_1.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2018.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 36, nº 127, p. 87-128, jan.-abr. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf> >. Acesso em: 15 mai. 2019.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CORRÊA, Maria T. de O. **Avaliação e a qualidade da Educação Infantil**: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2007. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3000> >. Acesso em: 15 mai. 2019.

DAL COLETO, Andréa P. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2014. Disponível em < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253907/1/DalColetto_AndreaPatapoff_D.pdf >. Acesso em: 13 out. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, vol. 13, nº. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf> >. Acesso em: 29 mai. 2018.

DOURADO, Luiz F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001, p. 281-293.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação, 2007. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educacao+C3%A7+C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedd4b4?version=1.3> >. Acesso em: 29 mai. 2018.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; SANTOS, Catarina de A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> >. Acesso em: 15 mai. 2019.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, vol. 29, nº. 78, p. 201-215, mai.-ago. 2009. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78_a04.pdf >. Acesso em 22 jan. 2019.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, vol. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em < <https://www.redalyc.org/pdf/873/87342191002.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, p. 60-91, dez./1999. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n69/a04v2069.pdf> >. Acesso em 03 mar. 2019.

FARIA, Vitória L. B. de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2012. 248 p.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001, p. 295-316.

FERREIRA, Carlos A. L. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, vol. 8, nº 02, p. 173-182, jul.-dez. 2015. Disponível em < seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/download/4424/2546 >. Acesso em 08 mai. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. – 3ª Edição – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad.: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. – 4ª Edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz C. de. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 26, nº 92, p. 911-933, Especial Out. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf> >. Acesso em: 23 abr. 2019.

FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R. L.; MALAVASI, Maria M. S.; FREITAS, Helena C. L. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, nº 119, p. 379-404, Abr.-Jun. 2012. Disponível em < <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24549/1/S0101-73302012000200004.pdf> >. Acesso em: 07 mai. 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 191-204, Jul. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10> >. Acesso em: 25 mai. 2019.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete A; BARRETO, Elba S. de S. (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em < http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf >. Acesso em: 10 out. 2019.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, nº 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em < <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155029382004.pdf> >. Acesso em: 13 out. 2019.

GHIGGI, Gioconda. Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 45, nº 155, p. 218-221, jan.-mar. 2015. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3136/2880> >. Acesso em 15 mai. 2019.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

INDICADORES da qualidade na educação infantil. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. MEC/SEB, 2009. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf >. Acesso em: 29 mai. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Cadernos de Pesquisa**, nº 64, p. 57-60, fev. de 1988. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1184/1190> >. Acesso em: 26 out. 2018.

KLEMMANN, Ângela M. **Educação infantil pública em Santa Catarina: avaliação da qualidade da gestão**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. Florianópolis-SC, 2016. Disponível em < http://btdt.ibict.br/vufind/Record/UFSC_da8a68da7559d434f05836ec80d9902f >. Acesso em: 15 mai. 2019.

KUHLMANN JR, Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação** nº 14, p. 5-18, mai.-ago. 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> >. Acesso em: 16 out. 2018.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. UFSC, **Revista Katálysis**, vol. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179613967004> >. Acesso em: 09 dez. 2018.

LOUVEIRA, Andreina de M. **O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2015. Disponível em < <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2763/6699.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 15 mai. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MANUAL de uso do ASQ-3, Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro-RJ: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e Prefeitura do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0> >. Acesso em: 29 mai. 2018.

MATA, Adriana S. da. Práticas curriculares na educação infantil: a aposta na multi-idade. **Revista Espaço do Currículo**, vol. 5, nº 01, p. 184-196, jun.-dez. 2012. Disponível em < <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/14055/7989> >. Acesso em: 25 mai. 2019.

MASSUCATO, Jaqueline C.; AZEVEDO, Heloisa H. O. de. Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 17, nº 2, p. 151-161, jul.-dez. 2012. Disponível em < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1004/981> > Acesso em: 03 mar. 2019.

MENDES, Beatriz F. **Sempre cabe mais um! A qualidade da educação infantil frente às matrículas via decisões judiciais**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas-SP, 2017. Disponível em < <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1020/2/BEATRIZ%20F%c3%81TIMA%20MENDES.pdf> >. Acesso em: 10 out. 2019.

MORAES, Maria C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista Em Aberto**, ano 16, nº 70, p. 57-69, abr.-jun. 1996. Disponível em < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050> >. Acesso em 16 mai. 2019.

PACHECO, José A. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Revista Educação & Sociedade**, vol. 21, nº 73, p. 139-161, dez. 2000. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 16 nov. 2018.

PACHECO, José A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, nº 1, p. 49-71, 2001. Disponível em < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf> >. Acesso em: 25 mai. 2019.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> >. Acesso em: 16 out. 2018.

PIMENTA, Cláudia O. **Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2017. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/pt-br.php> >. Acesso em: 29 mai. 2018.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2010. Disponível em < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9536> >. Acesso em: 15 mai. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

SANTOS, Hélio de O. **Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos: de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil.** Campinas, SP: Komedi, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Coleção Educação Contemporânea. 3ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 334 p.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 31, nº 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17> >. Acesso em: 10 out. 2019.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 2, nº 2, p. 293-318, mai.-ago. 2007. Disponível em < <https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517> >. Acesso em: 15 out. 2019.

SORDI, Mara R. L.; SOUZA, Eliana da S. (org.) *et al.* **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem.** Secretaria de Educação de Campinas – Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SORDI, Mara R. L. de. **A avaliação da qualidade da escola pública: significados do processo de negociação.** Documento de circulação interna DEPE/SME Campinas, 2010.

SORDI, Mara R. L. de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de Avaliação Institucional Participativa. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 33, nº 119, p. 485-510, abr.-jun. 2012. Disponível em < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24550/1/S0101-73302012_000200009.pdf >. Acesso em: 23 abr. 2019.

SOUSA, Sandra Z. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. In: **Revista Interações**, nº 32, p. 68-88, 2014. Disponível em < <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349/4926> >. Acesso em: 29 mai. 2018.

SOUSA, Sandra Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. In: **Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior**. Campinas-SP, Revista Educ. PUC-Campinas, vol. 23, nº1, p. 65-78, jan.-abr., 2018. Disponível em < <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3958/2567> >. Acesso em: 29 mai. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª Edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORTELLA, Jussara C. B. BNCC e formação de professores: desafios na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CONAVE), V, 2018, Bauru-SP. **Anais do 5º Congresso Nacional de Avaliação em Educação: da Educação Básica à Educação Superior: avaliação, formação de professores e direito à educação**. Bauru-SP, dez. 2018. Disponível em < http://www.conave.unesp.com.br/cnv/main/files/apresentacoes/mesa02_01.pdf >. Acesso em: 25 mai. 2019.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, vol. 3, nº 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109/298> >. Acesso em: 10 out. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I. Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada com a Secretária de Educação do município de Campinas (SP)

- 1) Qual o diferencial da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?
- 2) Quais são os principais desafios para a construção da qualidade da Educação Infantil nessa rede de ensino?
- 3) Quais são as ações desencadeadas pela rede para o enfrentamento desses desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil?
- 4) Há articulação entre as ações desencadeadas em prol da construção da qualidade da Educação Infantil, considerando as atuações do Departamento Pedagógico (DEPE), dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs) e dos Supervisores de Ensino? Em caso afirmativo, como se operacionaliza essa articulação?
- 5) Na sua visão, como poderia ser avaliada a qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?

APÊNDICE II. Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada com os Representantes Regionais dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs)

- 1) Qual o diferencial da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?
- 2) Quais são os principais desafios para a construção da qualidade da Educação Infantil nessa rede de ensino?
- 3) Quais são as ações desencadeadas pela rede para o enfrentamento desses desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil?
- 4) Na região que você atua e está sob sua responsabilidade, existe(m) alguma(s) escola(s) que se destaca(m) pelas ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e professores, em prol da construção da qualidade da Educação Infantil?
- 5) Na sua visão, como poderia ser avaliada a qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?

APÊNDICE III. Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada com Diretor do Departamento Pedagógico (DEPE)

- 1) Qual o diferencial da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?
- 2) Quais são os principais desafios para a construção da qualidade da Educação Infantil nessa rede de ensino?
- 3) Quais são as ações desencadeadas pela rede para o enfrentamento desses desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil?
- 4) Quais são as ações advindas desse departamento em prol da construção da qualidade da Educação Infantil?
- 5) Na sua visão, como poderia ser avaliada a qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?

APÊNDICE IV. Questões norteadoras para os grupos focais com os Supervisores de Ensino da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)

- 1) Qual o diferencial da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?
- 2) Quais são os principais desafios para a construção da qualidade da Educação Infantil nessa rede de ensino?
- 3) Quais são as ações desencadeadas pela rede para o enfrentamento desses desafios em prol da construção da qualidade da Educação Infantil?
- 4) No exercício da sua função, você diagnostica entre as escolas que acompanha ou que supervisiona, distinções no que se refere a ações em prol da construção da qualidade da Educação Infantil?
- 5) Na sua visão, como poderia ser avaliada a qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)?