
Avaliação institucional participativa na educação infantil: processos formativos docentes¹

Cristiane Amancio²

 <https://orcid.org/0000-0003-3767-9275>

Virgínia Louzada³

 <http://orcid.org/0000-0002-0529-8091>

Resumo

O objetivo do artigo, recorte da pesquisa de mestrado de uma das autoras, é afirmar as possibilidades formativas da Avaliação Institucional Participativa (AIP) para professores que atuam na Educação Infantil. Para tanto, utiliza-se como ferramentas metodológicas as pesquisas autobiográficas e narrativas de formação, entendendo-as como um processo de contar e recontar histórias. O referencial teórico é permeado por autores que discutem avaliação, formação docente e Educação Infantil. Constata-se a importância da reflexão coletiva para olhar para dentro e para fora da escola, dos sentidos produzidos, de modo que se pense os processos e as relações e como estas podem transformar o cotidiano em prol de práticas qualificadas às crianças.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Educação Infantil. Formação docente.

Participatory institutional assessment in early childhood education: teacher training processes

Abstract

The text presents an excerpt from one of the authors' master's research papers. The objective of the article is to affirm the formative possibilities of participatory institutional assessment for teachers working in Early Childhood Education. To this end, autobiographical research and educational narratives are used as methodological tools, understanding them as a process of telling and retelling stories. The theoretical framework used was permeated by authors who discuss evaluation, teacher training and Early Childhood Education. The importance of collective reflection is noted, to look inside and outside the school, at the meanings that are produced, to think about processes and relationships and how these can transform everyday life in favor of qualified practices for children.

Keywords: Institutional assessment. Child education. Teacher training.

¹ A pesquisa foi desenvolvida com apoio de bolsa de estudo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: crisfcamancio@yahoo.com.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: virginia.louzada@uerj.br.

Considerações iniciais

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado de uma das autoras, que versa sobre as possibilidades formativas da Avaliação Institucional Participativa (AIP) para professores de Educação Infantil. Optamos, neste texto, por trabalhar com as memórias da pesquisadora em questão a partir do detalhamento da experiência que ela vivenciou como diretora geral de uma instituição pública de Educação Infantil. No campo da avaliação educacional brasileira, destacam-se três níveis, propostos por Freitas *et al.* (2014): a) Avaliação da Aprendizagem, nível interno à escola, que diz respeito à relação estabelecida entre crianças, estudantes e professores; b) Avaliação Institucional da Escola, também interno, sendo, dessa vez, coletivo, uma vez que trata dos momentos em que toda a comunidade escolar — profissionais de educação, equipe gestora, funcionários, alunos e família — debruça-se sobre as relações pedagógicas e o cotidiano da instituição, tendo como balizador dessa discussão o Projeto Político-Pedagógico (PPP); c) Avaliação das Redes de Ensino, nível externo e macro, em que o governo pretende avaliar a qualidade educacional brasileira a partir de exames externos em larga escala para estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior e questionários para professores, equipes gestoras e dirigentes municipais na Educação Infantil. Em relação à AIP, entendemos que esse conceito valioso:

[...] se caracteriza como prática agregadora de atores sociais que se organizam para fazer valer uma qualidade mais abrangente e alinhada com os direitos das crianças e jovens para terem acesso a um conjunto de saberes e conhecimentos que não se esgotam nos exames standardizados, mas que favoreçam a formação humana (Sordi; Bertagna; Silva, 2016, p. 177).

Um destaque importante que precisamos dar à AIP é a concepção de avaliação embasada na qualidade social, uma vez que se preocupa com a formação humana e não pura e simplesmente com a obtenção de índices nas avaliações standardizadas, vislumbradas como sinônimo de educação de qualidade, sem, contudo, uma discussão mais ampla do que isso significa. Se essa é nossa defesa para o processo educacional como um todo, quiçá também o seja na Educação Infantil, na qual o processo avaliativo é entendido e defendido a partir da Avaliação Formativa, sem atribuição de notas e conceitos ou aplicação de provas e testes para

as crianças. Nesse sentido, atuar na formação de professores torna-se ainda mais importante, uma vez que a equipe gestora também se forma ao formar docentes. Por conta disso, trazemos, ao longo do texto, as falas de algumas educadoras que atuavam na instituição, não com o objetivo de apontar fragilidades no processo formativo delas, mas de problematizar as concepções presentes no cotidiano da instituição, em diálogo com os documentos oficiais que regulamentam o trabalho pedagógico na primeira infância e as reflexões potencializadas pela pesquisa na formação da gestora/mestranda.

Para fins didáticos, organizamos o artigo da seguinte forma: a) inicialmente, apresentamos os percursos metodológicos da pesquisa para, a seguir, contextualizá-la; b) trazemos a discussão sobre a questão da Educação Infantil levando em conta que a pesquisa foi realizada em uma instituição que atende à primeira etapa da Educação Básica; c) discutimos a relação entre a AIP e os processos de Avaliação da Aprendizagem vivenciados na instituição, tendo como foco as formações docentes; d) finalizamos nossas contribuições com um olhar mais apurado sobre a AIP e a própria instituição descrita no texto e algumas reflexões proporcionadas pelo estudo.

Percursos metodológicos

Escrever sobre as itinerâncias pessoais e formativas que vão nos constituindo professoras nos convoca a um movimento de “ir e vir” constante, que ultrapassa o presente e o passado, evocando sentidos que atravessam e afetam nosso ser/fazer docente. Revisitar nossas memórias promove diálogo entre a docência e a história de vida, que habita em nós, em nossos percursos formativos. O recorte da pesquisa que ora culmina com este artigo dialoga diretamente com os estudos nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2001), uma vez que parte do princípio de que o cotidiano é complexo e de que, por isso, há a necessidade de inverter o processo teórico-metodológico da racionalidade moderna ocidental se o objetivo é aprender com as experiências cotidianas e o percurso formativo docente. Nesse sentido, os estudos da área da avaliação, principalmente no que tange à AIP, também proporcionam contribuição valiosa, em diálogo com os estudos nos/dos/com os cotidianos.

A proposta em questão tem como ferramentas metodológicas as pesquisas autobiográficas e narrativas de formação, entendendo-as como um contar e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes compartilham, mas também a dos pesquisadores. Assumir uma proposta de escrita narrativa é um desafio, pois implica assumir um lugar; significa retomar as experiências docentes que ocupam diferentes espaços na trajetória, reviver momentos bons e momentos que nos causam desconforto, tristeza, insegurança. Concordamos com Souza e Almeida (2013) quando afirmam que as histórias de vida e formação contribuem para o campo de formação de professores, do currículo, da gestão e da história, entre outros.

Ressaltamos que a produção de dados foi desenvolvida a partir de uma análise acerca das concepções sobre avaliação — proposta feita por uma das autoras que, à época, era diretora geral da instituição — presentes nos discursos e práticas das educadoras da escola em questão, diante da construção dos relatórios e pareceres das crianças matriculadas. Para tanto, as profissionais foram convidadas a um movimento reflexivo intencional, a pensar a respeito das concepções presentes na docência com bebês e crianças da Educação Infantil. Essa construção coletiva foi formativa para as profissionais e foi formativa, também, para a diretora da instituição à época, uma das autoras em questão.

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

O percurso formativo na instituição durou, aproximadamente, um ano. Após esse período, a diretora assumiu nova função, em outro departamento da Secretaria Municipal de Educação (SME). No entanto, destacamos que ela já havia tido a experiência com a gestão em outros espaços de Educação Infantil. Esse período foi permeado por reflexões, por confrontos com nossas certezas e incertezas, num convite contínuo de pensar e repensar nossas práticas. Se antes da Covid-19 essa já era uma busca incessante, com ela, esse movimento foi ainda mais avassalador, tendo em vista as circunstâncias que a epidemia provocou, dentre elas, a interrupção das atividades presenciais nas escolas.

Contextualizando a pesquisa: aproximações iniciais

A instituição em questão atendia creche e pré-escola e tinha como público crianças de 1 a 5 anos, filhos de servidores públicos municipais. Os profissionais da educação (professores e auxiliares de creche) não eram concursados até o período em que a pesquisadora esteve naquela função. Isso se dava em razão das especificidades dessa instituição no organograma da prefeitura. Após 18 anos, a realidade é outra: os profissionais são professores concursados, em efetivo exercício na rede pública municipal. Isso se deu em razão da atuação da SME numa parceria com a Secretaria Municipal da Casa Civil, que, até então, era o único órgão responsável pela instituição.

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

Além da preocupação em acolher os profissionais, havia o desejo de compreender cada narrativa a partir da experiência de uma única gestora, que, por 16 anos, atuou como diretora geral da instituição, com acertos e equívocos, potencialidades e fragilidades. Embora não tivesse nenhum tipo de relação com a instituição, até então, a recém-diretora geral ouvia relatos de colegas professores a respeito dela: do quão o “ensino” era de excelência sem, contudo, uma discussão aprofundada sobre a questão da qualidade.

Durante seus primeiros dias de gestão, ela procurou conversar com os sujeitos daquele espaço, dedicando-se a esse momento. Conversas com os profissionais e as crianças foram sendo tecidas de forma fluida no cotidiano da instituição. As famílias mantinham certa rejeição a essa chegada (havia o diretor adjunto também), porque a entrada na instituição se deu mediante a indicação da Subsecretaria, que abarcava a estrutura organizacional dessa Prefeitura. As famílias queriam participar dessa indicação escolhendo, entre eles, a nova equipe gestora, tendo em vista que uma grande parcela de responsáveis estava lotada na SME como professores.

Conforme relatado inicialmente, a instituição não pertencia à SME, mas sim à Casa Civil, em função de sua manutenção mediante recursos do Fundo Especial de Previdência do Município do Rio de Janeiro (Funprevi). Logo, a escolha para a seleção de diretores, que comumente acontece nas Unidades Escolares da SME, não se estendia a essa instituição⁴.

Nessa instituição, em particular, a escolha dos diretores acontecia por meio de indicação da Subsecretaria ligada à Casa Civil, por intermédio de uma análise de currículo, bem como entrevista. A nosso ver, isso fragilizava ainda mais as relações com as famílias, tendo em vista que esse processo não era compartilhado, dialogado, transparente; não havia uma postura de escuta e acolhida às narrativas das famílias.

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

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

Embora houvesse, de certa forma, esse conflito, havia a certeza de que, a partir do trabalho pedagógico compartilhado, do diálogo e da escuta, essa relação poderia ser mais pacífica, mais próxima, de maior confiança. Porém, exatos 15 dias após chegada à escola, o Rio de Janeiro já apresentava as primeiras mortes por Covid-19; e, em 13 de março de 2020, foi decretado⁵ o fechamento das Unidades Escolares cariocas em razão da pandemia. Se não bastasse o pânico de uma doença nova, que tirava a vida das pessoas assustadoramente, do uso de máscaras, do isolamento social, da falta de uma vacina, dos hospitais sem leito, da incerteza

⁴ Nas escolas da SME, além de um processo de certificação para os futuros diretores alcançados mediante um curso interno, há consulta à comunidade escolar.

⁵ Decreto n.º 47.247, de 13 de março de 2020 (Rio de Janeiro, 2020).

do amanhã, havia a dúvida sobre como seria gerir uma instituição com tantos desafios: rejeição das famílias, angústia dos profissionais, falta de apoio da própria Secretaria, desconhecimento das crianças matriculadas, uma organização interna e externa diferente daquela à qual já se estava habituada a trabalhar.

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

Educação infantil: campos de sentidos e disputas

A luta pelos direitos das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas não é de hoje. Ela surge com a redemocratização do país e ganha destaque com a participação dos movimentos sociais e de mulheres, além da luta dos profissionais da educação. Um novo olhar para o atendimento e as necessidades de crianças de 0 a 6 anos passou a ser construído e compartilhado mediante um conjunto de legislações: a primeira delas, a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Essa lei afirma a criança como sujeito de direito, cidadão, prioridade absoluta. Diante disso, um novo quadro político se instaura e contempla a Educação Infantil como direito social das crianças pequenas (Tatagiba, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina o oferecimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica, afirmando que ela é um direito da criança, dever do Estado e escolha da família, e tem como finalidade o desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de crianças até 6 anos (Brasil, 1996). Mais tarde, por meio da Emenda Constitucional n.º 53 (Brasil, 2006), houve uma mudança na faixa etária da Educação Infantil para 5 anos; essa modificação gerou inúmeras críticas do campo acadêmico e de profissionais ligados à Educação Infantil. De acordo com a Emenda, a Educação Infantil passa a atender crianças até 5 anos de idade (Brasil, 2006) enquanto na Constituição (Brasil, 1988) e na LDBEN (Brasil, 1996), ela era de 6 anos (Brasil, 1988).

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

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso movimento de reflexão e revisão de concepções sobre a educação de crianças pequenas em espaços coletivos institucionalizados, de fortalecimento de práticas pedagógicas que mediem aprendizagens e o desenvolvimento de crianças. Vale ressaltar o empenho no debate acerca do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos de idade em creches, assim como a garantia da continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos nas pré-escolas sem a antecipação de conteúdos referentes ao Ensino Fundamental (Brasil, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) convocam-nos a pensar e discutir sobre as concepções de Educação Infantil, criança e currículo e sobre a proposta pedagógica nessa etapa da Educação Básica. Além disso, chama-nos a atenção para a organização dos espaços, tempo e materiais para a diversidade, a avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental (Brasil, 2010).

Com a obrigatoriedade do Estado, a Educação Infantil começa a ser submetida a um maior controle social, como justificativa para a ampliação do investimento público. Dessa forma, o governo cria estratégias para avaliar a qualidade no atendimento prestado; em outras palavras, o governo quer saber o que as crianças estão aprendendo na Educação Infantil; e o debate sobre a avaliação fica mais acirrado exatamente a partir desse questionamento. A concepção de qualidade, na maioria das vezes, é vista como um conceito único, desconectado da história, do contexto, dos sujeitos que habitam a escola. Diante disso, frisamos o conceito de qualidade negociada, compartilhado por Bondioli e Savio (2015), que afirmam que ela se dá numa construção a partir de processos de integração, participação e negociação e qualidade social (Sordi; Bertagna; Silva, 2016).

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

É urgente, e a análise dos documentos legais reafirma isso, a necessidade de uma avaliação na Educação Infantil que diga respeito à relação estabelecida entre docentes e crianças, que assegure suas especificidades e seus objetivos. É preciso rejeitar uma proposta reducionista; e, em vez disso, compactuar com um conceito de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças é nosso compromisso. Em contrapartida, igualmente necessária é uma proposta de avaliação da Educação Infantil baseada na democratização da educação, na qual as políticas educacionais promovam uma educação de qualidade para todos, além do aprimoramento do trabalho pedagógico.

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

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

Recorrendo à experiência vivida na direção geral na instituição narrada anteriormente, trazemos à tona um episódio que nos causou grande inquietação. Foi a partir dele que a equipe gestora começou a compreender a teoria e a prática que acompanham os processos avaliativos na Educação Infantil. Dia após dia, o discurso de “*instituição referência em qualidade na Educação Infantil*” ganhava novos contornos e novos sujeitos: famílias, profissionais, funcionários, crianças. Além disso, esse momento coincidiu com a entrada da pesquisadora no

grupo de pesquisa coordenado por uma das autoras do texto, que muito contribuiu para o processo reflexivo instaurado na experiência de gestão.

Como num grande “mergulho de cabeça”, houve a busca, no interior da escola, de pistas que ajudassem a entender os “mistérios” dessa instituição. Tornou-se necessário procurar, mexer, remexer, vasculhar as memórias registradas da creche em livros, fotos, cadernos. E entre uma caixa e outra, uma pasta e outra, um envelope de papel pardo foi encontrado, com o nome e a turma da criança, além do nome e *slogan* da instituição: “lugar de gente feliz”. Além dessas informações, havia uma indicação preciosa; estava escrita a seguinte frase: “MINHA AVALIAÇÃO”, assim mesmo, em caixa alta, dando destaque à importância desse “momento”. Ressaltamos que se tratava de uma turma de Maternal II, em que crianças entre 3 anos e 3 anos e 11 meses estavam matriculadas.

O envelope foi aberto com a mesma intensidade com que o registro dessas memórias foi feito, esperando encontrar algo que contribuísse com o discurso que convidava a repensar, a todo instante, o compromisso com uma educação, de fato, de qualidade. O material de dentro do envelope foi retirado vagarosamente, na expectativa de que ele revelasse os caminhos que faziam daquela instituição uma referência. O material era composto por três partes: a) na primeira, havia um “desenho espontâneo” da criança como forma de marcar a “evolução do grafismo”; b) na segunda, uma lista de comportamentos/habilidades esperados da criança para aquele período (bimestre), com a sinalização de “avançou”, “não avançou”, “em processo”; c) na terceira parte, um texto narrativo acerca da criança muito semelhante à escrita de um relatório.

Nesse instante, uma avalanche de perguntas surgiu: que concepções de Educação Infantil circulam nessa escola? Qual o entendimento de avaliação na Educação Infantil é pactuado? Será que os profissionais têm conhecimento acerca da legislação pertinente à Educação Infantil? Qual a relação das famílias com esse tipo de instrumento? E o que ele demonstra, revela? Como chegaram até ele? Será que pensaram em outras possibilidades? Qual o papel da gestão da escola nessa “escolha”? Qual a participação das crianças nesse instrumento?

Diante de tantos questionamentos, e levando em conta que a equipe gestora também é a responsável pela formação continuada e em serviço dos profissionais que atuam na instituição escolar, decidimos priorizar a formação docente como uma possibilidade real de ressignificar as práticas oferecidas às crianças. Essa decisão ficou ainda mais urgente tendo em vista o contexto

vivenciado naquele momento, de escolas fechadas, com atendimento presencial suspenso e uma quantidade exorbitante de práticas de ensino remoto oferecidas às crianças da Educação Infantil, que aconteciam em larga escala e colocavam “em xeque” as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

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

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

Indo de encontro com a proposta defendida por Corsino (2012), o caminho pensado por nós é o da avaliação como ponto de partida e não como ponto de chegada. Explicando melhor, as contribuições da formação inicial para a atuação docente são necessárias e inegáveis, mas o professor é um ser “inacabado” e em constante desenvolvimento, como aponta o mestre Paulo Freire em sua obra. É no cotidiano da escola que essa formação se amplia, assim como nas experiências culturais que esse docente vivencia. Por conta disso, optamos por debater sobre as concepções de avaliação presentes no discurso e na prática de cada profissional daquela instituição, como início de um trabalho formativo que defendesse as especificidades da Educação Infantil, bem como a necessidade de reafirmar a luta por sua qualidade.

Essa “opção” se dá a partir do questionamento do grupo de profissionais da instituição com relação à avaliação na Educação Infantil. Segundo algumas narrativas, não há avaliação na Educação Infantil ou, ainda, o porquê de se discutir avaliação no início do ano letivo. Retomando o caderno de registros de uma das autoras do texto, foi possível encontrar algumas dessas

narrativas. Vale ressaltar que a identidade das profissionais será preservada, garantindo, dessa forma, seu anonimato.

A professora A afirma: “*Não tem avaliação na Educação Infantil*”. Já a professora B relata: “*Aqui [na instituição] nunca houve uma conversa sobre a avaliação das crianças. Éramos orientadas a marcar com X o que a criança já sabia e o que ainda não sabia sempre no final de cada bimestre*”. A professora C complementa: “*Houve uma época que tínhamos que escrever cartas às crianças*”. Quando indagada sobre o porquê dessa mudança, ela compartilha: “*Acho que era para satisfazer os pais*”.

Esses relatos apresentam que o debate sobre a avaliação não fazia parte dos processos formativos da equipe e revelam, ainda, um desconhecimento acerca das especificidades da avaliação na Educação Infantil, bem como as normativas de seus documentos orientadores. Além disso, a avaliação apresentava-se “desconectada” dos processos pedagógicos da escola, como se pudesse estar apartada, presente somente nas ações e processos do Ensino Fundamental. Demonstrava-se, assim, uma concepção associada ao desempenho e atribuição de notas e/ou conceitos às crianças e a momentos estanques, ao final de cada período. Parecia que se desconhecia o fato de que a avaliação também faz parte do processo formativo do professor, auxiliando-o em seu planejamento e em sua própria formação docente.

A partir da proposta acima, foi iniciado um debate virtual com as profissionais, tendo em vista o contexto pandêmico vivenciado. Foram realizados encontros virtuais, por meio da Plataforma *Meet*, em dias previamente planejados e compartilhados, com o intuito de avançar na caminhada formativa. Para essa proposta, em específico, as profissionais se dividiram conforme suas turmas de atendimento no referido ano. Uma devolutiva chamou a atenção:

O que entendo como avaliação diagnóstica? Avaliação diagnóstica é uma avaliação checklist, ou seja, uma ferramenta que traz informações sobre o quanto a turma domina determinados conhecimentos, habilidades e competências. É possível, dessa forma, mapear os pontos fortes e dificuldades [...]. Deve, a partir de então, guiar o planejamento e a instituição por intervenções pedagógicas adequadas, permitindo que o educador possa adequar suas abordagens e estratégias de ensino às necessidades de cada criança, estimulando seu processo e fazendo com que atinja novos patamares em suas competências (Maternal I – crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses).

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

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

Além da avaliação como sinônimo de habilidades e competências, de forma isolada, temos um relato que apresenta uma ideia equivocada dos instrumentos utilizados na Educação Infantil. Os relatórios, ou pareceres descritivos, são construídos a partir de uma perspectiva de desenvolvimento infantil, pautada em estágios rígidos e fixos, cumulativa. Além disso, não se propõem a compartilhar os percursos de aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (Brasil, 2017), mas servem como uma “prestação de contas⁶” às famílias de qual estágio a criança se encontra, bem como das competências “adquiridas” nesse estágio e do que alcançou ou não. A instituição, nesse caso, seria um espaço para alcance de metas, ainda que tenhamos normativas que reafirmem a avaliação na Educação Infantil de forma processual, sem classificação ou retenção.

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

O ato de registrar, de documentar a história das aprendizagens das crianças deve partir das múltiplas experiências, possibilitando a memória, a conexão entre o passado e o presente, criando projetos futuros. O registro deixa marcas que retratam uma história, estabelecem conexões com as experiências dos outros. Crianças, professores e famílias podem, por meio do registro,

⁶ Colocamos o termo entre aspas por entender que essa perspectiva muito se difere da prestação de contas como elemento constitutivo dos processos de avaliação na Educação Infantil, pois estes se apresentam como burocráticos e pouco reflexivos.

narrar e partilhar o vivido, refletir sobre os conhecimentos produzidos dentro da instituição educativa, mas também sobre si e sobre as relações com o mundo.

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

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

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

Esteban (1993) faz uma analogia importante e atual entre os jogos de encaixe e a pré-escola, em que o “nível de dificuldade” é ampliado conforme a criança vai crescendo, com o objetivo de moldá-la em fôrma rígida, fixa, sem espaço para criação. Nessa perspectiva, há um padrão pré-determinado de desenvolvimento e de aprendizagem e a necessidade de preparar a criança em hábitos, habilidades, atitudes e comportamentos favoráveis à aprendizagem para o Ensino Fundamental⁷. A autora afirma que, à medida que a escola ensina a criança a realizar corretamente os encaixes, vai lhe ensinando a se encaixar na realidade escolar, nas expectativas que vão se colocando sobre seu desenvolvimento/aprendizagem, a partir de uma perspectiva linear e cumulativa que a leva a se adequar a modelos previamente estabelecidos.

⁷ Na época em que o texto foi publicado, a autora usou o termo “primeiro grau”, respeitando a terminologia da ocasião.
Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e023074

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

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

Nossa intenção, ao trazer as questões referentes à Avaliação da Aprendizagem, é pensar o percurso formativo profissional da Educação Infantil. As falas desses profissionais expostas ao longo do texto ofereceram subsídios à equipe gestora para pensar percursos formativos ancorados na AIP. Nosso intuito, ao promover diálogo entre elas, é possibilitar o desenvolvimento de escolas reflexivas, tal como propõem Freitas *et al.* (2014). Diante disso, pensar na perspectiva da AIP significa repensar a participação dos sujeitos no cotidiano da escola; implica recuperar a dimensão formativa do Projeto Político-Pedagógico, responsabilizando-se sobre as potencialidades, vulnerabilidades e repercussões.

Avaliação institucional participativa: um convite à reflexão e à participação coletiva

Além do investimento formativo, necessário e urgente, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19, ficou evidente que era preciso clarificar as conexões que aconteciam na instituição, pois as rotinas e relações desgastadas estavam naturalizadas naquele espaço. Foram tantos anos imersas em sua própria rotina interna que olhar para dentro, e para fora, já não era mais tão importante e ficava cada vez mais longe da prática diária.

Havia a compreensão, por parte da equipe gestora, de que, como sujeitos que estavam fora daquela instituição, seria possível mobilizar, estimular a colocar uma “lupa” para as relações que se estabeleciam ali. Era preciso refletir sobre as relações com as famílias, com as crianças, com os profissionais, assim como o espaço e materiais, para alcançar a melhoria dos processos individuais e coletivos de avaliação. Também era necessário refletir sobre melhores condições para o enfrentamento dos problemas sociais e, sobretudo educacionais, requer investimento, estudos, reflexões profundas a respeito de possibilidades concretas de intervenção no cenário da realidade de cada instituição. Isso se configura como um meio de transformação social e coincidiu novamente com os estudos e reflexões proporcionados pelo grupo de pesquisa a que ambas as autoras estão vinculadas.

Pinazza (2013 *apud* Festa; Pinazza, 2023, p. 22) afirma:

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

Promover e ampliar o debate sobre a AIP na Educação Básica leva a comunidade escolar a refletir sobre seu cotidiano, as relações estabelecidas naquele espaço, os processos de gestão, os mecanismos de controle, participação e responsabilidade coletivas. Há de se investigar o porquê de tamanha invisibilidade, na área da Avaliação Educacional, sobre a temática, levando em conta sua relevância. Ela pode fornecer dados e informações importantes para a construção efetiva do Projeto Político-Pedagógico, servindo para uma melhor compreensão de sua

identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais. Esse resultado contribui para a melhoria da qualidade, tornando-se, dessa forma, uma importante estratégia de gestão democrática e participativa, não uma qualidade baseada em índices numéricos, mas fundamentada em princípios da formação humana por meio dos quais todos, professores e estudantes, aprendem.

A AIP surge a partir do objetivo de orientar a tomada de decisão, ou seja, é da e para a escola. Nesse sentido, para que a AIP traga, de fato, um olhar apurado para o dentro-fora da escola, a autoavaliação, realizada pelas instituições, além de seu fim em si mesma, tem a função de produzir, nesses espaços, uma dinâmica de conhecimento das potencialidades e desafios da instituição, da experiência da participação de toda a comunidade escolar e, em especial, da percepção da responsabilidade de todos os envolvidos na melhoria educacional. Isso proporciona, para a escola, a participação numa gestão democrática, além do fortalecimento de seus sujeitos e fazeres.

O objetivo assumido pela equipe gestora ao propor o desafio de repensar práticas avaliativas na instituição foi o de reconhecer potencialidades e planejar caminhos para avançar nas dificuldades e desafios. Para tanto, um convite reflexivo foi proposto aos profissionais, crianças e famílias da instituição: olhar a escola com olhos de estranhamento. Como os profissionais enxergavam seu percurso formativo, suas práticas, suas concepções de educação? Como se relacionavam com os espaços da instituição: o que havia de potência? Os materiais são suficientes e adequados às crianças? As crianças participam dessas escolhas? Como a rotina da instituição é planejada? As famílias integram as tomadas de decisão da escola? Essas são algumas das reflexões que foram sendo propostas pelos gestores escolares ao longo do ano letivo.

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

A nosso ver, aproximações entre a AIP e a avaliação de contexto são possíveis, uma vez que propiciam dados sobre processos avaliativos; ambas convocam o olhar para a instituição. Entendemos que o caminho coletivo para a construção das políticas públicas, que almejam qualidade no atendimento da Educação Infantil, perpassa, necessariamente, por sua própria instituição.

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

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

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

O trabalho iniciado nessa instituição de ensino partia da compreensão da escola como um espaço de produção e compartilhamento de conhecimentos e das relações na perspectiva das transformações e mudanças para a educação. Embasava-se no princípio de que a gestão escolar tem uma responsabilidade grande na efetivação de novos encaminhamentos, principalmente, no que diz respeito à figura da diretora numa perspectiva de construção coletiva.

Promover e estimular o diálogo e a participação com os profissionais da educação da instituição, num percurso formativo consciente, planejado e responsável, contribuía para a construção de um Projeto Político-Pedagógico consistente e possível, já que a instituição, mesmo

com tantos anos de existência, não o possuía. Isso revela a descontinuidade das ações formativas, bem como a inexistência de um projeto de educação.

A construção desse documento perpassa pelo rompimento de várias concepções educacionais, que ainda se encontram fixadas nas práticas de diversos educadores; e isso estava visível na instituição. Não fazia sentido iniciar sua construção sem antes promover debates sobre currículo, metodologia, concepção de educação, formação, entre outros. Esses aspectos reforçam a concepção de que, quando os sujeitos não participam da elaboração e efetivação dos encaminhamentos da escola, não se assume uma responsabilidade coletiva sobre as ações que acontecem no interior da escola.

Diante disso, pensar a escola, a partir da própria escola, significa que seus sujeitos assumem protagonismo e se comprometem com uma causa em comum, num movimento compartilhado de colaboração pelo princípio de gestão e responsabilização, o que envolve participação desde a concepção do projeto até sua implementação e avaliação. Para transformar a realidade escolar, que por si só já é extremamente complexa, é preciso que as pessoas reconheçam a importância do PPP e que decidam participar da elaboração do documento com compromisso social.

O trabalho coletivo requer exposição de ideias, argumentos, visões que auxiliam na tomada de decisão. A participação que referendamos é aquela implicada com o bem comum, ou seja, com o direito de as crianças aprenderem. O monitoramento é crucial para pensar em processos de avaliação mais amplos e, no caso da Educação Infantil, que respeitem e legitimem suas especificidades.

Ao final do ano letivo, foi solicitado às professoras que compartilhassem, com o grupo, seu percurso de aprendizagem nesse caminho da formação docente, proposto pela equipe gestora, ao longo de 2020 (marcado pela pandemia de Covid-19). Esse compartilhamento foi feito utilizando diferentes ferramentas audiovisuais tão fortemente presentes em função do isolamento social. Nesse contexto, surgiram diferentes e potentes relatos que traziam à tona o “ir e vir” de cada uma, seus avanços, seus desafios em relação à práxis, mas, sobretudo, a compreensão de que a escola é um coletivo formado por diferentes sujeitos, com diferentes histórias, diferentes percursos, e de que esse caminho formativo adotado tem como objetivo a qualidade almejada pelos profissionais daquela instituição. Diante disso, houve o debate sobre

a dimensão formativa do ato de avaliar, que remete a uma concepção de responsividade (Bakhtin, 2010 *apud* Fiorin, 2011), a partir do reconhecimento das necessidades e singularidades e, ao mesmo tempo, da demanda do outro para a própria constituição e formação.

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

Algumas considerações

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

O caminho que nos ajuda a pensar, por meio dessa perspectiva, é o Projeto Político-Pedagógico. Ele marca, reafirma a missão da escola na busca por uma identidade que acolha, visibilize suas potencialidades, bem como apresente suas fragilidades para que, numa ação coletiva, transforme o cotidiano da escola por meio de melhorias debatidas e planejadas por todos da comunidade escolar.

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

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

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

Convocar os sujeitos que habitam a escola a planejar, enxergar e avaliar os dados produzidos por ela na busca pela transformação efetiva é um caminho que exige tempo, disponibilidade, um querer fazer. Articular esse percurso, na potência formativa da AIP, por meio de esforço e construção coletivos, está diretamente imbricado às concepções e experiências do próprio processo avaliativo vivenciado.

Ao longo do percurso formativo na instituição, percebemos mudanças nas práticas docentes, ainda que as profissionais não estivessem presencialmente com as crianças, em função da Covid-19. Houve um olhar mais aguçado para a continuidade dos processos, e não apenas para o resultado. Percebemos a preocupação em contextualizar as experiências vividas, narrar o cotidiano, e o olhar se estendeu para além da Avaliação da Aprendizagem tal como era realizado anteriormente. Para que tenhamos uma AIP condizente com seus pressupostos, a continuidade dos processos e relações demanda tempo e disponibilidade. Um tempo que está para além da cronologia, trata-se do tempo do querer fazer, da escuta atenta e sensível.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano: sobre as redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 146-168.
- BARBOSA, M. C. S. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/UFGRS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.
- BONDIOLI, A.; SAVIO, D. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-49.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2023.
- 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 Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 6 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

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

CASTRO E SOUZA, M. P. Avaliação na Educação Infantil: linguagem, leitura e escrita. In: CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. (org.). *Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. p. 109-127.

CORSINO, P. Introdução. In: CORSINO, P. (org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-12.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar a pré-escola? In: GARCIA, R. L. (org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.

FESTA, M.; PINAZZA, M. A. A autoavaliação institucional participativa nas instituições de educação infantil e a corresponsabilidade dos educadores. *EDUR-Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHMdVYBJfcdGNxnMMsvWMrn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2023.

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

FREITAS, H. C. L. *et al.* *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

LOUZADA, Virgínia; AMANCIO, Cristiane; ROSSATO, Bruno. A avaliação institucional e a gestão na/da educação infantil em meio à Covid-19. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08247, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8247>

MORO, C.; COUTINHO, A. S. Avaliação de contexto como processo formativo. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ano 15, v. 20, n. 47, p. 90-112, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i47.21333>

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

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A.; JACOMELLI,

M. R. M. (Org.). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 47.247, de 13 de março de 2020*. Estabelece conjunto de ações necessárias à redução do contágio pelo COVID-19 – Coronavírus, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2020. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/documents/8822216/11086083/DECRETO_47247_2020.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

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

SORDI, M.R.L.; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. Avaliação institucional participativa e os espaços políticos coletivos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160503>

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba: CRV, 2013. p. 41-57.

TATAGIBA, A. P. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200006>

Submetido:31.10.2023.

Aprovado: 08.03.2024.