

Dossiê Educação Infantil

ARTIGO - A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A CORRESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES

MEIRE FESTA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5956-5175>

<meire.festa@uol.com.br>

MÔNICA APEZZATTO PINAZZA¹

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8980-6312>

<mapin@usp.br>

¹ Universidade de São Paulo- São Paulo/SP/Brasil.

RESUMO: Este artigo refere-se a alguns dos dados de uma pesquisa de caráter exploratório, que teve como tema a implementação de Autoavaliação Institucional Participativa (AIP), como política pública de avaliação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo-SP, entre 2013 e 2016. O estudo de caso envolveu profissionais de 1869 unidades educacionais e buscou analisar o processo da AIP sob a ótica dos participantes (FESTA, 2019). Nesta oportunidade, pretende-se focalizar os depoimentos dos educadores a questionário e a entrevista semiestruturada, retratando como eles, à época, concebiam a questão da corresponsabilidade na qualificação das ações cotidianas de suas respectivas instituições, visto que a perspectiva de transformação se constitui parte fundante da AIP (SORDI, 2010; SORDI; SOUZA, 2012; FREITAS, 2016; MORO, 2017). A pesquisa demonstrou a resistência dos profissionais, de várias instituições e de diferentes instâncias administrativas, em assumir a posição de responsabilização pessoal pela qualificação do atendimento às crianças e às famílias (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, 2017). Trouxe, ainda, elementos que indicaram a dificuldade dos educadores em realizar uma análise verdadeiramente crítica de suas práticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; FREIRE, 1996), delegando a outros atores ou atribuindo a fatores externos a possibilidade de realizar as transformações concretas julgadas necessárias. Em conclusão, os dados produzidos indicaram a necessidade de, a partir da AIP, estabelecer metas comuns pertinentes, cuja execução seja de responsabilidade individual, mas também coletivamente assumidas e que estejam intencionalmente articuladas ao Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (FREITAS, 2005, 2016).

Palavras chave: autoavaliação institucional participativa, avaliação, qualidade da educação infantil, prática pedagógica.

ARTICLE - PARTICIPATORY INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS AND THE CO-RESPONSIBILITY OF EDUCATORS

ABSTRACT: This article refers to some data from exploratory research, which had as its theme the implementation of Participatory Institutional Self-Evaluation, as a public policy for the evaluation of early childhood education in the municipal education system of the city of São Paulo, between 2013 and 2016. The case study involved professionals from 1869 teaching units and sought to analyze the process from the participants' perspective (FESTA, 2019). On this occasion, it is intended to focus on the educators' testimonies obtained in the questionnaire and semi-structured interview, portraying how they, at the time, conceived the issue of co-responsibility in the qualification of the daily practices of their respective institutions, since the perspective of transformation is a fundamental part of institutional self-evaluation (SORDI, 2010; SORDI; SOUZA, 2012; FREITAS, 2016; MORO, 2017). The research evidenced the resistance of professionals, from different institutions and different administrative instances, to assume the position of personal responsibility for the qualification of the service to children and their families (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, 2017). It also brought elements that indicated the educators' difficulty in performing a truly critical analysis of their pedagogical practices (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO 2002; FREIRE, 1996), delegating to other actors or attributing to external factors the possibility of implementing the proposed and/or necessary changes. In conclusion, the data produced indicated the need, based on self-assessment, to establish relevant common goals, whose execution is an individual responsibility, but also assumed collectively, and that are intentionally articulated to the Political-Pedagogical Project of each institution (FREITAS, 2005, 2016).

Keywords: Participatory institutional self-evaluation, evaluation, quality of early childhood education, pedagogical practice.

ARTÍCULO - LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA CORRESPONSABILIDAD DE LOS EDUCADORES

RESUMEN: Este artículo se refiere a algunos datos de una investigación de carácter exploratorio, que tuvo como tema la implementación de la Autoevaluación Institucional Participativa (AIP), como política pública de evaluación de la educación infantil en la Red Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo, entre 2013 y 2016. En el estudio de casos participaron profesionales de 1869 unidades educativas y se buscó analizar el proceso de AIP desde la perspectiva de los participantes (FESTA, 2019). En esta oportunidad, se pretende centrar la atención en las declaraciones de los educadores al cuestionario y a la entrevista semiestructurada, retratando cómo ellos concibieron el tema de la corresponsabilidad en la cualificación de las acciones cotidianas de sus respectivas instituciones, ya que la perspectiva de transformación constituye una parte fundante del AIP (SORDI, 2010; SORDI; SOUZA, 2012; FREITAS, 2016; MORO, 2017). La investigación mostró la resistencia de los profesionales de diversas instituciones y de diferentes instancias administrativas, a asumir la posición de responsabilidad personal por la calificación del servicio a los niños y las familias (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, 2017). También aportó elementos que indicaban la dificultad de los educadores para realizar un análisis verdaderamente crítico de sus prácticas

pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO 2002; FREIRE, 1996), delegando en otros actores o atribuyendo a factores externos la posibilidad de realizar las transformaciones concretas que se consideran necesarias. En conclusión, los datos producidos indicaron la necesidad, a partir del AIP, de establecer metas comunes relevantes, cuya implementación sea responsabilidad de los individuos, pero también asumida colectivamente, y que se articulen intencionalmente al Proyecto Político-Pedagógico de cada institución (FREITAS, 2005,2016).

Palabras clave: Autoevaluación institucional participativa, evaluación, calidad de la educación infantil, práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Prefeitura do Município de São Paulo- SP (PMSP), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolveu entre os anos de 2013 e 2016, junto à rede de atendimento da Educação Infantil, política pública voltada à análise e qualificação dos contextos educativos oportunizados às crianças de 0 a 5anos e 11 meses. A ação envolveu a implantação e o aperfeiçoamento da Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil (AIP) nas unidades de Educação Infantil do município (UEs).

Em documento municipal orientador para as ações das UEs, a Orientação Normativa nº1 de 2013 (SÃO PAULO, 2014), a questão da qualidade da Educação Infantil aparece atrelada à avaliação das crianças e dos sistemas educativos indicando duas questões fundantes: ser um processo democrático e participativo e, também, como uma condição conquistada progressivamente, através de movimentos de reflexão e transformação.

Dada a importância de compreender como tal política pública teve ressonância para os participantes do processo, desenvolveu-se um estudo *de caso* que buscou identificar como a AIP foi vivenciada pelos educadores¹ da SME, bem como os resultados que os mesmos atribuíam a esse processo. Foi objetivo ainda identificar se era possível estabelecer relações entre o processo de autoavaliação e a efetivação de transformação das práticas pedagógicas, até então desenvolvidas (FESTA, 2019).

A pesquisa efetivada situou-se no âmbito de um paradigma qualitativo, com a realização de um estudo de caso envolvendo 1869 instituições de Educação Infantil². Os dados aqui mencionados foram produzidos, a partir da entrevista semiestruturada realizada com os Assistentes Técnicos Educacionais (ATEs), que eram responsáveis por acompanhar

¹ Neste estudo o termo ‘educadores’ inclui todos os profissionais que fazem parte da equipe das unidades educacionais, por ‘gestores’ são as identificados os profissionais que atuam especificamente na direção, coordenação pedagógica e como assistentes de direção e o termo ‘professores’ é utilizado para referir-se especificamente às profissionais que exercem a docência cotidiana com as crianças.

² As unidades acompanhadas correspondem a 71,9% do total de UEs de educação infantil vinculadas à SME, visto que os dados oficiais apontam existir (em 20/11/2016) 2600 unidades, divididas em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs).

as práticas pedagógicas e conduzir os processos formativos das UEs de nove Diretorias Regionais de Educação (DREs) da cidade.

O estudo utilizou amostragem proporcional estratificada, na escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, foram eleitas duas variáveis: a maior representatividade de participação inicial das unidades no processo de avaliação, instituído pela SME e o número representativo de unidades de educação infantil de cada DRE, em relação à Rede Municipal de Ensino.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 16/11/2016 e 20/12/2016 e contaram com a participação voluntária de 15 ATEs. O roteiro da entrevista era composto por nove questões que buscavam informações sobre: a) a ação dos entrevistados durante a implantação da AIP paulistana; b) seu ponto de vista acerca dos resultados apresentados pelas unidades educacionais que acompanhavam; c) se os mesmos identificaram mudanças concretas no processo de avaliação e/ou nos resultados da AIP com o decorrer do tempo, e d) as dificuldades que encontraram para efetivação de uma AIP qualificada nas instituições acompanhadas.

Também fazemos referência a alguns dados provenientes de um questionário que foi respondido voluntariamente entre 21/11/2016 e 28/12/2016, por 208 educadores (professores, gestores e supervisores educacionais) das instituições ligadas a estas mesmas DREs. O questionário era composto por 47 questões, respondidas por meio digital/on-line. As temáticas abordadas envolveram: a) a identificação dos respondentes em termos funcionais e de formação (sem identificação nominal); b) o conhecimento da AIP (instrumental utilizado, metodologia e finalidades do processo avaliativo); c) a relação entre as práticas propostas no documento de autoavaliação e as práticas educativas cotidianas e d) os resultados da AIP em relação aos processos reflexivos, as ações cotidianas e à formação.

O recorte de análise descrito neste artigo trará elementos sobre como os sujeitos do estudo concebiam, à época, a questão da corresponsabilidade na qualificação das ações cotidianas de suas respectivas instituições, visto que a perspectiva de transformação se constitui parte fundante da AIP (SORDI, 2010; SORDI; SOUZA, 2012; FREITAS, 2016; MORO, 2017).

A AIP NA CIDADE DE SÃO PAULO- SP BREVE HISTÓRICO

Entre 2013 e 2014, utilizando os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009d), instrumento federal produzido para autoavaliação institucional da Educação Infantil, a SME realizou a AIP em 441 unidades de sua rede³ (CAMPOS; RIBEIRO, 2016). Segundo a secretaria, o objetivo principal era iniciar o debate na rede sobre a AIP, verificar as dificuldades do processo avaliativo em si e ainda construir um documento

³ As unidades se voluntariaram para participação nesse momento inicial do processo.

similar ao já existente, porém produzido na esfera municipal, que considerasse as especificidades locais no monitoramento da qualidade da Educação Infantil paulistana (SÃO PAULO, 2015).

Da análise coletiva do processo vivenciado surgiu um grupo de trabalho que elabora, entre 2014 e 2015, uma versão preliminar do documento paulistano que subsidia a efetivação da AIP em todas as unidades da SME⁴. Após revisões partilhadas destes dois processos, que envolveram a maioria dos profissionais da rede municipal além de várias famílias atendidas, em 2016 foi produzida, também com ampla participação dos educadores da rede, uma versão final do documento orientador da AIP paulistana, que desde então se encontra em vigência: **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**⁵ (SÃO PAULO, 2016).

O documento municipal especifica a relação entre o instrumental orientador para efetivação da AIP e os objetivos esperados com o processo

Os indicadores, assim, procuram traduzir os diferentes aspectos da qualidade de maneira a facilitar a discussão e a reflexão coletiva; sua avaliação deve sinalizar para os participantes os caminhos a serem apontados no **plano de ação** para obter as melhorias de qualidade identificadas a partir do processo de **autoavaliação** desenvolvido na Unidade Educacional (SÃO PAULO, 2016, p.11).

O processo de AIP acontece anualmente, até os dias atuais, tendo o referido documento como orientador.

AIP: qualidade, participação e transformação

Qualidade é um termo polissêmico, a perspectiva de qualidade adotada neste estudo e, que também está subjacente à proposta da AIP paulistana, relaciona-se conceitualmente ao paradigma designado por Oliveira-Formosinho (2009) como contextual. Nessa concepção a qualidade de um dado contexto educativo é fruto de participação, negociação e partilha de significados, a qualidade é conquistada em processo e nunca estará integralizada.

⁴ A partir de 2015, a AIP passa a fazer parte do calendário oficial da SME e é aplicada anualmente em todas as unidades que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses na cidade de São Paulo-SP. Isso se aplica tanto às instituições de administração direta do município, quanto as “parceiras”, cuja administração fica à cargo de organizações sociais, porém com subsídio financeiro da esfera pública.

⁵ O documento municipal (SÃO PAULO, 2016) está dividido em nove dimensões de qualidade, contando com 32 indicadores de qualidade que contêm, no total, 189 questões orientadoras para a avaliação. As dimensões constantes nesse instrumental são: a) **dimensão 1:** planejamento e gestão educacional; b) **dimensão 2:** participação, escuta e autoria de bebês e crianças; c) **dimensão 3:** multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; d) **dimensão 4:** interações; e) **dimensão 5:** relações étnico-raciais e de gênero; f) **dimensão 6:** ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; g) **dimensão 7:** promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; h) **dimensão 8:** formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; i) **dimensão 9:** rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade.

Pensar na questão participada do processo de AIP é fundamental para compreender seus reais objetivos. Para Terrasêca (2016), no conceito de autoavaliação o sentido do termo auto não está ligado apenas à avaliação de si mesmo, mas concerne ao exercício realizado em conjunto com outros, assentado na lógica de um confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão (individual e, ao mesmo tempo, coletiva) sobre o trabalho desenvolvido voltado a qualificar o serviço educativo.

Nesse ângulo de análise, a busca da qualidade e a realização da AIP se entrelaçam, porque é com vistas à qualificação da ação realizada no contexto, que a avaliação tem lugar, considerando também possíveis efeitos e/ou reverberações em contextos mais ampliados.

No entanto, realizar processos avaliativos com o mero intuito de conhecer sem utilizar esse conhecimento em benefício dos envolvidos na ação é, no mínimo, uma grande perda de energia, além de ser eticamente reprovável visto que a educação qualificada é direito do cidadão.

Concordamos quando a SME (SÃO PAULO, 2016) aponta a AIP como instrumento, que as unidades educacionais devem utilizar para analisar suas ações, de modo a apoiar a tomada de decisões mais conscientes e consistentes, que caminhem na direção da construção de práticas educativas adequadas com as finalidades da Educação Infantil:

A avaliação institucional pode ser um instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e, ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de Ensino (SÃO PAULO, 2013, apud SÃO PAULO 2016, p.8).

Acreditamos que, para que a tão desejada “qualificação” ocorra, faz-se necessário, além do conhecimento efetivo (real) do contexto em que as ações educativas tem lugar, uma análise crítica da prática pedagógica desenvolvida à luz de vários olhares e um engajamento efetivo para a transformação do contexto educativo (espaços, tempos, relações) e da cultura pedagógica (OLIVIERA-FORMOSINHO, 2007), que envolve as práticas, as crenças e valores dominantes, e o aporte teórico adotado. Os dados coletados no estudo aqui descrito apontam dificuldades dos educadores na realização de ações nesse sentido, fato que agora passamos a relatar.

Partimos do pressuposto de que toda instituição tem uma cultura institucional própria, que guia suas ações por meio de um conjunto de crenças, valores e princípios, determinando o que se almeja desenvolver e/ou alcançar naquele contexto e a conduta esperada de seus membros. É esse conjunto que seus membros edificam e tornam tangível a cultura de um dado contexto, estando ele consciente ou não para seus integrantes.

Portanto, apesar de cada indivíduo apresentar percepções distintas de um mesmo ambiente ou situação, constituindo significações próprias, há elementos comuns em suas concepções que são construídos num determinado contexto coletivo, partilhado pelo grupo. Essa configuração acaba por formatar certas concepções “recorrentes” que caracterizam a cultura daquela instituição educativa (FESTA, 2019, p.147-148).

A AIP por meio da análise partilhada dos Indicadores de Qualidade propostos para o atendimento à Educação Infantil, em correlação às ações efetivadas no cotidiano da

instituição prevê: a) uma avaliação situada e fiel do que ocorre num dado contexto; b) a projeção de mudanças a serem efetivas para qualificação do atendimento prestado e c) o planejamento de como tais mudanças deverão ocorrer.

Para tal, em sua metodologia a AIP já insere momentos avaliativos de construção de um plano de ação que contemple as mudanças desejadas e o planejamento do acompanhamento da efetivação das alterações previstas.

Para Formosinho e Machado (2009), a escola deve ser convidada a tomar o protagonismo de sua própria transformação, já que se considera a mudança enquanto processo de aprendizagem, que deve ter lugar numa organização que se reestruture para tornar-se uma comunidade de aprendizagem - não apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos. Dessa forma a reestruturação da escola aparece associada à melhoria do currículo escolar e também ao desenvolvimento profissional dos que lá se encontram.

Melo (2014, p.100), sublinha que, para a autoavaliação das escolas ser um instrumento relevante de melhoria das instituições, se faz necessário “[...] que a própria organização escolar detenha, prática e simbolicamente, o poder de se conhecer e melhorar”, fazendo isso, a partir da internalização de procedimentos de coordenação do trabalho e da transformação da prática educativa, afastando-se de uma lógica industrial-burocrática em direção a uma lógica autônoma-profissional.

Segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), reflexão e transformação devem caminhar juntas, sendo a escola uma organização que continuamente deve pensar em si própria, em sua missão social e em sua estrutura, se confrontando com o desenrolar de sua atividade, num processo que é, simultaneamente, avaliativo e formativo. Ou seja, que possa reflexivamente pensar no presente para projetar o futuro.

No estudo efetivado, quanto à possibilidade do processo de AIP gerar transformações concretas da ação nas unidades em que atuavam, especialmente na implementação dos planos de ação elaborados, as informantes que atuavam nas UEs acompanhadas trouxeram dados (inicialmente) encorajadores: para 57% dos educadores⁶, que responderam ao questionário, a AIP foi capaz de afetar os fazeres cotidianos e apenas para 37% não obtiveram resultados nessa direção.

Já nos dados provenientes dos ATEs entrevistados, que acompanharam os processos formativos e, em alguma medida, as avaliações realizadas por diferentes UEs, há maiores referências ao potencial de transformação que pode emanar e/ou derivar da AIP, do que propriamente à concretude de ações reais de transformação que tenham sido efetivadas.

No entanto, quando perguntados sobre se tinham feito a releitura e/ou revisão do plano de ação elaborado na AIP, apenas 36% dos professores e 77% dos gestores que responderam ao questionário afirmaram práticas nessa direção. Quando perguntados se

⁶ Nesta categoria (educadoras) da tabulação das respostas do questionário estão incluídas as professoras (13% do total), coordenadoras pedagógicas (38%), diretoras (43%), assistentes de direção (5%) e profissionais que exercem outras funções (1%).

consultaram o plano de ação (que é elaborado nessa sistemática avaliativa com vistas à transformação), para rever e/ou refazer seus planejamentos, a amostra ficou assim configurada (Quadro 1):

Quadro1: Consulta ao Plano de Ação e sua relação com o planejamento

	Não realizou a consulta	Consultou poucas vezes	Sempre consulta
Professoras	45%	48%	7%
Gestoras	8%	54%	38%

Fonte: a autora

Dos profissionais que informaram não ter realizado consultas ao plano de ação elaborado, a análise de conteúdo temático-categorial das respostas gerou o quadro que segue acerca dos motivos para tal (Quadro 2):

Quadro 2: Motivos para não consultar o Plano de Ação

Motivos para não consultar o Plano de Ação	Professor	Gestor
Falta de tempo, atenção e/ou iniciativa	10%	10%
Não julguei a consulta necessária	0%	31%
Meus planejamentos já estavam estruturados	30%	47%
O instrumento não serve para planejamento ou replanejamento	20%	1%
Minha função não exige planejamento nessa direção	0%	3%
Outros	40%	8%

Fonte: a autora

Salta aos olhos que para 30% dos professores e 47% dos gestores o fato de seus planejamentos já estarem estruturados antes do processo de avaliação os levaram a não consultar o Plano de Ação para replanear seu trabalho, mesmo estando ali explicitado os acordos coletivos derivados da AIP, que deveriam ser efetivados para qualificar o trabalho até então desenvolvido. Isso se une ao fato de que 31% dos gestores das unidades não julgaram a consulta necessária.

Para 20% dos professores acompanhados no estudo, o documento produzido para orientar o processo da AIP não serve como instrumento para o planejamento e/ou replanejamento de suas ações.

Segundo nosso ponto de vista, após a efetivação da avaliação e a identificação de pontos frágeis na prática desenvolvida na UE, a leitura atenta dos descritores utilizados como parâmetro de análise e a reflexão sobre seus necessários desdobramentos em ações

concretas, poderia sim ser elemento orientador para a revisão dos planejamentos de cada educador e da instituição como um todo.

Como exemplo trazemos alguns descritores que fazem parte da dimensão 3- Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias:

INDICADOR 3.3 - BEBÊS E CRIANÇAS EXPRESSANDO-SE POR MEIO DE DIFERENTES LINGUAGENS QUE PERMITAM EXPERIÊNCIAS AGRADÁVEIS, ESTIMULANTES E ENRIQUECEDORAS

3.3.1 As professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?

[...]3.3.4 As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a criarem pinturas, desenhos, construções, esculturas com materiais e suportes diversos (papel, chão, areia, plástico), adequados à faixa etária e necessidades específicas, favorecendo a livre exploração e escolha no seu processo criativo?

[...]3.3.6 As professoras e os professores contam histórias ou leem livros diariamente, de diferentes gêneros e com diversos recursos (braille, libras, audiolivros), para os bebês e as crianças, promovendo a experiência literária?

[...]3.3.7 As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos oportunizando contato com portadores textuais e o comportamento leitor?

[...]3.3.8 As professoras e os professores incentivam as crianças, individualmente e em grupos, a narrarem suas experiências, suas histórias de vida, a contarem e recontarem histórias? (SÃO PAULO, 2016, p.37).

Sordi (2002, p.77) nos ajuda a pensar nas grandes dificuldades que se apresentam por ocasião da necessidade e/ou desejo de transformação de uma dada cultura institucional, erigida e perpetuada, de alguma forma, na instituição educativa. Diz a autora:

Vivemos uma cultura de avaliação positivista na qual não há espaço para dúvida, nem tempo para a reflexão e a participação. Tudo está orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações. Não há interesse em que se interroguem as lógicas que estão em jogo (SORDI, 2002, p.77).

Nessa direção, faz sentido que a AIP seja encarada, por alguns participantes, como um fato episódico, sem a necessidade de grandes reverberações em suas ações cotidianas.

Na assessoria que efetivaram durante o processo de instauração da AIP paulistana, no mesmo período do estudo aqui relatado, Campos e Ribeiro (2017), apontaram sistematicamente a dificuldade de autocrítica presente nas diversas instituições educativas que acompanharam. Tratando da análise dos dados provenientes dos gestores presentes nas formações denominadas “Oficinas Regionais”, as autoras relatam:

A grande maioria das respostas, dadas por 17 grupos (77%), apontou para os desafios inerentes à realização de uma autoavaliação: dificuldade de se autoavaliar, de rever práticas cotidianas, de desnaturalizar o olhar, tendência a olhar sempre “para fora” e a falta de tradição em uma cultura de autoavaliação participativa. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.50).

A pesquisa realizada trouxe resultados que corroboram sobremaneira tal afirmação e que apontaram a dificuldade das instituições em fomentar processos de análise crítica da prática pedagógica (ACPP), voltados à transformação e à qualificação dos fazeres cotidianos.

Como exemplo traremos a questão do “esverdeamento” como resultado das avaliações das UEs, que passamos agora a apresentar.

A AIP utiliza um sistema de cores (vermelho, amarelo e verde) para análise das ações da unidade educacional em relação aos indicadores de qualidade e aos descritores estabelecidos, enquanto metas para alcançar um serviço de qualidade social da Educação Infantil.

Segundo documento orientador da AIP paulistana (SÃO PAULO, 2016, p.18) a cor verde deve ser atribuída “[...] caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, [...] indicando que o processo de melhoria já está num bom caminho”, a cor amarela é utilizada “[...] se na instituição, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas” o que indica que elas merecem cuidado e atenção, e a cor vermelha deve ser utilizada “[...] caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição” e que situação “[...] é grave e merece providências imediatas”.

Nas instituições em que houve a predominância da cor verde nos resultados da AIP, em uma ou em várias dimensões analisadas, tal resultado passou a ser conhecido como “esverdeamento”, ou seja, quando houve predominância no sentido de validar as ações tal como já desenvolvidas e na compreensão de que as ações de melhoria já se encontravam na direção adequada.

Na pesquisa, vários ATEs entrevistados apontaram essa questão, que inclusive gerou a necessidade da efetivação de processos formativos dirigidos aos gestores das unidades com as quais trabalhavam. Um dos exemplos é o que segue:

Foi uma escola que deu tudo verde. Foi um esverdeamento total. Não teve nada que deu amarelo, para você ter uma noção. E aí quando... nas questões que discutiam, assim, a religiosidade, por exemplo, se respeitava, tal, a escola dizendo que sim e aí [...] mas na escola, nos cartazes, você via exatamente o oposto a isso. O projeto da escola se falava que era sobre valores. Mas valores cristãos. Valores cristãos. Então[...] como isso? (E.2.J) (FESTA, 2019, p. 168).

Os resultados da entrevista atribuíram a grande existência do esverdeamento a diferentes motivos: a) ao medo da avaliação negativa por parte dos parceiros, das famílias ou da própria SME; b) à dificuldade de analisar criticamente sua própria prática educativa; c) a falta de experiência em processos autoavaliativos partilhados; d) à descrença na necessidade e/ou possibilidade de mudança.

A pesquisa solicitou às participantes que identificassem, das nove dimensões avaliadas na AIP, aquelas que, na sua unidade educacional, obtiveram maiores percentuais de conceitos verdes (Quadro 3).

Nota-se que as questões mais ligadas ao cotidiano dos educadores e à sua prática pedagógica (dimensões 2,3,4,6⁷) foram consideradas as com maior percentual de indicadores com conceitos verdes (64% dos gestores e 86% dos professores). Essas mesmas dimensões

⁷ Essa classificação decorre da análise dos indicadores propostos, das perguntas que deveriam ser respondidas para atribuição das cores dos indicadores e ainda da nota introdutória de cada dimensão, constante dos Indicadores de Qualidade (SÃO PAULO,2016).

(2,3,4,6) foram consideradas as que apresentavam maior necessidade de transformação, por apenas 27% dos gestores e 19% dos professores.

De acordo com **67% dos gestores e 63% dos professores, o plano de ação de suas unidades educacionais não previu nenhum tipo de intervenção para os indicadores aos quais foi atribuída a cor verde, o** que leva à compreensão que as práticas pedagógicas que estão diretamente ligadas à ação cotidiana com as crianças deixaram de ser, em muitas unidades, alvo de idealização de projetos de qualificação.

Quadro 3: Dimensão com maiores percentuais de conceitos verdes

Dimensão presente nos indicadores		Percentual de conceitos verdes	
		Gestão	Professoras
1	Planejamento e gestão educacional	22%	7%
2	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	22%	19%
3 e 4	Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias- interações	28%	56%
5	Relações étnico-raciais e de gênero	3%	4%
6	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais	14%	11%
7	Promoção de saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo	2%	4%
8	Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores	5%	--
9	Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade	5%	--

Fonte: a autora

É nossa crença que o fato não constar nos planos de ação intervenções ligadas diretamente à prática pedagógica, pode tornar-se um desserviço ao conjunto de ações da instituição, caso isso decorra de decisões provenientes da falta de clareza da real situação do contexto educativo ou da falta de consciência da necessária corresponsabilidade dos envolvidos na produção das realidades cotidianas (coautoria).

Vários participantes do estudo fizeram menção às dificuldades dos educadores para realizar a análise crítica da prática pedagógica, o que explicaria fundamentalmente o esverdeamento das dimensões mais ligadas à ação direta delas com as crianças no cotidiano das UEs. Na maioria das entrevistas, os ATEs apontaram o esverdeamento como resultante dessa dificuldade:

E aí a gente fala disso, como é difícil você evitar que o esverdeamento aconteça em alguns temas. Por exemplo, a questão de gênero. A questão de gênero[...] na minha escola, foi verde. Verde, superverde. As crianças têm prateleiras de brinquedos de meninos e de meninas, eles fazem filas de meninos e de meninas, mas “a gente não tem problema nenhum” (E.1.R) (FESTA, 2019, p.169).

Você tem ali algumas dimensões que estão extremamente ligadas ao trabalho do professor, da prática cotidiana em sala de aula, e aí você vê, normalmente, essa dimensão, esses verdes, porque as pessoas que estão ali na sala, à frente na aplicação [...] normalmente, nas plenárias são ou professores ou gestores. E que

essas pessoas têm, sim, uma dificuldade de reconhecer que as suas práticas podem estar vermelhas. Então eu deixo verde [...] (E 8.C) (FESTA, 2019, p.174).

Também tivemos situações, por exemplo, na dimensão que fala da multiplicidade de experiências, que aí todo mundo é verde. Porque eu trabalho com a linguagem. É de uma linguagem ainda bastante fragmentada.... então, o quanto que a gente precisou de trazer essa dimensão junto com o currículo integrador, e aí a gente começa a perceber algum amarelamento. Mas no primeiro momento, eles nem se debruçavam naquele texto introdutório. “Ah, é das linguagens? Ah, a gente faz” (E.7.F) (FESTA, 2019, p.175).

Outros discursos obtidos na entrevista evidenciam a dificuldade dos educadores, de diferentes instâncias e instituições, em analisar em profundidade as concepções e princípios basilares que sustentavam cada dimensão de análise proposta na AIP. Esse entrave acabava, segundo vários depoimentos obtidos, gerando avaliações superficiais que traziam em seu bojo poucas ações no sentido de real criticidade. Como cita, por exemplo E.1.R na entrevista, em que diz ter identificado em várias UEs que a dimensão 2⁸ “[...] da escuta, ela está sempre verde, porque [...] as crianças falam bastante, então elas são escutadas. Elas falam muito, elas falam o tempo todo”.

Na entrevista E.1 enfatiza que, apesar da evidente incompreensão do conceito de escuta, tal como apresentado no documento orientador da AIP, os educadores acabam por julgar que sua ação condiz com a proposta de qualidade almejada. Diz o documento:

Assim, **a escuta dos bebês e crianças não se restringe à capacidade auditiva do adulto**. Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo, suas hipóteses, sonhos, criações, culturas, desejos, necessidades, bem como os desafios, inquietações e desigualdades que marcam suas vidas desde a tenra infância. Tal compreensão possibilita que o planejamento, a documentação pedagógica e a avaliação sejam construídas com os bebês e as crianças acolhendo, encorajando e desafiando a exploração do mundo, ampliando suas formas de criação, construção de conhecimento e enfrentamento das relações de desigualdade. [...] Trata-se, portanto, da garantia de um direito infantil e de uma necessidade para as educadoras e os educadores que transformam sua prática educativa a partir da escuta, garantindo a participação e a autoria infantil na construção de novas e significativas aprendizagens. (SÃO PAULO, 2016. p.33-34 grifo nosso).

Kishimoto (2004) afirma que os saberes por terem sido construídos ao longo de uma experiência vivida pelos profissionais em sua ação cotidiana, numa dada realidade contextual, são mesmo de difícil transformação, que somente será possível a partir da reflexão sobre uma mesma prática, circunscrita por outros olhares e outras concepções. Diz a autora que “[...] a cultura docente demorou muito tempo para construir sua solidez. A demolição requererá tempo e persistência, e não é a teoria que fará demolir tal estrutura e sim o diálogo constante com a prática iluminada por novas concepções” (KISHIMOTO, 2004, p.337).

⁸ DIMENSÃO 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças

Desvelar da prática, que parte da reflexão e se expressa por meio das negociações que utilizam a linguagem como recurso, é segundo Oliveira-Formosinho (2002) a única maneira de acessar o processo de construção de significados pelo adulto. Para Formosinho e Machado (2009), a questão da constituição da prática dos educadores não aparece desvinculada dos contextos relacionais, sendo sempre mutante e sofrendo grande influência em seus percursos de aprendizagem.

[...] A aprendizagem significativa é contínua, influencia as três dimensões da prática (compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado), abre-se à integração de novos participantes e comporta para organização a capacidade de adaptação que lhe garante a continuidade como estrutura emergente. (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p.115).

Nesse sentido, é possível considerar a AIP como auxiliar na reconstrução dos saberes docentes já que o processo envolve a análise coletiva das ações, que é realizado à luz de parâmetros de qualidade aceitos por um dado grupo social, e que deve ser efetivado em situação participativa. Além disso, inclui a proposição, a realização e o acompanhamento de ações efetivas de transformação, a ser realizado pelos responsáveis (que também são definidos pelo coletivo).

Tal procedimento precisa ser efetivado com seriedade e comprometimento por todas as instâncias e sujeitos envolvidos, de modo a gerar significativas proposições de qualificação das práticas desenvolvidas, bem como a efetivação de ações concretas nessa direção. Melo (2014) destaca a importância da aprendizagem organizacional para a efetivação de transformações mais concretas e duradouras:

A aprendizagem organizacional corresponde ao fenômeno de aquisição de conhecimento pelos membros da organização associado ao impacto que esse conhecimento tem nos modos de pensar ou fazer dentro da organização. Assim, a aprendizagem organizacional tem uma componente pessoal – cognitiva – associada à aquisição de saber ou competências por uma ou mais pessoas da organização e uma componente institucional – ação – associada ao impacto dessa aquisição de saber nos processos de trabalho da organização. Só há aprendizagem organizacional quando estes dois elementos se unem: aquisição de conhecimento pelo indivíduo e ação sobre os processos da organização (MELO, 2014, p.107).

Oliveira e Serrazina (2002) afirmam que a ideia de reflexão e a transformação estão ligadas ao modo como se lida com problemas da prática profissional e necessitam da aceitação do estado de incerteza. Afirmam que é o reconhecimento de uma dada situação problemática que vai impulsionar o indivíduo e/ou grupo no sentido de descobrir novos caminhos de ação, construindo e concretizando soluções. “Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. [...] A reconstrução de algumas ações pode resultar de novas compreensões da situação” (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 33).

Ora, se as ações concretas da prática cotidiana não são de fato analisadas, problematizadas e se constituem enquanto dificuldades a serem superadas, como esperar efetivas transformações?

Para Cappelletti (2002, p.14-16), avaliar uma instituição significa movimentar toda uma estrutura prática e teórica, na qual as ações cotidianas estão sediadas, que gera o aparecimento de “zonas de risco”, seja na perspectiva da criação de impressões negativas

sobre o que se avalia, seja de forma a apontar a necessidade concreta de transformações que precisam ser produzidas de modo a qualificar as ações.

Embora tenhamos a clareza de que a reflexão sobre seu trabalho é parte constituinte do ofício docente, sabemos que tais “zonas de risco” podem, sim, gerar inseguranças e resistências à avaliação.

No estudo realizado, grande parte dos ATEs participantes citou que o medo de ser avaliado foi constituinte do processo de muitas UEs, cujas educadoras temiam pelas consequências concretas para suas carreiras no caso de avaliações negativas. Nas respostas do questionário essa questão apareceu de forma evidente quando os educadores relataram que houve a “[...] dificuldade inicial no entendimento de que as respostas visam à evolução educacional e não são fontes de retalhamento institucional” (Q.G.4⁹); houve a “[...] preocupação dos servidores em revelar dados que possam prejudicá-los ou pelos quais sejam punidos” (Q.G.5¹⁰) e ainda que “[...] as respostas acabam sendo manipuladas, pois a PMSP os utiliza como punição aos docentes [...] e não como meta para investir na educação”. (Q.P.2¹¹).

Nas entrevistas esse mesmo viés foi relatado:

Em alguns lugares, algumas entidades¹², os diretores se reuniram antes para ver o que eles estavam mandando, porque era o medo de que aquilo gerasse um ônus para a entidade, que a entidade corresse o risco de perder o termo de convênio por não estar cumprindo aquelas coisas. Então foi passando um filtro naquilo que eles iam poder mandar para a gente[...] (E.4.C). (FESTA, 2019, p.162).

O primeiro impacto da avaliação foi assim: “O que que eles estão querendo com isso? Estão querendo ranquear a gente? Vai virar bônus? Vai virar punição?” Então, por mais que se trouxesse no discurso que não, que não ia acontecer, que o objetivo não era esse, era esse o sentimento que as pessoas tinham, de desconfiança, de até um certo pé atrás em relação a isso (E.9.M). (FESTA, 2019, p.162).

Outra questão dizia respeito ao fato desse profissional ter seu trabalho de algum modo julgado negativamente. Alguns ATEs entrevistados ilustram bem isso, quando se reportam à fala de gestores, e dizem:

Parece que em alguns momentos os indicadores vêm afrontar o meu trabalho: “Você está falando mal?” E esse falar “mal do meu trabalho” é[...] é um processo democrático, de pensar que todo mundo faz parte da escola, que todo mundo tem voz: as famílias, as crianças, os professores, a equipe gestora, a equipe de limpeza, a equipe de apoio, todo mundo tem voz na escola (E.2.C). (FESTA, 2019, p.163).

Então essa capacidade de autocrítica, essa capacidade de compreensão do que significa o vermelho, por mais que ele vai ser subjetivo, mas o que significa isso? [...] Então essa necessidade de provar que eu trabalho é bom, de não assinar a sua própria incompetência. Então isso é (um pouco) uma ansiedade (E.4.C). (FESTA, 2019, p.163).

⁹ Resposta do gestor 4.

¹⁰ Resposta do gestor 5.

¹¹ Resposta da professora 2.

¹² Entidades sem fins lucrativos são gestoras de instituições que atendem as crianças da educação infantil na cidade de São Paulo-SP em parceria com a PMSP, sendo a administração da UE de responsabilidade dessas instituições, porém tendo o repasse de verba do poder público para manutenção desse atendimento.

Nosso sistema educativo atual utiliza os processos avaliativos, na maior parte das vezes, com vistas à análise das aprendizagens das crianças, sendo os avaliadores os professores e/ou as instâncias superiores da administração pública. O uso que é feito dos dados obtidos segue uma perspectiva de ranqueamento das instituições e das ações desenvolvidas, não tendo fomentado políticas públicas que usam a avaliação como recurso de gestão para qualificação do atendimento, como se propõe a AIP.

Portanto, é compreensível que essa desconfiança e esse medo de avaliar assertivamente se façam presentes. Nossa defesa é de que tais inseguranças só poderão ser ultrapassadas, a partir do uso adequado dos resultados da AIP pela própria unidade educacional e pelos demais órgãos da esfera pública, além de defender a urgente e continuada efetivação de ações formativas que auxiliem os envolvidos na compreensão do que se pretende alcançar com esse tipo de avaliação e qual o papel de cada um dos envolvidos.

Corresponsabilidade- uma questão delicada

Os dados obtidos trouxeram vários elementos na direção de valorizar a promoção de processos reflexivos sobre o currículo efetivado no cotidiano da instituição, em decorrência da AIP.

É interessante notar que para mais de 15% do total dos educadores que responderam ao questionário, a possibilidade de reflexão sobre a própria prática, que seria gerada pela AIP, foi considerada um dos aspectos mais positivos do processo. Valorização semelhante adveio no sentido de ter ocorrido, como resultado da AIP realizada, a otimização dos processos reflexivos no interior da unidade.

Também a possibilidade de identificação dos defeitos e qualidades das ações desenvolvidas foi bastante reconhecida pelos participantes do estudo, e evidenciada em vários discursos, entre eles:

Eu acho que o ganho está nisso, de trazer um olhar externo pra discutir, pra eu ir além daquilo que essa cultura escolar já tem construído[...] E eu, como gestora, também estou inserida nisso, e eu também não enxergo. Eu preciso desse olhar externo, não é? (E.7.M) (FESTA, 2019, p.246).

De acordo com Alarcão (1996, p.175), a reflexão é uma forma específica de pensar pois “[...] implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”. É o ato de ser reflexivo que capacita o pensamento a ser “atribuidor de sentido”.

É primordial apontar que processos denominados como “reflexivos”, que não sejam autênticos e com um lastro seguro no que é conceituado como qualidade social para a educação num dado contexto histórico-cultural, podem, como dizem Oliviera e Serrazina (2002), serem utilizados apenas para corroborar ações já implementadas.

Na verdade, a reflexão pode ter como principal objectivo fornecer ao professor informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção; mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a acção, procurando defender-se das críticas e justificar-se. Assim, a

qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 34).

Para superar a perspectiva avaliativa convencionalmente utilizada pelas políticas educacionais, que se ocupam em medir a eficiência das instituições educativas de acordo com a lógica do mercado da sociedade capitalista, será exigido dos participantes da AIP não apenas uma postura propositiva, mas também proativa na mudança, fato que precisa ser fomentado intencional e qualificadamente (antes, durante e depois do momento da autoavaliação).

O estudo apontou a dificuldade dos educadores, de várias instituições e de diferentes instâncias administrativas, em assumir a posição de responsabilização pessoal pelo atendimento prestado às crianças e às famílias, bem como por sua qualificação, ou seja, a dificuldade de analisar criticamente sua prática pedagógica de modo a reconhecer as fragilidades da ação educativa e buscar formas efetivas de superação das mesmas.

Tais dificuldades se relacionavam, segundo os sujeitos da pesquisa, ao pouco exercício reflexivo cotidiano sobre sua própria ação, à necessidade dos educadores terem mais agência sobre os planejamentos e mais efetividade (ação concreta) na implementação das mudanças, visto que habitualmente é exigido deles apenas o cumprimento de programas educacionais já delineados e há pouca vivência de situações que envolvem partilha/diálogo/negociação.

A falta do hábito da partilha e da tomada de decisões no coletivo foi apontada enquanto dificuldade em inúmeras falas ao longo das entrevistas realizadas:

A gente não tem uma história de participação social, de que a gente vai ser chamado para avaliar a política pública. Então é lógico, é difícil, haverá o esvaziamento, mas como a gente tem que pensar em qualificar o próprio documento para melhorar essa participação, assim, essa presença, não é nem participação (ainda), é a presença das famílias, de estarem lá (E.8.C). (FESTA, 2019, p.233).

A gente vem de muitos anos aí de fragmentação, de disputa de poder, de muros virtuais. A integralidade [...] a empatia, o ouvir o outro[...] é a maior dificuldade do documento e é a maior potencialidade também. É a coletividade. É difícil (E.3.M) (FESTA, 2019, p.233).

Sordi (2009) realça que cada participante do processo de AIP deve tanto propor prioridades de ação, como comprometer-se com a reflexão acerca de suas responsabilidades para alcançar as metas estabelecidas no coletivo, ou seja, “[...] sua ação protagônica não se restringe a sugerir mudanças para os outros, mas perceber-se igualmente disposto a mudar”. (p.41). Para tal, **é preciso que as pessoas considerem pertinente o projeto de transformação e decidam participar com responsabilidade e compromisso social do mesmo** e que esses sujeitos se percebam com alguma governabilidade sobre a realidade da escola, concebendo a mudança que vem de dentro como elemento fundamental para construir a feição da escola.

Nas palavras de Freitas (2016, p.134)

[...] tal direcionamento exige, ainda, que a comunidade interna das escolas amadureça uma perspectiva de negociação interna que mobilize os seus atores e os mova na direção das exigências que devem ser feitas a si mesmos, como condutores da formação de nossa juventude. Isso não se consegue inspecionando

nossas escolas e submetendo-as a constante auditoria baseada em comparação de médias ou proporções de alunos neste ou naquele nível de aprendizagem. É necessário um processo de mobilização embasado na participação, ou, se quisermos, embasado em um estilo de responsabilização participativa.

Alguns ATEs entrevistadas disseram acreditar na possibilidade da AIP possibilitar processos reflexivos, com vistas à transformação, mas evidenciaram a necessidade de real envolvimento dos participantes para que isso ocorra:

O documento, acho que ele tem o potencial de auxiliar na formação pra isso, e a outra dificuldade é, você precisa de uma equipe, do coordenador ou do professor que reconhece esse potencial das próprias questões do documento, de autorreflexão. Eu apontaria como um potencial do documento, do processo e também como uma dificuldade da unidade, do professor que está lá, de fazer essa autorreflexão (E.8.C) (FESTA, 2019, p.229).

Se eu venho de uma postura tarefaira, o Plano de Ação dos indicadores, ele vira mais um. O PEA é outro, e o PPP é outro. E um não tem vínculo com o outro[...] E o próprio Plano de Ação é mais um, porque a gente tem o PPP desvinculado do plano de metas da unidade, que está desvinculado do Plano de Ação, que está desvinculado do PEA. Então, [...] é uma herança que a gente tem de fragmentar as coisas (E.3.M) (FESTA, 2019, p.229).

Em resposta para a afirmação presente no questionário, sobre a AIP ser uma ação desnecessária, visto a unidade já ter o hábito de refletir sobre suas ações, verificamos que 74% dos educadores julgava que a AIP era ainda uma ação necessária, por considerar que o exercício reflexivo ainda não se apresentava como um hábito completamente estabelecido na instituição em que atuavam.

Quanto a responsabilizar-se pelos processos de transformação, Pinazza (2013) afirma que o sentimento dos professores de que a prática pedagógica não pertence a eles, e de que as mudanças se originam do exterior, acaba por gerar um acentuado mal-estar (comum entre eles), que os levam a desenvolver mecanismos de “[...] isolamento e de individualismo exacerbado, que os afastam da partilha de suas experiências e de suas angústias e, em última instância, da trilha de um projeto comum da escola” (p.6).

O estudo aqui apresentado identificou que os participantes acreditavam que as dificuldades e/ou problemas que foram efetivamente apontados na AIP encontravam-se, na maioria das vezes, atribuídos e/ou ligados a fatores que fugiam da governabilidade imediata de seus participantes, evidenciando uma tendência à desresponsabilização e, por vezes, uma “vitimização” frente à situação vivenciada.

Tal fato mostrou-se, segundo as informações fornecidas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, recorrente na ação das educadoras, mas também da gestão das unidades. Várias menções foram feitas nessa direção, segue um exemplo:

Trouxe para problematizar com os gestores esses esverdeamento, e aí foi interessante porque assim, ou eu jogo pra fora ou eu também tiro da minha responsabilidade. Então, eles começaram a falar, “ah, os professores não conseguem se ver, os professores não veem as suas práticas”. Então a parte da multiplicidade de linguagens é a que esverdeou mais e, realmente, era a que esverdeava mais. Então a gente vê um pouquinho disso que acontece dentro das

unidades em relação ao gestor e professor. O professor também joga na gestão e a gestão o professor (a responsabilidade¹³) (E.9.M). (FESTA, 2019, p.175).

Segundo os participantes a AIP **mostrou-se mais efetiva nas instituições que apresentavam maiores experiências de cunho participativo e democrático**, e os espaços institucionalizados que permitiam a descentralização do poder geraram maior implicação dos sujeitos no modelo de autoavaliação proposto, que evidenciam posturas que não se ligavam apenas aos resultados obtidos, mas também a processos reflexivos sobre as ações desenvolvidas no cotidiano.

Vários ATEs citaram a relação que estabeleciam entre o “perfil” dos gestores das UEs e sua ação no desenvolvimento da AIP, bem como em seus desdobramentos:

Então a gente percebe que tem gestores que se envolvem, que acreditam, que acredita na força do documento e que mobiliza comunidades, professores para ele ter a efetividade, ele ser efetivo na sua proposta. Têm gestores que têm palavras bonitas, mas a gente vê que não tem o envolvimento e o Plano de Ação, ele mostra isso pra gente. Então a gente vai vendo pelo Plano de Ação muitas vezes que as discussões foram pouco rasas ou ainda não conseguiu uma maturidade em relação a essa avaliação. E têm gestores que não acreditam, alguns não vieram, não compareceram à formação, então a gente já percebe nessa ausência alguma questão. E tem os que vão para o embate mesmo, então eles pegam foco nos pontos que eles julgam frágeis e eles vinham com essa proposição mesmo de embate, de contraposição em relação ao documento. A gente percebeu esses perfis dos gestores (E.9.M). (FESTA, 2019, p.208).

O perfil do gestor vai determinar a qualidade com que essa política pública foi [...] será implementada na unidade. Temos aí vários gestores, diretores, coordenadores e assistentes que têm um perfil mais democrático, mais progressista, que compreende essa política pública como instrumento mesmo de qualificação dessa prática e não como um meio para encontrar culpados ou qualquer coisa do tipo. Quando esse trio gestor, ele está afinado, é notório que a qualidade dessa avaliação, dessa discussão, ela é muito mais [...] propositiva (E.2.T) (FESTA, 2019, p.209).

De acordo com Betini (2010), o estilo de liderança, o apoio, a presença e a participação do gestor na AIP são fatores determinantes para que esta seja bem-sucedida. Diz o autor:

O papel da direção da escola se mostrou de fundamental importância na condução do processo de participação do coletivo. Nas escolas em que a liderança da direção se fez presente, atuando ativamente, visando a transformação da escola e não apenas as tarefas do dia a dia, o processo de implementação da AIP teve maior sucesso. A atuação política do dirigente escolar se caracteriza, também, por estabelecer objetivos a alcançar, superando as suas atribuições meramente burocráticas (BETINI, 2010, p.120).

Ao considerar a grande influência da forma de gestão na AIP e nos seus resultados, uma das conclusões do estudo foi a defesa da inclusão de olhares externos à própria U.E ao processo avaliativo, agregando a este movimento outros avaliadores, de modo que se promova a constituição de um panorama ainda mais ampliado dos fazeres da unidade, de modo a pensar processos de apoio à mudança, à formação, etc.

¹³ Nota de transcrição.

Não defendemos que esses avaliadores desconheçam a realidade local, mas que não estejam diretamente ligados às práticas cotidianas, de modo a facilitar o “olhar de estranhamento” diante das realidades observadas e analisadas na autoavaliação institucional, bem como incitem a promoção de efetivos processos de partilha e negociação com vistas à transformação. Algumas entrevistas apontaram que o maior envolvimento e participação efetiva dos supervisores escolares¹⁴ pode auxiliar o coletivo da unidade na realização de uma AIP mais qualificada e com melhores resultados em termos de transformação concreta das ações.

Certa dificuldade dos educadores em transpor os discursos da necessidade de transformação resultantes da AIP para a efetivação de mudanças não é novidade, Campos e Ribeiro (2016, 2017) já apontavam a resistência dos profissionais, de várias instituições e de diferentes instâncias administrativas, em assumir a posição de responsabilização pessoal pela qualificação do atendimento às crianças e às famílias a partir dos processos reflexivos que dele deveriam derivar.

A pesquisa desenvolvida evidenciou, com grande clareza, que o fato de atribuir os problemas e/ou dificuldades, que foram efetivamente apontados no processo de autoavaliação, a responsáveis de instâncias diversas dos avaliadores (professor aos gestores, gestores aos professores ou à administração municipal, etc.) foi recorrente. Por meio da análise categorial do conteúdo das respostas à entrevista e ao questionário, foi possível identificar três grandes categorias ligadas à atribuição de responsabilidade das dificuldades encontradas para qualificar o atendimento a fatores externos:

- a) as questões estruturais do prédio ou a escassez de recursos da comunidade do entorno;
- b) a falta de material, recurso e/ou formação – que deveria ser “resolvida” por agentes externos;
- c) as demandas voltadas à SME e demais instâncias governamentais.

Observou-se que, no caminho da responsabilização externa para as dificuldades elencadas pela AIP, as questões estruturais tiveram predominância na elaboração dos planos de ação das unidades na maioria das DREs acompanhadas.

As questões que são dificultadoras: logo vem uma questão (da) reforma, adequação do prédio, aquisição de material. É tudo coisa concreta, que não tem a ver com as relações. Então você percebe muito[...] muito uma demanda para a questão estrutural. (E.5.M).

Em 2015 era total o esverdeamento. Total. [...] Tudo (que não era verde¹⁵) era demanda externa. Tudo que a unidade já tinha feito uma solicitação aqui (para órgãos de instância superior¹⁶)[...] aí aquilo tudo ficou vermelho (E.7.F) (FESTA, 2019, p.177).

¹⁴ No município de São Paulo-SP os supervisores escolares, embora não estejam vinculados a uma única unidade educacional, são responsáveis pelo acompanhamento das ações desenvolvidas nessas instituições, pois visam implementar as políticas públicas vigentes.

¹⁵ Nota de transcrição.

¹⁶ Nota de transcrição.

Como exemplo para a terceirização da responsabilidade com o objetivo de qualificar a ação cotidiana, podemos citar também o que verificamos em relação à Dimensão cinco (Relações Étnico/Raciais e de Gênero), que foi considerada por 13% dos gestores e 7% dos professores como a dimensão com maior necessidade de transformação, no entanto os ATEs entrevistados relataram que essa “necessidade de transformação/qualificação” das práticas da UE era atribuída pelos participantes da AIP à falta de formação e/ou material, e não à ação dos educadores e da instituição educativa na relação com as crianças e suas famílias:

Com relação à questão étnico-racial e de gênero, como Plano de Ação [...] no Plano de Ação, elas pediram formação sobre questões de gênero. Então, é sempre de fora. Então, eu preciso ter formação para poder trazer para o meu grupo, eu preciso ter formação étnico-racial para poder olhar (E.3.M) (FESTA, 2019, p.180).

Então, assim, nada é um problema que eu resolvo na minha sala de aula ou o que eu tento. Eu não tenho dificuldade de tratar questão de gênero. O problema é que não tem bonecas com pipi. Eu não tenho dificuldade de tratar questão étnica. O problema é que a gente não [...] não tem livros que [...] e por aí vai. Então, é sempre uma falta de material, uma falta de estrutura, uma falta de organização (E.1.R) (FESTA, 2019, p.180).

A formação também parecia ter que “emanar de uma fonte externa”, de uma instância preparada para formar o outro, “doando conhecimentos”, não sendo considerado o próprio educador ou o grupo de profissionais da instituição como responsáveis por buscar a qualificação desejada, na direção de minimizar as arestas formativas que eles mesmos identificavam. Veja, não defendemos aqui que não seja papel da SME ter ações de qualificação dos profissionais envolvidos no atendimento das crianças e suas famílias, mas trata-se de pensar em corresponsabilidade, em autoformação, em desenvolvimento profissional, cuja tarefa é também do indivíduo e da instituição na qual atua.

Os dados revelaram que, para grande parte dos ATEs entrevistados as unidades mais conscientes de suas práticas e mais atentas às suas fragilidades, parecem ter agido na direção de uma maior exigência, tanto no desenvolvimento do processo autoavaliativo, quanto na implementação de ações dele derivadas e efetivadas, com vistas à transformação.

Já unidades que desenvolviam práticas visivelmente mais dissonantes do proposto enquanto qualidade para essa etapa educacional, mas que, por dificuldades vinculadas à reflexão partilhada, foram incapazes de identificar e/ou assumir essas fragilidades e tiveram uma tendência a julgarem seu trabalho como de maior excelência.

Segundo Day (2001, p. 83), “[...] ser um aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos”. O autor ressalta que a abertura para a transformação e a aceitação de outros saberes são essenciais para reflexão, embora possam ser processos extremamente desafiadores para as competências cognitivas e emocionais dos professores, bem como para seus valores pessoais e profissionais nos quais a ação educativa está estruturada.

Os processos de transformação com vistas à qualificação do atendimento, derivados da análise da realidade (contextualizada) de cada instituição educativa, são basilares

na perspectiva da autoavaliação participativa, no entanto o processo como um todo só terá validade a partir da efetivação das propostas.

[...] Pra ter consequência, o processo avaliativo precisa gerar decisões e ações. Seja avaliação do aluno, seja avaliação institucional da escola, só vai superar o caráter burocrático se gerar consequência, senão ela pode se tornar mais um formulário a ser preenchido, mais uma reunião a ser feita, mais uma convocação de pais a ser realizada, mais um relatório a ser produzido que acaba tendo, muitas vezes, um fim “engavetativo”.

[...]Na verdade, desde a escola até a Secretaria de Educação, se não tiverem uma interação propositiva com o resultado da avaliação institucional e não elaborarem um plano de intervenção a partir de resultados, a avaliação vai se constituir em uma atividade que será muito mais uma obrigação do que um meio e um instrumento de aprimoramento do trabalho (SOUZA, 2012, p.46-47).

É evidente a dificuldade de a “necessidade de transformação” e a “efetivação de mudanças” tenham lugar na U.E., sem o estabelecimento de políticas públicas que apoiem a instituição nessa direção.

Parece fundamental ressaltar também, que sem o concreto processo de revisão efetivado “no chão da escola”, por aqueles que cotidianamente constroem a prática educativa, tendo como pano de fundo a cultura institucional lá estabelecida, as políticas públicas podem se apresentar apenas como mais uma “norma morta”. Ou seja, fadada a ser resolvida em termos burocráticos, sem consequências efetivas e/ou duradouras para os grupos envolvidos, em especial as crianças e suas famílias, que deveriam ser a instância primeira de beneficiários desse processo de avaliação com vistas à qualificação da educação pública.

Nesse sentido, concordamos com Melo (2014), para quem a autonomia, também presente e até fundante da proposta da AIP, não é suficiente para garantir a qualificação desejada:

A questão central na operacionalização deste princípio da autonomia geradora de melhoria é exatamente evitar o erro de se pressupor que a autonomia das escolas, de per si, provoca melhoria. Ora, a autonomia apenas provocará melhoria se, no uso da autonomia, os atores da/na escola mudarem as suas práticas tornando-as mais eficazes e/ou mais eficientes. É necessário que a escola autônoma se autodesenvolva (MELO,2014, p.106).

Nossa crença é que a superação dessas dificuldades se dê pelo real engajamento do conjunto de participantes da AIP no sentido da construção de uma coautoria, não só do percurso avaliativo, mas também no estabelecimento da corresponsabilidade de todos os envolvidos na efetivação das transformações acordadas pelo grupo enquanto fundamentais para a qualificação dos contextos educativos e das ações que lá tem lugar.

A responsabilização participativa inscreve-se como forma de contrarregulação (FREITAS et al., 2012) e envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

Pinazza (2013) indica caminhos para a tão desejada transformação da cultura institucional, a partir do esforço coletivo. Diz a autora:

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 (PINAZZA, 2013, p.5).

Enfatiza ainda o papel da liderança como condutora das iniciativas de mudança e, por vezes, estruturante do processo com o desenvolvimento de estratégias de reformas, cabendo a ela a importante e difícil tarefa de mobilizar todos os atores implicados com a prática educativa em direção à constituição de uma cultura institucional de mudança. Isso significa compreender a necessidade de reformas, quando a realidade impõe a busca de novas equações aos desafios vividos no interior da unidade, mediante processos investigativos de tudo aquilo que compõe o cotidiano. Não se faz isso sem que se fortaleça as relações interpessoais e se disponha a investir na circulação de saberes e experiências no âmbito da equipe. (PINAZZA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento da implantação da AIP paulistana na cidade de São Paulo-SP, bem como sua instituição enquanto política pública para toda a rede municipal, deixou claro quantos esforços foram empreendidos pela administração municipal dado o número exorbitante de unidades de Educação Infantil da cidade à época.

É mister ressaltar que vários achados do estudo apontam a validade e relevância da ação desenvolvida na cidade de São Paulo-SP para a qualificação do atendimento à infância, conforme se encontra descrito na tese de doutorado “Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo: o processo sob a ótica dos participantes” (FESTA, 2019).

Nessa direção temos, por exemplo, os efeitos da AIP nos processos formativos que têm lugar no interior das UEs. Vários dados provenientes da entrevista identificaram que foi atribuído à AIP um grande potencial formativo, seja em termos da possibilidade de desvelar as realidades, que antes não se apresentavam claramente explicitadas, seja na promoção de propostas de continuidade e/ou aprofundamento dos estudos que tinham lugar nas instituições, quer tenha sido na possibilidade gerada na promoção de momentos de reflexão partilhada sobre as ações desenvolvidas e/ou desejadas:

Olha, eu acho que potências são muitas. Além do que ele vem mesmo a se propor, que é a questão de avaliar a própria ação, de ter aqueles pontos que despertam você para olhar nas minúcias do dia-a-dia, para os papéis de todo mundo que está ali, eu acho que isso por si só já é um grande ganho para a escola, se o processo for levado a sério, enfim, e é lógico, que isso é gradativo (E.4.C) (FESTA, 2019,p.227).

Um potencial formativo enorme, porque ele dispara necessidades das pessoas além das ações em si, mas tanto das escolas com as suas equipes ou com as famílias, entrarem em processos formativos, em processos de reflexão, de pesquisa, de aprofundamento sobre questões que indiretamente também vão se refletindo nessa prática (E.4.C) (FESTA, 2019,p.227).

No entanto, é fundamental apontar que entre as conclusões do estudo efetivado encontra-se a questão da necessidade de continuidade e aprofundamento das ações formativas da SME no que tange a AIP paulistana, não só em questões relacionadas a como se efetiva o processo (em termos operacionais), mas especialmente no apoio as unidades para contextualizarem suas práticas cotidianas, a partir de exercícios reflexivos adensados e, partindo deles, na execução de transformações concretas nas práticas educativas que se almeja qualificar.

Tal questão é essencial, visto que a AIP continua sendo ação recorrente nas UEs de Educação Infantil até os tempos atuais e, pelo que temos notícia, as ações formativas não ocorrem com a mesma potência e regularidade daquelas realizadas durante o estudo efetivado.

Defendemos que a transformação almejada depende, sobremaneira, de que os processos formativos sejam desencadeados pelos diferentes âmbitos da administração de modo a

[...] Ampliar o debate, indo além da discussão das práticas cotidianas, objetivando discutir, em profundidade, as concepções, valores e práticas constituídas por cada educadora que faça parte do coletivo das instituições de educação infantil, com vistas à revisão e reconstrução de suas crenças, e fazendo isso ao amparo dos princípios basilares da educação de qualidade (FESTA, 2019, p.256)

Além disso, é imprescindível ressaltar que a “conquista” da qualidade está sempre em processo e depende, simultaneamente, de cada um e de todos os envolvidos na ação educativa, portanto não se pode esperar que o envolvimento nos processos de transformação ocorra espontânea e generalizadamente, sem o apoio de processos formativos adequados.

Desta forma, procurar a qualidade a partir da análise das ações desenvolvidas no cotidiano das instituições, numa perspectiva de investigação da ação, com vistas à transformação, deve ser um compromisso ético de todos os atores envolvidos no atendimento às crianças e suas famílias (desde os educadores diretamente responsáveis pelas ações desenvolvidas junto às crianças, até os gestores que implementam as políticas públicas para educação da infância no âmbito governamental).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (ORG.) - *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

BETINI, Geraldo Antonio. *Avaliação Institucional Participativa em Escolas Públicas de Ensino Fundamental*. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, São Paulo: Rio Claro. 2010:p.117-132. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4089/3296>>. Acesso em 11/07/2016

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009

CAMPOS, Maria Malta; RIBEIRO, Bruna. *Avaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo II*. São Paulo: FCC, vol. 48.2016.

CAMPOS, Maria Malta; RIBEIRO, Bruna. *Avaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo*. São Paulo: FCC. Vol.51. 2017.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Avaliação de currículo: limites e possibilidades*. In CAPPELLETTI, I. S..(Org). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 2002.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora: 2001

FESTA, Meire. *Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo: o processo sob a ótica dos participantes*.. Tese (Doutorado em educação, Universidade de São Paulo). São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082019-154513/pt-br.php>

FORMOSINHO, João.; MACHADO, João. *Equipes Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora: 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo. 25.ed. Janeiro, 1996.

FREITAS, Luiz. C. de. *Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública*. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 92, outubro, 2005, pp. 911-933.

FREITAS, Luiz.C. *A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa*. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

GARUTTI, Selson. *A perspectiva da formação do conceito do professor reflexivo*. VIII Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. CESUMAR, Centro Universitário de Maringá. Maringá: Editora CESUMAR. 2011. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/selson%20garutti1.pdf> . Acesso em 20/01/2018.

KISHIMOTO, Tizuko M.. *O sentido da profissionalidade par o educador da infância*. In: BARBOSA, Raquel Lazzarini Leite (org.). (Org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004, v. 1, p. 329-345.

MELO, Rodrigo Eiró de Queiroz. *Autoavaliação e melhoria: pressupostos organizacionais*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 14, 2014, pp. 99-116.

MORO, Catarina. *Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.44-56.

OLIVEIRA, Isolina.; SERRAZINA, Lurdes. *A reflexão e professor como investigador*. In: GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO - GTI (Org.). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa:

APM, 2002. p. 29-42. Disponível em: <http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia ; KISHIMOTO, Tizuko.(orgs) *Formação em Contexto. Uma estratégia de Integração*. São Paulo: Thomson 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.(Org.) *A supervisão na formação de professores*. Porto: porto Editora, 2002. Vol1-2. (Coleção infância , 7 e 8).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Monica (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância*. 2009, p.9-22. In BETRAM, T; PASCAL, C. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Portugal: Ministério da Educação, 2009.

PINAZZA, Mônica A. *Formação profissional de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. 2014, 408 p. Tese de Livre docência. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PINAZZA, Mônica A. *Encontro de Gestores*. Material de apoio à formação de gestores da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. São Bernardo: 2013, documento mimeografado.

SÃO PAULO (SP). *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação /DOT, 2015. (versão preliminar abr. 2015).

SÃO PAULO (SP). *Orientação normativa nº 01/2013 : avaliação na educação infantil : aprimorando os olhares Secretaria Municipal de Educação*. Diretoria de Orientação Técnica.– Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2014

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 4: Avaliação para a aprendizagem-externa e em larga escala*. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (SP). *Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”*. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo : SME / DOT, 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes Di. *A complexidade das relações sociais na escola: problematizando as resistências ao processo de avaliação institucional*. In SOUZA, Eliana da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes Di;(Org) *Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas/SP: Millennium editora, 2009 p.35-38

SORDI, Mara Regina Lemes Di. *Entendendo as lógicas da avaliação Institucional para dar sentido ao contexto interpretativo*. In VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação : políticas e práticas*. São Paulo: Papirus Editora. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 2002. P.65-82

SORDI, Mara Regina Lemes Di; SOUZA, Eliana da . (Org) *Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas.2012, vol 2.

SORDI, Mara.R.L. *Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública?* EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, Rio Claro, SP, Brasil. p. 147-162.

SORDI, Mara R.L; FREITAS, Luiz.C. *Responsabilização participativa*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 27/11/2018.

SOUZA, Sandra Zakia. *Avaliação institucional: elementos para discussão*. In GUARULHOS. Secretaria da Educação de Guarulhos. Revista Avaliação educacional. Abril 2012, p.46-47.

TERRASÊCA, Manuela. *Autoavaliação, avaliação externa... afinal para que serve a avaliação das escolas?*. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago., 2016.

Submetido: 20/04/2022

Aprovado: 03/10/2022

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 - Escrita do texto, coleta de dados e participação ativa na análise dos dados que deram origem a tese intitulada *Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo: o processo sob a ótica dos participantes*, e também ao texto aqui apresentado.

Autora 2 - autora do artigo, foi orientadora de doutorado da tese que originou este artigo (no Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Participou da revisão final do texto.

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

As autoras declaram que há consentimento formal dos entrevistados para uso dos dados obtidos no estudo, estando os mesmos disponíveis para consulta.

Informamos que tanto a pesquisa quanto o relatório da mesma (disponível integralmente em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082019-154513/pt-br.php>) foram aprovados pelo comitê de ética da Universidade de São Paulo. O código de ética da instituição pode ser consultado em <https://edisciplinas.usp.br/mod/page/view.php?id=3372100>.