

Educación infantil brasileira e avaliação de qualidade: panorama sobre a avaliação com vistas a qualidade em documentos oficiais

Giullia Cristina Mulato Venancio – UEMA – professoragiullia@gmail.com

Kallyne Kafuri Alves – FAMES/UEMA – kallynekafuri@hotmail.com

Introdução

O presente estudo parte de uma dissertação de mestrado profissional em andamento. As discussões expostas nesta investigação têm como objetivo analisar o percurso histórico de avaliação da qualidade no contexto da Educação Infantil brasileira. Assim, focalizamos as políticas de avaliação e de análise de qualidade na educação infantil, partindo dos debates na área educacional sobre a implantação de avaliações institucionais em creches e pré-escolas brasileiras com vistas a oferta de qualidade.

No percurso metodológico, a pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, a partir da realização de avaliação institucional na utilização dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009). Para a coleta de dados, além da observação participante no encontro de avaliação institucional, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e realização de análise documental. Assim, apresentamos nessa investigação um recorte do percurso histórico das discussões sobre a avaliação no âmbito da educação infantil em documentos oficiais brasileiros.

As discussões sobre qualidade educacional no âmbito da educação infantil tendem a ser complexa e polissêmica. Compreendemos que o ato de avaliar converge sobre diversas perspectivas, analisando o processo de avaliação enquanto ação problematizadora da realidade. De certo, a importância de discussões que visem a garantia de direitos às crianças inseridas na Educação Infantil, tendo em vista a busca por ações que visem garantir a oferta educacional de qualidade.

As discussões sobre qualidade no âmbito educacional ganharam destaque nas agendas públicas brasileiras nos últimos anos. Terminologicamente a palavra é cada vez mais inserida dentro de pautas e documentos oficiais. A busca por “qualidade” torna-se um objetivo comum a ser almejado por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Mas afinal, o que de fato se entende por qualidade? Quais as implicações da busca pela qualidade na gestão educacional?

Para responder tais questionamentos, o presente artigo apresenta reflexões sobre a compreensão de qualidade e sua relação com a gestão educacional, em especial as discussões relacionadas à avaliação educacional, atrelando-a às dimensões de análises sobre a qualidade e

autoavaliação institucional na educação infantil. Compreendemos que o ato de avaliar converge sobre diversas perspectivas, analisando o processo de avaliação enquanto ação problematizadora da realidade. Nesse sentido, compreendemos que

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematizadora, questionamento, reflexão sobre a ação. Educar fazer ato de sujeito é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente [...]. (Gadotti, 1993, p. 54).

Partindo desse princípio, compreendemos que o diálogo e criticidade devem acompanhar o ato avaliativo, sendo este propício a problematizações e mudanças a realidade vivida. Sobre essa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 40) destaca que “[...] é importante aproveitar as tendências que apontam no sentido da construção de projetos educativos para criar hábitos de avaliação institucional das escolas [...]”.

Desse modo, acreditamos que a avaliação deve ser compreendida e utilizada nas escolas tendo como objetivo o caráter de mudança e aperfeiçoamento das instituições. Assim, “[...] rejeitam-se os modelos de avaliação-sanção ou de avaliação-julgamento, privilegiando-se, numa perspectiva próxima da investigação-ação, as dinâmicas de avaliação participativa e de avaliação-regulação [...]” (Nóvoa, 1992, p. 37). Diante disso, apresentaremos na seção seguinte discussões sobre a qualidade educacional e o percurso sobre a avaliação da qualidade na educação infantil.

Qualidade educacional e avaliação: caminhos para a construção avaliativa da educação infantil

As discussões sobre qualidade educacional no âmbito da educação infantil tendem a ser complexa e polissêmica. Dahlberg, Moss e Pence (2019) apontam contribuições sobre a inserção do termo qualidade nas discussões e documentações voltados ao campo da primeira infância a partir da década de 1980. Nesse mesmo viés,

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar observador. (Dahlberg, Moss & Pence 2019 *apud* Pence & Moss, 2003, p. 172).

Zabalza (1998) apresenta uma dimensão dinâmica à ideia de qualidade, sendo esta qualidade algo que vai sendo alcançada progressivamente. Neste sentido, a “[...] qualidade é

algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente [...]” (Zabalza, 1998, p. 32).

Durante os últimos anos, a palavra “qualidade” vem ganhando espaço dentro das documentações que regem o sistema educacional brasileiro, responsabilizando os diversos sujeitos envolvidos nos processos educacionais a assumirem-se enquanto responsáveis pela busca por qualidade. Segundo Campos, Coelho e Cruz (2006), o termo qualidade refere-se a

- a) qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- b) depende do contexto;
- c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

Paro (2007), ao corroborar sobre a qualidade na educação, ressalta que tal conceito precisa ser minuciosamente analisado para que não seja interpretado de forma equivocada. Para tanto, é necessário que compreendamos o papel social e individual das dimensões da escola, principalmente o seu papel ético-político. Neste sentido, cabe-nos atenção a reflexão de que

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. Essa concepção não apenas predomina nas estatísticas apresentadas pelos organismos governamentais, que se propagam por toda a mídia e acabam pautando os assuntos educacionais da imprensa - quase sempre acrítica a esse respeito -, mas se faz presente também em muitos estudos acadêmicos sobre políticas públicas em educação. (Paro, 2007, p. 22).

Nesse sentido, compreendemos qualidade a partir de sua perspectiva política, sociológica e crítica (Castro, 2009). As discussões sobre avaliação no contexto da educação infantil, embora sejam permeadas desde a década de 1990, ainda apresentam um caminho repleto de incertezas, embora nos últimos anos percebamos um grande movimento na discussão de políticas de avaliação com reflexos a análise sobre a educação ofertada. Sobre esse aspecto, Rosemberg (2013) reitera a necessidade de discussões no que tange à avaliação e à ausência de políticas que visem a garantia de investigações de qualidade nas creches e pré-escolas. Assim,

[...] se, por um lado, o termo avaliação associado à educação infantil vem entrando tardia e parcimoniosamente no campo da educação, por outro, creches e pré-escolas têm sido *locus* para avaliações em outros campos de conhecimento, como psicologia,

medicina (pediatria), enfermagem, ciências da alimentação e serviço social [...]. (Rosemberg, 2013, p. 57).

Nas últimas décadas, a partir da expansão de oferta institucional às crianças de 0 a 5 anos, pautas como a prática de mensurar a qualidade da educação que é ofertada às crianças ganham espaço. A ampliação da oferta educacional e a obrigatoriedade de matrícula nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar sobre a qualidade educacional que é ofertada a estas crianças.

Daqui partimos do pressuposto: como medir a qualidade da educação infantil? O que entendemos por qualidade? De que maneira a inserção de processos avaliativos favorecem a aprendizagem e a qualidade educativa ofertada às crianças? Qual o sentido da avaliação e quais dimensões avaliar?

Para responder esses questionamentos retomamos a reflexão freiriana de que “[...] sonhar coletivamente é, pois, um desafio que se coloca a todos (as) que lutam pela reinvenção da educação, na perspectiva de sua democratização, na escola e em outros espaços educativos [...]” (Freire, 2001, p. 31). Assim, nos desafiamos ao entendimento de que apenas a garantia de oferta educacional às crianças não é o suficiente, mas é necessária a compreensão coletiva de que a escola deve ser evidenciada enquanto espaço aberto a reflexão da própria prática e movida pela busca de ações que visem ampliar as possibilidades de aprendizagem e de repertórios a serem vivenciados ainda na primeira infância.

No campo da educação básica, referências avaliativas em larga escala a níveis nacionais já implementadas, como a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), têm como premissa a avaliação da qualidade da educação básica atualmente voltados a análises no ensino fundamental e médio a partir de testes padronizados com os alunos. Na educação infantil, embora se haja um movimento pela luta por avaliações que visem pontuar a qualidade da educação oferta em creches e pré-escolas, é importante destacar a luta dos movimentos sociais e profissionais por avaliações que tenham como base a análise global dos elementos que compõem a educação infantil e não teste padronizados voltados as crianças.

Sobre estas discussões, Kagan, Cohen e Neuman (1996) apontam que, em épocas passadas, discutir qualidade da educação, em especial aquela voltada às crianças pequenas, era considerada mais um luxo do que uma própria necessidade. Assim, “[...] a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado [...]” (Zabalza, 1998, p. 32).

Entendemos, assim como Oliveira-Formosinho (2013, p. 23), que “[...] as crianças, como seres socioculturais, têm o direito a contextos educativos que respeitem e que acolham tanto a criança como as famílias, e que sejam provocativos no que diz respeito ao desenvolvimento das identidades e da aprendizagem [...]”. Neste sentido, traçamos olhares voltados a necessidade da avaliação de qualidade e de se perceber que a

[...] ausência de qualidade seria problemática em virtualmente qualquer circunstância. Mas a prolongada oferta de serviços de baixa qualidade é ainda mais grave quando se considera a quantidade de dados que inequivocamente vinculam a qualidade das primeiras experiências da criança a seu desenvolvimento a longo prazo. (Kagan, 2011, p. 59).

Metodologicamente, compreendemos a avaliação institucional de caráter participativa com base em Saul (2010), que defende a avaliação emancipatória como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. Assim, entendemos que o processo de avaliação deve partir do diagnóstico, da observação, avaliação e escuta dos atores sociais da instituição, compreendendo a avaliação não apenas como um evento realizado, mas como um processo de formação pessoal e social dos sujeitos participantes.

Nesse contexto, a comunidade escolar é apresentada à possibilidade de transformar os momentos de avaliação, no que tangem a participação coletiva, em espaços de discussões que visem a garantia de avaliações para o favorecimento da escuta e diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Neste viés, Oliveira-Formosinho (2007, p. 19) nos incita que

A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico. Em síntese, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa.

Zabalza (1998, p. 86) apresenta possibilidades para a ampliação de discussões sobre qualidade no contexto da educação infantil, partindo do princípio de participação coletiva. O referido autor organiza as seguintes proposições para as discussões sobre qualidade no âmbito da educação infantil a partir da literatura especializada: a) A possibilidade de participar individualmente no aperfeiçoamento das Escolas, apresentando iniciativas e propostas a serem

levadas em consideração; b) O trabalho em grupos; c) A existência de um propósito estável; d) A coleta sistemática de dados e a pesquisa dos processos; e) O investimento em formação; f) A combinação entre prazer e trabalho; g) As boas relações com o entorno; h) A possibilidade de resolver se é necessário dedicar espaço e tempo ao desenvolvimento de “experiências fortes” no âmbito das aprendizagens.

Luck (2006) enfatiza que, a partir da gestão democrática, seriam possibilitadas melhorias sobre a qualidade educacional, uma vez que o sentido de qualidade pode tornar-se dialógico, autorreflexivo, processual e transformador. Portanto, partimos do pressuposto da ação avaliativa enquanto instrumento de transformação, sendo um movimento dialético a partir do próprio sentido de contradição (Hoffmann, 2005). Desta forma, o ato de avaliação institucional a partir da participação coletiva revela as possibilidades de reflexão sobre a oferta educacional propiciada às crianças. Nessa mesma abordagem, o DCTMA (Brasil, 2019) apresenta considerações sobre a participação coletiva, relacionando-a ao acesso ao ensino de qualidade. Segundo este,

A escola deve garantir o acesso ao ensino de qualidade, favorecendo a permanência do aluno e a inclusão social. É importante que essa instituição propicie práticas coletivas de discussão e participação de toda comunidade escolar; que oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente; que envolva a realidade das crianças, suas experiências, saberes e culturas; e que possa, ainda, estabelecer a necessária relação entre teoria e prática [...]. (Brasil, 2019, p. 57).

Logo, acreditamos que a implementação de avaliações participativas implica diretamente na possibilidade de transformação social. Para Sordi e Ludke (2009), os movimentos de discussões gerados entre os atores da escola seriam propícios à crítica à realidade e à busca por estratégias a partir da formulação de metas e estratégias que impulsionariam a escola rumo à superação de seus limites, sendo a capacidade de autocrítica capaz assim de promover reformulações a posturas de cunho autoritário, sendo possível, a partir do espírito democrático, a reflexão e aprofundamento aos problemas educacionais (Castro, 2009).

Desse modo, compreendemos o processo de avaliação participativa enquanto um percurso de conquista à gestão democrática e o compromisso com uma educação que garanta direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento, especialmente no contexto da educação infantil evidenciado neste trabalho. Dessa maneira, discorreremos sobre uma educação que vá além do direito à matrícula.

Nóvoa (1992, p. 15) afirma que é “[...] impossível isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolve [...]”. Ou seja, não podemos desvincular a ação pedagógica das relações e sujeitos que compõem a organização da instituição pois, à medida que os compreendemos como parte do processo educacional, entendemos também que estes devem fazer parte das discussões que permeiam a instituição, principalmente as que se referem à qualidade educacional ofertada às crianças.

Assim, nos propomos a traçar olhares voltados à gestão democrática a partir de espaços de discussões que possibilitem ações voltadas para a construção de propostas que valorizem a educação infantil e suas especificidades. Portanto, vemos a utilização da avaliação institucional como uma oportunidade de garantia da democracia com base no pluralismo de discussões que norteiam seu desenvolvimento. Ainda sobre o processo de avaliação democrática reiteramos que “A avaliação democrática parte do princípio do reconhecimento do outro como sujeito de direitos, como voz presente, como necessário ao processo democrático para que estes não seja pela metade, o que significa excludente [...]” (Ribeiro, 2013, p. 38).

Por conseguinte, o ato de avaliação institucional revela as possibilidades de reflexão sobre a oferta educacional propiciada às crianças. Nesse sentido, compreendemos a importância da participação coletiva e democrática na busca pela garantia de direitos das crianças inseridas na educação infantil, tendo em vista que este, partindo de suas concepções acerca desta etapa da educação básica, poderá lutar por ações que visem valorizar o protagonismo infantil. Assim, entendemos que quanto mais dialógico for esse processo, mais consciência temos dele, provocando mudanças, transformações e nos constituindo como sujeitos individuais e sociais.

No cenário histórico das discussões e implementação de políticas voltadas a oferta de educação das crianças de 0 a 5 anos a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) apresentaram grandes avanços para a compreensão e delimitação de políticas voltadas as crianças atendidas em creches e pré-escolas brasileiras. Embora tais documentações reiterem a importância da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, pouco se pontuava sobre discussões voltadas a avaliação da qualidade nesta etapa educacional.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DECNEI (Brasil, 2010), corroborando com os documentos já aqui supracitados, apresentam em sua definição de educação infantil que caberia ao Estado “a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade” (Brasil, 2010, p. 12), sendo estabelecidos princípios,

fundamentos e procedimentos para a orientação de políticas públicas e propostas pedagógicas de Educação Infantil.

Neste mesmo contexto, surgem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), criado por diversos grupos em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME e do UNICEF. Os indicadores surgem com o objetivo de “contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (Brasil, 2009, p. 9).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) mesmo que não oficializados enquanto avaliação obrigatória, foram implementados por diversas secretarias de educação e instituições para a avaliação dos indicadores de qualidade da educação infantil e corroboraram para a promoção de discussões democráticas vistas a análises da oferta de educação infantil em diversas instituições brasileiras, motivando, inclusive, estudos de sua implementação em municípios assim como evidenciados por Campos *et al.* (2011) e Vieira (2015, 2021).

Neste mesmo viés, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta na meta 1 que trata da universalização da educação infantil na pré-escola até 2016 para crianças e 4 e 5 anos de idade e da ampliação da oferta em creches para, no mínimo, 50% das crianças de 3 anos de idade até o ano de 2024, estratégias que visam a garantia de elementos avaliativos dentro do contexto da qualidade.

É possível pensar em uma educação infantil para além da oferta?

A centralidade de investigações e políticas que visaram a expansão da oferta e universalização da educação infantil nas últimas décadas movidas, dentre outros fatores, por lutas sociais, econômicas e pela inserção da mulher no mercado de trabalho, promoveram diversas políticas públicas e planos já evidenciados nos capítulos anteriores.

Essas ações possibilitaram a expansão da oferta educacional às crianças menores de seis anos. É certo que, embora se tenha avançado em relação à ampliação do atendimento, pouco se discutia em termos de políticas educacionais sobre a garantia da qualidade da educação ofertada. Tais evidências são ressaltadas neste estudo a partir do quantitativo de trabalhos localizados nos principais bancos de dados científicos aqui investigados, conforme apontamos no capítulo quatro desta investigação. Mas afinal, apenas garantir a inserção da criança em creches e pré-escolas seria o suficiente?

Para responder tais questionamentos, discutimos a educação infantil para além da garantia de oferta, compreendendo tal etapa enquanto singular para o desenvolvimento infantil e corroborando para a discussão da garantia de uma educação voltada à primeira infância, que leve em consideração as subjetividades e valorização social de cada uma das crianças e adultos que vivenciam o cotidiano educacional nas instituições brasileiras.

Percorrendo o percurso histórico educacional da educação infantil ressaltamos que, embora a Constituição de 1988 tenha representado o grande marco da efetivação da educação enquanto dever do Estado, retomamos nosso foco ao Art. 206 que apresenta ênfase para igualdade de condições no acesso e permanência e para a garantia de padrões de qualidade (Brasil, 1998). A partir disto, levantamos a seguinte problemática: Será que as condições de acesso, permanência e de qualidade são evidenciados de forma igualitária se levarmos em consideração as condições sociais, econômicas, étnicas e regionais das crianças brasileiras?

No cenário atual das discussões sobre a oferta educacional com o advento da pandemia da COVID-19, diversas desigualdades e a garantia do acesso e permanência escolar na educação básica foram ainda mais acentuadas. Dentre diversos fatores, a necessidade de isolamento social e o fechamento de instituições educacionais resultaram em um alto índice de evasão e desvinculamento de estudantes no país.

No Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2 de 2020 apontou diretrizes nacionais orientadoras para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceram normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto nº 6, de 20 de março de 2020. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP Nº 5 de 2020 apresentou diretrizes para a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19, sendo complementado pelo Parecer CNE/CP nº 11/2020, que apresentou orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Compreendemos que, a partir da pandemia da COVID-19, as discussões sobre qualidade educacional tomam novas dimensões à medida que a preocupação sobre a qualidade da educação ofertada de forma remota é evidenciada nas discussões reflexivas sobre o cenário vivido nos documentos oficiais como apontados no Parecer CNE/CP Nº 5:

Como reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias? Dentre os desafios a serem enfrentados, destacam-se: como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o

crescimento da desigualdade educacional no Brasil?; como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo? como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação? como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (Brasil, 2020).

Os questionamentos expressos na resolução apresentam reflexões sobre a qualidade da educação e acentuação de desigualdades a partir do período pandêmico, cenário este agravado a partir do isolamento social e da utilização de outras alternativas para o direcionamento de atividades pedagógicas realizados pelos profissionais da educação para a garantia de aprendizagem.

Embora a Meta 1 do Plano Nacional de Educação destaque a universalização do atendimento na pré-escola e a ampliação do número de oferta na creche, consideramos que o cenário atual requer atenção para a necessidade de discussões no que diz respeito a garantia educacional, especialmente da educação infantil. Destacamos aqui os dados expressivos de queda no acesso a educação infantil, principalmente tratando-se das crianças com alto índice de vulnerabilidade social. Se por um lado, o contexto vivenciado no campo educacional brasileiro foi acentuado pela falta de acesso e conectividade, indagamos-nos como teria se destacado a qualidade educacional ofertada nas instituições de creches e pré-escolas durante o período, uma vez que compreendemos a partir da legislação vigente, preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, que

As propostas pedagógicas da Educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009b).

Percebemos que a concepção de criança enquanto sujeito que aprende a partir de suas interações e relacionamentos sociais estaria comprometida durante o período pandêmico, uma vez que somente o envio de atividades isoladas ou propostas pedagógicas poderiam não contemplar de forma satisfatória o seu desenvolvimento, em virtude das diversas desigualdades de acesso a conectividade, baixa escolarização dos familiares/responsáveis, questões econômicas, dentre outros fatores, revelam que o acesso às atividades encaminhadas pelas instituições não garante que seja condizente o número de crianças matriculadas nas instituições escolares e as que de fato possuíam acesso a orientações didáticas para o

acompanhamento das propostas elaboradas pelas escolas. Tais apontamentos nos incitam a discutir sobre não apenas olhar para o acesso educacional destas crianças, mas abordar quais proposições seriam necessárias para pensarmos uma educação para além da simples oferta.

Considerações Finais

Repensar as práticas de gestão educacional e de qualidade a partir da perspectiva da gestão democrática é um desafio significativo que ainda precisa ser superado. As reflexões apresentadas neste trabalho não esgotam as discussões sobre qualidade e nem abrangem completamente a urgência de promover ambientes participativos. No entanto, buscamos destacar as principais construções legislativas e referenciais relacionados ao tema.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, discutimos a importância de conceber o conceito de qualidade a partir de discussões democráticas. Concordamos com Campos (2013) quando afirma que as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e estes devem fazer parte desse debate.

Portanto, a luta por mecanismos que promovam reflexões sobre a qualidade oferecida na Educação Infantil deve ser assumida por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, entendemos ser necessário o engajamento coletivo para que se crie um ambiente propício à participação, à transparência e ao aprimoramento constante das práticas de gestão educacional e de qualidade.

Neste sentido, traçamos nossos olhares atentos a investigação e corrobóramos com Côco e Vieira (2018) na busca por processos avaliativos que tenham como referência de abordagem as condições de oferta da educação infantil e a luta pela não implementação de testes padronizados. No escopo da apresentação de nosso estudo, passamos às considerações finais, abrindo esta discussão tão necessária, na realidade do contexto do nordeste brasileiro, que por sua vez, conta com desafios e aspectos próprios.

O presente estudo apresentou uma breve discussão da trajetória histórica avaliativa da educação infantil no contexto brasileiro. A partir das reflexões apontadas percebemos que embora tenhamos avanços em termos de documentos legais e referenciais que apontem a necessidade de avaliação da qualidade de oferta educacional as crianças de 0 a 6 anos, reforçamos a necessidade de efetivação das políticas de avaliação de forma a universalizar tais processos dentro das instituições.

Referências

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (1990). *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- Brasil. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrangente,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/CEB.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- Brasil. (2009). Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 1-18. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. *Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação infantil e o Ensino fundamental*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV.
- Brasil. (2020). *Decreto nº 6 de 20 de março de 2020*. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2020). *Parecer do Conselho Nacional de Ensino/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 5, de 28 de abril de 2020*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2020). *Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 22-43.
- Campos, M. M., Coelho, R. de C., & Cruz, S. H. V. (2006). *Consulta sobre qualidade da Educação infantil: relatório técnico final*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas; Departamento de Pesquisas Educacionais.
- Campos, M. M., et al. (2011). A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação & Pesquisa*, 37(1), jan./abr.
- Castro, M. H. G. (2009). Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, 23(1), 5-18. Recuperado de: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf.
- Côco, V., & Vieira, M. N. de A. (2018). *Trajetória histórica da avaliação institucional na educação infantil brasileira*. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación (CIHELA), 13., Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/Panel/306/306_1_2.pdf.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2019). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. (A. M. A. Freire, Org.). São Paulo: Editora UNESP.
- Gadotti, M. (1993). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. M. L. (2005). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 56-67. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>.
- Kagan, S., Cohen, N., & Neuman, M. (1996). Introdução: o contexto em mudança do cuidado e educação precoce americano. In S. Kagan & N. Cohen (Eds.), *Reinventando a atenção e a educação precoces: uma visão para um sistema de qualidade* (pp. 1-18). [S.l.: s.n.]..
- Kuhlmann Junior, M. (2010). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Luck, H. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Paro, V. H. (2007). *Gestão escolar, democrática e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.

- Ribeiro, B. (2013). Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. **Revista Educação PUC-Campinas**, 18(1), 65-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061923007.pdf>.
- Rosemberg, F. (2013). Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 44-75. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQyvkvLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>.
- Saul, A. M. (2010). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Sordi, M. R. L., & Lüdke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, 14(2), 253-266. Recuperado de www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf.
- Vieira, M. N. A. (2015). *Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Vieira, M. N. de A. (2021). *Vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.