

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Larissa Saraiva de Almeida Reis Vitória

SAETHE: um estudo de caso sobre a implementação da avaliação externa da
Educação Infantil de Teresina

Juiz de Fora

2019

Larissa Saraiva de Almeida Reis Vitória

**SAETHE: um estudo de caso sobre a implementação da avaliação externa da
Educação Infantil de Teresina**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vitório, Larissa Saraiva de Almeida Reis.

SAETHE: um estudo de caso sobre a implementação da avaliação externa da educação infantil de Teresina / Larissa Saraiva de Almeida Reis Vitório. -- 2019.

159 f.

Orientadora: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Avaliação Externa. 2. Educação Infantil. 3. Política Pública. I. Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de, orient. II. Título.

Larissa Saraiva de Almeida Reis Vítório

**SAETHE: um estudo de caso sobre a implementação da avaliação externa da
Educação Infantil de Teresina**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

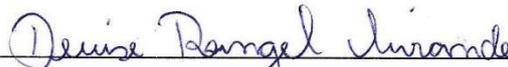
Aprovada em 16 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Denise Rangel Miranda

Prefeitura de Juiz de Fora



Prof. Dra. Luciana da Silva de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradecer primeiramente à Deus, pelas oportunidades que fizera surgir.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, por oportunizar esse curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À Prof.^a Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF/PPGP), o meu muito obrigada por toda a atenção nas suas colocações, sempre com um carinho e dedicação, sempre encontrando o melhor caminho para seguirmos.

Ao Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva, que teve muita paciência com minhas escritas, sempre muito atento e solícito.

Às professoras Prof. Dra. Denise Rangel Miranda (PJF/PPGP) e Prof. Dra. Luciana da Silva de Oliveira (IFMG), que participaram da minha qualificação; suas colocações e apontamentos só enriqueceram a pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) por me dar a oportunidade de realizar este Mestrado.

À minha família, que sempre esteve me apoiando e incentivando ao longo de toda minha vida.

Aos meus colegas da Turma 2017, pela amizade que ficará para a vida toda.

Às minhas colegas de trabalho, pelas informações repassadas, quando solicitadas; às colegas entrevistadas e, principalmente, à colega Cleuma Magalhães e Sousa, pelas orientações.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu a avaliação externa da Educação Infantil Teresina, no âmbito do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), buscando observar como ocorreu a implementação dessa política pública educacional e quais foram as dificuldades enfrentadas. Assim, apresentou-se uma discussão sobre a Educação Infantil e sobre a avaliação nessa etapa escolar, que afere a leitura e escrita a partir do 2º período da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Teresina-PI. Para fazer a discussão da temática, foram utilizados, como referenciais bibliográficos, Nunes (2011), Micarello (2010) e Barbosa (2013), Condé (2013) e Mainardes (2006), dentre outros. O objetivo geral definido para este estudo foi analisar a implementação da avaliação externa da Educação Infantil no município de Teresina (SAETHE) como política pública educacional e propor um Plano de Ação Educacional. Para isso, definiu-se, como objetivos específicos: apresentar o histórico da Educação infantil no Brasil em meio às políticas públicas; descrever o SAETHE, avaliação em larga escala da Educação Infantil em Teresina; analisar como foi a implementação do Sistema de Avaliação externa, o SAETHE, e as dificuldades enfrentadas; propor um plano de ação educacional com fins de reduzir a distância entre a Secretaria Municipal de Educação e os atores do contexto de prática, promovendo a participação desses atores e buscando, ao mesmo tempo, a melhoria nas avaliações das crianças da Educação Infantil. A partir desses elementos, o presente estudo de caso buscou responder a seguinte questão: De qual maneira tem sido implementada a avaliação externa da Educação Infantil no município de Teresina? Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa e descritiva e, como instrumentos, a entrevista e o questionário. Como resultados, identificou-se o SAETHE como uma política *top/down*, visto que existe um distanciamento entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina e os atores do contexto de prática. Identificou-se, também, que o processo de implementação da política pública educacional SAETHE apresentou problemas de interpretações equivocadas sobre tal política.

Palavras-chave: Avaliação externa. Educação Infantil. Política Pública Educacional.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied discussed the external evaluation of Teresina Early Childhood Education, within the scope of the Teresina Educational Evaluation System (SAETHE), seeking to observe how the implementation of this public educational policy occurred and what were the difficulties faced. Thus, a discussion was presented about Early Childhood Education and about the assessment in this school stage, which gauges reading and writing from the 2nd period of Early Childhood Education in the municipal teaching network of Teresina-PI. Nunes (2011), Micarello (2010) and Barbosa (2013), Condé (2013) and Mainardes (2006), among others, were used to discuss the theme. The general objective defined for this study was to analyze the implementation of the external evaluation of Early Childhood Education in the city of Teresina (SAETHE) as a public educational policy and to propose an Educational Action Plan. To this end, the following objectives were defined: to present the history of early childhood education in Brazil amid public policies; describe SAETHE, a large-scale assessment of early childhood education in Teresina; analyze how the implementation of the External Evaluation System, SAETHE, was and the difficulties faced; propose an educational action plan in order to reduce the distance between the Municipal Education Secretariat and the actors in the context of practice, promoting the participation of these actors and seeking, at the same time, to improve the assessments of children in early childhood education. Based on these elements, the present case study sought to answer the following question: How has the external evaluation of early childhood education in Teresina been implemented? For that, we used qualitative and descriptive research as a methodology and, as instruments, the interview and the questionnaire. As a result, SAETHE was identified as a top / down policy, as there is a gap between the Municipal Education Secretariat of Teresina and the actors in the context of practice. It was also identified that the process of implementing the public educational policy SAETHE presented problems of misinterpretations about such policy.

Keywords: External Evaluation. Child education. Educational Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Habilidade Classificatória L1	68
Figura 2 - Habilidade Classificatória L2	151
Figura 3 - Habilidade Classificatória L3	151
Figura 4 - Habilidade Classificatória E1	151
Figura 5 - Habilidade Definidora da Premiação E2	152
Figura 6 - Habilidade Definidora da Premiação E3: Frases a partir de um ditado	152
Figura 7 - Habilidade Definidora da Premiação E3: Frases a partir de uma imagem	152
Figura 8 - Achados da pesquisa	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção dos gestores sobre o SAETHE e a melhoria educacional	93
Gráfico 2 - Percepção dos gestores quanto as características da bonificação na implementação do SAETHE	95
Gráfico 3 - Interpretação dos gestores sobre a política do SAETHE como um instrumento de pressão pelo alcance de resultados	98
Gráfico 4 - Interpretação dos pedagogos sobre a política do SAETHE como um instrumento de pressão pelo alcance de resultados.....	99
Gráfico 5 - Interpretação dos professores sobre a política do SAETHE como um instrumento de pressão pelo alcance de resultados	99
Gráfico 6 - Percepção pelos gestores sobre a resistência individual na política do SAETHE	104
Gráfico 7 - Percepção pelos gestores sobre a resistência coletiva na política do SAETHE	104
Gráfico 8 - Percepção dos gestores quanto aos profissionais que atuam no contexto de prática, se sofreram alguma forma de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos por parte de algum dirigente educacional ou da SEMEC	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Percurso histórico das políticas educacionais para a Educação infantil	26
Quadro 2 -	Aspectos elencados pelo MEC sobre a qualidade da Educação Infantil	37
Quadro 3 -	Quantitativo de docentes da Rede Municipal de Teresina	56
Quadro 4 -	Quantitativo de professores de acordo com o grau de escolaridade	57
Quadro 5 -	Participação de crianças nas edições SAETHE	58
Quadro 6 -	Números de matrículas na Educação infantil de 2014 a 2018	59
Quadro 7 -	Participação das crianças de 2º período da Educação Infantil na avaliação de Língua Portuguesa/escrita SAETHE	61
Quadro 8 -	Participação das crianças de 2º período da Educação Infantil na avaliação de Língua Portuguesa/leitura SAETHE	62
Quadro 9 -	Características dos padrões da avaliação SAETHE em leitura para crianças do 2º período da Educação Infantil	64
Quadro 10 -	Características dos padrões da avaliação SAETHE em escrita para crianças do 2º período da Educação Infantil	65
Quadro 11 -	Padrões de desempenho do SAETHE	66
Quadro 12 -	Habilidades e descritores desenvolvidos pelas crianças do 2º Período da educação infantil para concorrer a premiação	67
Quadro 13 -	Escalonamento das Faixas de Premiação do SAETHE	70
Quadro 14 -	Proficiência de leitura e escrita das crianças de 2º período da Educação Infantil	72
Quadro 15 -	Quantitativo de escolas de Ensino Fundamental e CMEIs por zona ..	75
Quadro 16 -	Quantitativo de unidades escolares de Teresina por etapa escolar ...	76
Quadro 17 -	Participação de 2016 das crianças da zona sul de Teresina e os padrões alcançados	77
Quadro 18 -	Proficiência de 2015 e 2016 dos CMEIs da Zona Sul de Teresina ...	78
Quadro 19 -	Modelo dos 5W2H.....	111
Quadro 20 -	Detalhamento da Ação 1	114
Quadro 21 -	Detalhamento da Ação 2	116
Quadro 22 -	Detalhamento da Ação 3	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEFOR	Centro de Formação Professor Odilon Nunes
CF/88	Constituição Federal Brasileira de 1988
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GED	Gestão Eletrônica de Frequência
IAB	Instituto Alfa e Beto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PMA	Plano de Metas e Ações
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina
SEMPPLAN	Secretaria Municipal de Planejamento
SIGASEMEC	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina
SIGIAB	Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto
STRANS	Superintendência Municipal de Transporte e Trânsito
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA	25
2.1	HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1.1	Fundef e Fundeb	40
2.2	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL	45
2.3	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA (SAETHE) ..	53
2.4	LÓCUS DE PESQUISA	75
3	PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O SAETHE	79
3.1	O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	79
3.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	90
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA COMPLEMENTAR A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA	110
4.1	DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	112
4.1.1	Ação 1: Adequação da Ficha de Desempenho Individual das crianças	112
4.1.2	Ação 2: Elaboração de um instrumento para avaliar as instituições educacionais da Educação Infantil	115
4.1.3	Ação 3: Formação de devolutiva SAETHE para os gestores	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – Quadro de gerências, coordenações e divisões da SEMEC e suas funções	129
	APÊNDICE B – Quadro para processamento da entrevista	133
	APÊNDICE C – Quadro para processamento do questionário	136
	ANEXO A – Modelo de prova Teresina leitura para crianças do 2º período da Educação Infantil	140
	ANEXO B – Modelo de prova Teresina escrita para crianças do 2º período da Educação Infantil	142

ANEXO C – Modelo de ficha individual de desempenho do aluno	144
ANEXO D – Modelo de contrato de gestão	146
ANEXO E – Figuras	151
ANEXO F – Escala SAETHE	153
ANEXO G – Lei nº 4.668 de 22 de dezembro de 2014	154

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira adquiriu relevância no campo das políticas educacionais, a partir do final do século XX, quando políticas públicas governamentais e legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que legitimam e garantem o direito da criança.

Mais recentemente, as legislações tratam da educação infantil legislando sobre metas e estratégias para serem alcançadas, e uma dessas estratégias da Secretaria Municipal de Educação de Teresina focou na avaliação de qualidade para a Educação Infantil, aplicando avaliações externas para as crianças no segundo período. A partir disso, o presente estudo de caso propõe analisar como uma política pública relativa à avaliação externa da Educação Infantil tem sido implementada em Teresina.

Para tal, faz-se importante explicitar o que se entende por infância. A infância é entendida com um conjunto de fatores que inclui a família, escola, pai, mãe, sociedade e outros elementos. A sociedade, ao longo da história, vem criando conceitos e modelos para a infância de acordo com os valores culturais do contexto. Segundo Ariès (2017), a preocupação atual com a educação infantil se deu pelo reconhecimento da infância na sociedade a partir da formulação de programas sociais. Os programas sociais, assistenciais e filantrópicos objetivavam, e ainda têm, a preocupação de reparar a desigualdade e o descaso que se teve com as crianças desde a idade média aos tempos atuais.

A expansão de atendimento à Educação Infantil, até meados dos anos de 1970, foi lenta e vinculada aos órgãos de assistência e saúde. Nessa década, surgiram iniciativas públicas para a pré-escola. Em 1974, o governo federal passou a dar atenção a tal etapa de escolarização com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), surgida em um contexto no qual o discurso oficial apontava a pré-escola como necessidade, impulsionando-se o debate sobre a necessidade da educação pré-escolar. Essas eram medidas políticas e pedagógicas que tinham o intuito de compensar as deficiências escolares de crianças cultural, social e economicamente marginalizadas. Nessa época, as políticas públicas educacionais não tiveram como prioridade propiciar educação de qualidade, mas na perspectiva assistencialista compensatória¹. Isso se devia ao fato de a sociedade brasileira

¹ O assistencialismo compensatório se caracterizava por medidas políticas e pedagógica no sentido de cuidar, deixando de fora o aspecto educacional, e compensar as fragilidades

vivenciar problemáticas como a baixa renda *per capita*, que trazia dificuldades em visualizar os direitos sociais, causando, por muito tempo, segundo Kuhlmann Jr. (2000), o “desequilíbrio” nas famílias.

Em tal contexto iniciou-se a ampliação de acesso às creches e pré-escolas, o que decorreu da urbanização, do crescimento econômico e da entrada da mulher no mercado de trabalho. Assim, o aumento da demanda de locais para a guarda de crianças pode explicar a ampliação de vagas para crianças pequenas.

Dessa forma, a guarda passa a ser vista como lugar de proteção e cuidado das crianças cujas mães estão trabalhando, destinando-se ao abrigo e proteção para crianças oriundas de famílias de baixa renda. Isso porque a etapa de escolarização da Educação Infantil era vista, até então, pela sociedade, segundo Kuhlman Jr (2000), como a libertação da mulher dos serviços domésticos.

Nesse contexto, a escola seria um instrumento para garantir o direito da mulher-mãe ao trabalho, contribuindo para a saúde das crianças, ou seja, o movimento pela Educação Infantil se confundia com as reivindicações políticas e sociais.

Com mudanças no Governo Militar, a Educação Infantil passou, a partir de 1975, a ser atendida com os gastos mínimos, na tentativa de evitar a marginalização e a mortalidade de crianças pobres. Segundo Kuhlman Jr. (2000), foi uma época de prejuízos para a sociedade. Nos anos de 1980, iniciaram-se discussões e movimentos para que a ideia das instituições de Educação Infantil deixasse de ter uma perspectiva assistencialista, assumindo seu caráter educacional.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, iniciou-se a busca pela efetivação dos direitos de cidadania das crianças. Assim, passa a haver uma preocupação maior com a infância e o direito à Educação Infantil, reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, sancionado em 1990. Este prevê a proteção integral da criança e do adolescente brasileiro, estabelecendo os direitos e deveres do Estado e dos cidadãos responsáveis por essas crianças e/ou adolescentes.

Essas preocupações só se tornaram mais significativas no campo das políticas educacionais, segundo Cerisara (2002), a partir da Constituição de 1988 (CF/88) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96. Com essas

físicas, afetivas, intelectuais e escolares de crianças das classes sociais e economicamente marginalizadas.

legislações, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como parte do sistema educacional, e não mais da assistência social e de saúde, incluindo as crianças de 0 a 3 anos (antes não inclusas). Após 1988, as legislações vieram ressignificar o atendimento prestado às crianças de 0 a 6 anos, por meio das políticas públicas.

Com a LDB, o atendimento à Educação Infantil recebeu destaque por atribuir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Os artigos 29, 30 e 31 tratam do desenvolvimento integral da criança; do cuidar e educar como funções indissociáveis; da divisão² de creches (até três anos) e pré-escola (de quatro a cinco anos). Além disso, dispõe sobre a avaliação dessa etapa de educação, realizada mediante acompanhamento e sem o objetivo de promoção. De acordo com Nunes (2011), a LDB, nos artigos citados, expõe com clareza a concepção de educação em estabelecimentos educacionais a partir do nascimento para o desenvolvimento integral do aluno.

A LDB apontou também a profissionalização da docência na Educação Infantil, exigindo o Magistério como o mínimo de escolaridade do profissional dessa etapa. As legislações já citadas até o presente momento (Constituição Federal, ECA e LDB), além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, dão ênfase no cuidar, educar, brincar, dentre outros aspectos, reforçando a forma avaliativa de não promoção. Assim, entendemos a finalidade da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.

Sob essa perspectiva, avaliar, na Educação Infantil, não busca promoção, mas conhecer melhor a criança e o que tem sido ofertado a ela. Esses elementos podem contribuir para o desenvolvimento das potencialidades e a para a construção do conhecimento pelas crianças, tendo a instituição o papel fundamental de fornecer essas condições.

Essas legislações (Constituição Federal, LDB, ECA) e as Emendas Constitucionais, tais como EC nº 53/2006 e nº 59/2009, são frutos de embates e acordos durante o caminho percorrido. Tendo a Educação Infantil registrado conflitos entre regulamentação legal e o que de fato era colocado como projetos educacionais,

² A divisão entre creche e pré-escola se deu a partir de 2009, quando houve a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, através da Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010.

tais mudanças tiveram que ser acompanhadas de mobilizações que resguardassem as conquistas, evitando o retrocesso.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), com o documento Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil, tentou estabelecer bases para se pensar na qualidade nessa etapa de escolarização. Para detalhar os Parâmetros, publicaram-se os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em 2009, na tentativa de promover uma reflexão coletiva sobre a qualidade da instituição de Educação Infantil.

Conforme brevemente apresentado, percebemos que, com o passar dos anos, a Educação Infantil vem adquirindo visibilidade em relação às políticas públicas para a efetiva garantia do direito à educação de qualidade. Dessa forma, a Educação Infantil baseia-se no processo de escolarização e desenvolvimento de habilidades dessa etapa. Assim, a avaliação, pode possibilitar a reflexão e a definição de um melhor caminho para aperfeiçoar as práticas pedagógicas e sociais da instituição (MEC/SEB, 2009). Todavia, como confirma Campos (2006 apud LAMAS, 2014, p. 72), as condições brasileiras nas escolas de Educação Infantil ainda não são adequadas para que se ofereça ensino de qualidade, o que mostra a necessidade de avaliar as circunstâncias ofertadas a essas crianças.

De acordo com Campos *et al* (2010), as creches estão sempre em maior precariedade em relação à formação profissional, infraestrutura material, adotando uma rotina quase que exclusiva de higiene e cuidados. Já a pré-escola possui melhores condições quanto à formação profissional, à infraestrutura material, adotando uma rotina pouco flexível, centrada em atividades de cunho escolar.

Como garantir uma educação de qualidade sem o entendimento sobre o significado do termo qualidade e avaliação da qualidade? Quando se fala em qualidade na Educação Infantil não se tem uma única resposta. A concepção de qualidade depende de muitos fatores, como tradição cultural, contexto histórico, social e econômico no qual a escola está inserida, valores em que as pessoas acreditam e conhecimento científico de como as crianças aprendem e se desenvolvem, estando a qualidade intrinsecamente ligada ao objetivo que se pretende atingir (BRASIL, 2009). Por esse motivo, a avaliação da qualidade de uma instituição de Educação Infantil deve ser participativa e aberta, promovendo a reflexão, visto que o conceito de qualidade não é neutro (BRASIL, 2009). Tais aspectos remetem aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil de 2009, elaborados pelo Ministério da Educação

(MEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB), que trazem, em seu corpo textual, indicadores para o apoio no trabalho dos educadores. Segundo esse documento, são sete os indicadores de qualidade: planejamento institucional; multiplicidade de experiências; interação; promoção da saúde; ambiente físico-escolar; formação e condições de trabalho aos profissionais; cooperação e participação da família.

Dentre as possibilidades de acompanhamento e monitoramento da qualidade das políticas públicas educacionais, destacam-se os indicadores (de rendimento, de conclusão de etapas, de espaço equipamentos escolares, e de qualidade), índices (razão entre dois ou mais indicadores) e as avaliações externas. A partir desses indicadores, buscam-se indícios para compreender o que tem acontecido na oferta educacional. Por meio de elementos avaliativos externos, pode-se permitir ao Estado a verificação de aspectos a serem aprimorados nas unidades de ensino da Educação Infantil para a consolidação de saberes e ritmos de aprendizagem, além de monitorar os avanços das crianças. Isso porque, segundo Lamas (2014), caso não exista o processo de avaliação nessa etapa de ensino, retomar-se-ia a ideia de instituições funcionando somente como local de guarda de crianças (cuidados com saúde, higiene, alimentação e proteção), desviando-se da função principal da escola – que é o desenvolvimento integral do aluno, tendo como parâmetro concepções que respeitem a diversidade e a realidade própria da infância.

Nessa discussão sobre avaliações para a Educação Infantil, Moro (2017) argumenta que, para melhor observar o conteúdo educativo, é preciso dispor de bons mediadores e instrumentos que possibilitem a reflexão sobre o fazer pedagógico e as práticas educativas.

Neste ponto, cabe destacar que a avaliação em larga escala para a Educação Infantil não foi implementada em nível nacional. O que se tem são discussões acerca do assunto e alguns municípios brasileiros que implementaram uma avaliação no nível local. Os Indicadores de Qualidade na Educação infantil têm por objetivo auxiliar a equipe escolar na autoavaliação da qualidade da instituição. Entretanto, não existe forma única para seu uso, vez que se trata de um instrumento flexível, que pode ser usado de acordo com as pretensões de cada instituição de Educação Infantil, sendo apresentadas sugestões e orientação que cabem à instituição para organizar o processo, planejar e providenciar os materiais, espaços e o tempo necessário.

Esse instrumento coletivo, que possibilita a melhoria nas práticas pedagógicas, está de acordo com os direitos fundamentais das crianças pautados na Constituição

Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2009), respeitando os direitos fundamentais do ser humano; reconhecendo e valorizando as diferenças étnico-raciais, de gênero, culturais, religiosas e deficiências; valores sociais (meio ambiente, cultura, paz); o cuidar e educar em ambiente coletivo.

A avaliação em larga escala para essa etapa educacional, dadas as condições específicas, pode fornecer dados para pensar as condições de oferta dos processos educacionais para essa etapa cujo processo avaliativo pode gerar dúvidas e variadas interpretações equivocadas pelos profissionais envolvidos no processo. Assim, justifica-se a relevância deste trabalho cuja centralidade se concentra no entendimento de como essas práticas avaliativas podem ser realizadas e acompanhadas nas instituições que oferecem a Educação Infantil.

Dessa forma, a presente investigação buscou entender como essa política de avaliação tem se realizado nas escolas de Teresina, em específico a partir da compreensão dos gestores. Segundo Moro (2014), quando a avaliação, interna ou externa, é bem mediada, através de instrumentais adequados, amplia o olhar do professor no contexto da aprendizagem

Importante ressaltar que Teresina foi o primeiro município do Brasil a implantar um sistema de avaliação externa na Educação Infantil, no âmbito do chamado Sistema de Avaliação Educacional de Teresina - SAETHE. Essa avaliação não mensura as condições das instituições que ofertam vagas e profissionais para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e, sim, o desempenho das crianças de 2º período (5 anos).

De acordo com o Secretário de Educação de Teresina, em entrevista à Revista SAETHE (2016), a rede municipal de Teresina iniciou um trabalho de Programa Estruturado³ para a Educação Infantil. Assim, precisava de uma avaliação que conseguisse perceber o que estava sendo feito no início do processo de alfabetização na pré-escola, para que as crianças da Educação Infantil, ao chegarem ao Ensino Fundamental, estivessem preparados para consolidar a alfabetização. Dessa forma, o SAETHE busca avaliar o desempenho em Língua Portuguesa (leitura e escrita).

³ Teresina conta com uma sistematização do trabalho na Educação Infantil em parceria com o Instituto Alfa e Beto. O instituto fornece o material didático (manual de consciência fonêmica e manual “Leia comigo”; o livro didático ‘Aprender a ler’; Paradidático Leia comigo: textos variados) e formadoras orientam os professores na utilização do material, aliado com as sequências didáticas elaboradas por essas formadoras a serem desenvolvidas em sala de aula.

Após a avaliação do SAETHE, segundo o Secretário de Educação de Teresina, com base nos dados coletados, a Secretaria elabora reuniões com professores, coordenadores pedagógicos e gestores para divulgação e apropriação dos resultados do SAETHE. Também são elaboradas formações, por meio de oficinas, para sistematizar “o quê” os professores devem ensinar e “como” deve ser ensinado para as crianças por meio de sequências didáticas. Ofertam-se sugestões de como ensinar o conteúdo trabalhado no período estabelecido, com possibilidade de adaptações necessárias à realidade escolar.

Essas formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Teresina são pensadas de acordo com o currículo da rede municipal, adequando-se à matriz de referência do SAETHE, tendo o professor autonomia para modificar as sequências didáticas. Cabe esclarecer que essas formações, em Língua Portuguesa e Matemática (exceto 2º período da Educação Infantil)⁴ são para professores de 2º período da Educação Infantil, 2º, 3º, 4º e 8º ano do Ensino Fundamental, que são as séries avaliadas pelo SAETHE.

Para o monitoramento das ações orientadas nas formações de professores, entra em cena o superintendente escolar, que, além de monitorar o alinhamento escola-formação, observa também outros aspectos voltados para as políticas públicas educacionais implementadas. É importante destacar que a pesquisadora exerce tal função, tendo, como uma de suas atribuições, fazer visitas às escolas de Educação Infantil da zona sul de Teresina. Nessa função, pôde observar que muitos gestores ainda têm dificuldades na apropriação da política, limitando-se a fazer comparações do desempenho de sua escola com a nota obtida pela rede ou de outras escolas. Percebe-se a permanência da falta de encaminhamentos para a equipe escolar após os resultados. Assim, faz-se necessária a intervenção do superintendente na análise desses resultados para encaminhar ao diretor e sua equipe. Durante as visitas realizadas quinzenalmente aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) como superintendente, realiza-se o monitoramento, avalia-se e intervém-se nos resultados produzidos pela escola. Além disso, orienta-se os gestores na implementação da autonomia⁵ pedagógica, administrativa e financeira, por meio de mecanismos de fortalecimento da liderança e pelo gerenciamento de metas, no início

⁴ Formação também inclui habilidades matemáticas, assim como as demais habilidades.

⁵ Autonomia de acordo com as particularidades de cada unidade de ensino.

e durante o ano letivo, de acordo com o estipulado pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

Dessa forma, foi percebida a necessidade de uma avaliação da rede que possibilitasse a reorientação das ações. De acordo com o Secretário de Educação de Teresina, isso tem levado os professores a trabalharem de forma planejada e com os objetivos definidos. Ele afirma ainda que os resultados das avaliações são fundamentais para que a escola planeje novamente as ações e crie estratégias educacionais.

A partir desses elementos, o presente estudo de caso buscou responder a seguinte questão: De qual maneira tem sido implementada a avaliação externa da Educação Infantil no município de Teresina?

O objetivo do trabalho foi analisar a implementação da avaliação externa da Educação Infantil no município de Teresina (SAETHE) como política pública educacional e propor um plano de ação educacional.

Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) apresentar o histórico da Educação Infantil no Brasil em meio às políticas públicas;
- b) descrever o SAETHE, avaliação em larga escala da Educação Infantil em Teresina;
- c) analisar como foi a implementação o Sistema de Avaliação externa, o SAETHE, e as dificuldades enfrentadas;
- d) propor um plano de ação educacional baseado na compreensão do SAETHE e na construção dos instrumentos de avaliação de habilidades desenvolvidas pelas crianças, a luz da BNCC, e das instituições de educação infantil.

Na função de superintendente, é necessário auxiliar os gestores de Teresina nas compreensões advindas da avaliação SAETHE, capacitando-os para análise e para uso dos resultados gerados, orientando-os a realizar projetos junto à equipe pedagógica, justificando, assim, a necessidade do presente estudo de caso. O acompanhamento é realizado em 25 Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina (CMEI). Contudo, a presente pesquisa delimitou 15 CMEIs, considerando ser quantidade suficiente como amostragem para a investigação.

Quando nos deparamos com o tratamento e análise de dados das avaliações dentro da escola, podemos constatar que existe uma cultura de apropriação dos resultados. Como superintendente da rede municipal de Teresina, essa é uma das

tarefas que devem ser levadas às unidades de ensino como foco de trabalho, pois a partir dessa apropriação o gestor pode refletir sobre as ações já realizadas.

Para alcançar os objetivos mencionados, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa. De acordo com Marques (2017), a abordagem qualitativa permite compreender e aprofundar o conhecimento sobre os diferentes aspectos analisados, permitindo a interação do pesquisador com o objeto pesquisado. Essa análise partiu de uma revisão bibliográfica – composta pelos autores e pesquisadores da avaliação em Educação Infantil – e descritiva, pois foram apresentados dados que contribuíram para essa análise. Para isso, a pesquisa foi baseada em estudos de autores como Hilda Micarello (2010), Kuhlmann Jr. (2000) e Ana Beatriz Cerisara (2002), Mainardes (2006), além de documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Partindo dos conceitos e ideias apresentados pelos autores da avaliação na Educação Infantil, como primeiro passo de investigação, foi preciso compreender como a política tem sido implementada dentro das escolas, buscando evidências de como essa política tem sido implementada no contexto de prática. Posteriormente, em outra etapa da pesquisa, a ser realizada futuramente, poder-se-ão verificar os usos e sentidos da avaliação SAETHE para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Para verificação do problema, como fora mencionado, foram selecionados 15 Centros de Educação Infantil (CMEIs) localizados na Zona Sul de Teresina, dos quais 13 gestores contribuíram fornecendo os dados através de um questionário⁶ aplicado. Essa escolha se deu devido à logística de trabalho da mestranda que supervisiona tais Centros, tendo facilidade de acesso. Isso porque, com todas as zonas de Teresina apresentam médias equiparadas, a escolha por critério por proficiência alcançada seria inócua.

O recorte temporal definido para o levantamento de dados foi definido entre os anos de 2014 (primeiro ano de aplicação do SAETHE) a 2018, tendo sido atualizado até o momento da escrita da presente dissertação, novembro de 2019.

No que compete à metodologia utilizada na dissertação, em um primeiro momento, foi feita análise documental para a construção de evidências do caso, identificando o que é a política pública educacional e como se dá o processo de

⁶ Modelo de questionário nos apêndices.

implementação. Posteriormente, foram analisadas as entrevistas⁷ realizadas com os superintendentes escolares da Educação Infantil, zona sul, e os questionários com os gestores desses centros de Educação Infantil, etapa trazida no capítulo 2 desta dissertação.

A entrevista e a aplicação dos questionários foram importantes para buscarmos elementos da subjetividade como parte do processo de análise da implementação da avaliação nessa etapa de ensino. A escolha do instrumento de pesquisa levou em consideração que, na entrevista e questionário, as informações e as opiniões seriam relevantes para a investigação da presente dissertação, visto que, de acordo com Marques (2017), uma das riquezas das técnicas de coletas de dados é baseada na opinião e atitude do ser humano. Buscou-se, portanto, por meio da entrevista, identificar como se deu a implementação da política pública SAETHE nessa etapa de Educação Básica no município de Teresina, bem como proceder à sua análise.

A entrevista foi feita de forma amostral, com duas superintendentes da Educação Infantil que atendem à Zona Sul de Teresina para entendermos as dificuldades enfrentadas e como foi a implementação da avaliação externa SAETHE. Além disso, foram aplicados questionários para os 15 gestores com o propósito de coletar mais elementos que complementassem a pesquisa.

O intuito de realizar a entrevista e aplicar os questionários foi identificar as dificuldades na implementação da avaliação externa pelos gestores e superintendentes, analisando de que forma têm sido implementada essa avaliação. Foram lançadas perguntas aos superintendentes, como, por exemplo, como essa política foi implementada; quais dificuldades foram enfrentadas; quais seriam os principais entraves na implementação da política.

A pesquisa, como já salientado, foi desenvolvida na região sul da cidade (que possui 53 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, em um total de 156 em Teresina) devido ao fato de a pesquisadora trabalhar diretamente com o acompanhamento desse grupo de escolas durante o ano de 2018 e 2019.

No que compete à estruturação da dissertação, ela está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, fez-se um percurso histórico da infância em meio às políticas públicas educacionais, assim como um percurso histórico pela avaliação em larga escala da educação brasileira. Foi apresentado o Sistema de Avaliação

⁷ Roteiro nos apêndices.

Educacional de Teresina (SAETHE) dentro dessa rede de ensino, descrevendo o campo de pesquisa explorado.

A partir dos dados coletados, foi realizada a análise apresentada no segundo capítulo, na qual identificamos, por exemplo, os aspectos voltados para o contexto de prática das políticas públicas, contemplando as dificuldades na implementação da política pública educacional, dentre eles, a distância que existe entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina e os gestores e professores, atores do contexto de prática.

Por fim, foi proposto um plano de ação educacional com fins de reduzir a distância entre a SEMEC e os atores do contexto de prática, promovendo a participação desses atores e buscando, ao mesmo tempo, a melhoria nas avaliações das crianças da Educação infantil. O referido plano está apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso da Educação Infantil e a instituição dessa etapa dentro das políticas públicas brasileiras. A Lei Magna Brasileira propugna que

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 18).

Disposto no Capítulo II, artigo 6º– Dos direitos sociais. Esse aspecto estabeleceu o direito de o indivíduo ter acesso à escola, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação, e os princípios para a Educação Infantil dentro da estruturação legal do Estado brasileiro. Essa mudança se deu pela necessidade de colocar a criança no lugar de sujeito de direitos, visto que, nas legislações anteriores, as crianças eram tratadas como objeto de tutela. Além disso, conforme destaca Cury (2008, p. 294), existe uma visão sistêmica⁸ da Educação Infantil dentro da LDB. Dessa forma, o capítulo 1 foi estruturado em quatro seções para entendermos a avaliação em larga escala e o acesso à Educação Infantil. Na primeira seção, foi feito um percurso histórico da infância, mostrando a concepção da infância e apresentando as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil. Esse percurso visa demonstrar que, ao longo da história, o conceito de infância sofreu alterações significativas. Na seção seguinte, apresentamos um percurso histórico da avaliação em larga escala da educação brasileira, para podermos analisar como se chegou à atual conjuntura para a Educação Infantil. A terceira seção traz o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) e seus resultados para situar o leitor no contexto do presente estudo de caso e, assim, levá-lo a conhecer as ações e políticas públicas em que estamos nos detendo. E, por fim, a última seção apresentou o campo de pesquisa da presente dissertação.

⁸ De acordo com o site Egestor (2019), a visão sistêmica é o entendimento do todo, capacidade de ver o sistema como um todo, entender o processo e como funciona, ou seja, trata-se de é uma visão geral.

2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para descrevermos o caso de gestão, apresentamos, nesta primeira seção, de maneira breve, o histórico das políticas educacionais para a infância, pontuamos a trajetória dessa etapa da Educação Básica a partir da década de 1970, para que entendamos como a Educação Infantil hoje vem tomando espaço nas discussões sobre qualidade na oferta às crianças de 0 a 5 anos de idade, que deixou de ser assistencialista e passou a integrar o bojo de políticas educacionais e preocupação da sociedade civil e de movimentos sociais. Como fora mencionado, tendo em vista o fato de o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) ser a primeira experiência no Brasil que contempla a avaliação na etapa da Educação Infantil.

Para melhor entendimento do histórico das políticas educacionais brasileira para a educação infantil, o quadro 1 traz os principais acontecimentos demarcando o período, vigência e enfoque.

Quadro 1 – Percurso histórico das políticas educacionais para a Educação infantil brasileira.

continua

Período	Acontecimento	Enfoque	Vigência
Década de 1970	Manifestações da sociedade e reivindicações sociais.	Criação de órgãos, mudança da educação infantil dos órgãos de assistência e saúde para área de educação. Manifestações da sociedade civil, urbanização, crescimento econômico, acesso da mulher ao mercado de trabalho, reivindicações sociais, ampliação de acesso às creches e pré-escola.	Anos de 1970 e 1980
1988	Constituição Federal Brasileira	Reconhece o direito da criança pequena ter acesso à educação.	Vigente
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA	Proteção integral de crianças e jovens menores de 18 anos de idade.	Vigente
1993	Plano Decenal de Educação para Todos	Formação para professores da Educação Infantil.	1993 a 2003
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – LDB	Educação infantil como direito para crianças de 0 a 6 anos (após EC nº 59/2009, modificou o acesso para 0 a 5 anos de idade) e dever do Estado.	Vigente
1996	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF	Municípios são responsáveis pelo financiamento do Ensino Fundamental.	Até 2006

1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	Auxilia o professor da Educação infantil em seu trabalho pedagógico nas instituições de ensino da educação infantil.	Vigente
2001	Plano Nacional de Educação - PNE	Estabelecimento de metas e estratégias de cumprimento no sentido de melhorias da qualidade para educação brasileira.	2001-2013
2005	Proinfantil	Habilitar profissionais da Educação Infantil sem magistério para qualificação.	Vigente
2006	Lei nº 11.274	Regulamenta o ensino fundamental de 9 anos, as crianças passaram a ingressarem aos 6 anos de idade.	Vigente
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Orientação e monitoramento da qualidade da Educação Infantil.	Vigente
2006	Parecer nº5/2006	Sanciona formação, obrigatória até 2007, de professores da Educação Infantil e anos iniciais por meio dos cursos de Pedagogia ou em Normal Superior.	Vigente
2006	Proinfância	Acesso de crianças às creches e pré-escolas com melhoria da infraestrutura física das instituições de Educação Infantil.	Vigente
2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação	Financiamento da educação básica. Estipulado um financiamento mínimo das receitas de impostos da União, Estados, Distrito Federal e municípios.	Previsão de término de vigência em 2020
2009	EC nº 59/2009	Redução do percentual de Desvinculação das Receitas da União (DRU) e alteração do artigo 208, inciso I da Constituição Federal de 1988, educação obrigatória e gratuita a partir dos 4 aos 17 anos de idade, garantindo ainda o direito de 0 a 3 anos de idade.	Vigente
2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Renovação de metas não alcançadas e novas metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira.	2014-2024
2017	Base Nacional Comum Curricular	Normativas para elaboração de um currículo comum brasileiro, para assegurar direitos de aprendizagens para todos.	Vigente

Fonte: Elaborada pela autora a partir de BRASIL (1988); BRASIL (1990); BRASIL (1996), BRASIL (2006); BRASIL (2014); BRASIL (2017); BRASIL (2018)

De acordo com o quadro 1, a concepção de infância sofreu várias modificações ao longo do tempo em meio a cada contexto do momento histórico vivido, que serão apresentado a seguir, por exemplo: os movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 e os documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação Infantil (DCNEI), Constituição Federal brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), que marcaram essas mudanças de concepção.

A concepção de infância ganhou espaço nas discussões educacionais, tornando-se uma condição própria de modo mais abrangente, sendo resultado de participação de movimentos sociais e trabalhistas em embates políticos na luta por uma educação de qualidade e acesso para todos. As DCNEI ressaltam que a criança é um

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, 2010, p. 12).

Segundo Nunes (2011), no século XX, realizaram-se vários congressos e discussões sobre a necessidade de ações que reconhecessem os direitos das crianças. Mesmo com a criação de órgãos e mudanças ao longo do tempo, até meados da década de 1970, a Educação Infantil vivenciou uma lenta expansão, culminando na passagem dessa etapa de escolarização dos órgãos de assistência e saúde para a área da educação.

A perspectiva educacional para crianças menores de 7 anos de idade se deu a partir dos anos de 1970, por meio de manifestações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais (BRASIL, 2001). As crianças menores ganharam essa notoriedade social também devido a processos como a urbanização, o crescimento econômico e o acesso da mulher ao mercado de trabalho.

Percebe-se que a visão da sociedade (que passou a conceber a libertação da mulher dos serviços domésticos e superação dos limites da estrutura familiar) sobre as instituições de Educação Infantil redimensionou a questão do atendimento à criança como forma de garantir que as mães trabalhassem. Assim, os movimentos pela pré-escola se confundiam com as reivindicações políticas e sociais (KUHLMAN JR., 2000). Dessa forma, de acordo com Kramer (2006), houve a ampliação de acesso às creches e pré-escolas, além do reconhecimento da importância do desenvolvimento cognitivo/linguístico, socioemocional e psicomotor dos primeiros anos de vida da criança.

O final dos anos de 1970 e dos 1980 foi marcado, em meio às mobilizações da sociedade civil, pela busca da expansão dos direitos de atendimento à educação para as crianças pequenas. Conforme Campos (2006), esses anos foram marcados também por grupos de profissionais e especialistas em educação que se mobilizaram no sentido de propor novas diretrizes legais para responder às demandas crescentes por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento. Cabe destacar, de acordo com Kramer (2006), que, nos anos 1980, as políticas públicas foram marcadas por uma instabilidade na direção e na gestão de financiamentos, visto que a criança pequena passou a ser vista como cidadã, mas as políticas de financiamento dos programas ainda não abarcava esses grupos.

Nessa perspectiva de atender a solicitações sociais representativas que visavam atender à infância, promulgou-se a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito da criança pequena a ter acesso à educação (no artigo 208, inciso I), sem, no entanto, prever uma fonte específica de recursos. A partir da Constituição Federal, segundo Kramer (2006), a assistência, a saúde e a educação, compreendidas como direito social das crianças, avançaram no campo teórico e nos movimentos sociais para mudar a situação da educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Delineou-se um momento histórico para a criança pequena com a definição da Constituição Federal brasileira de 1988. A partir desse momento, alinharam-se políticas públicas educacionais para a infância na tentativa de efetivação desse direito.

Após a promulgação da Constituição de 1988, seguindo a linha da concretização dos direitos da infância, foi disposto, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹ que apresenta um conjunto de leis específicas para proteção integral de crianças e jovens menores de 18 anos. A partir do ECA, as crianças e jovens adquiriram garantias de direitos e deveres reconhecidas por lei, visto que são sujeitos que compõem a sociedade. Nessa perspectiva de direitos e deveres, o ECA prevê formas de atenção e direitos para a infância e seus responsáveis. Assim, garantias como a qualidade educacional são pensadas para auxiliar o processo.

Cerisara (2002) expõe que, após a Constituição e o ECA, foram instituídos outros dois documentos, o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, e o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação Docente, de 1997. Ambos não especificavam sobre a formação para o professor de Educação Infantil, visto que

⁹ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

mencionam a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem, entretanto, indicar o que seria necessário para os docentes da Educação Infantil. Isso se torna um problema, vez que, além de outros fatores, a necessidade de qualificação do profissional se apresenta como fator primordial para o oferecimento de condições de aprendizagens adequadas para as crianças pequenas.

Com a Lei nº 9.394/96, proclamou-se a Educação Infantil como direito para crianças de 0 a 6 anos a ser cumprido como dever do Estado. Apesar das dificuldades por que as creches e pré-escolas passaram e ainda passam no seu processo de integração ao sistema educacional, estão aos poucos adquirindo espaço próprio nas redes públicas e nos programas educacionais (CAMPOS *et al*, 2010). Isso porque, a partir de 1996, perceberam-se formulações de diretrizes, políticas, planos e programas que têm por objetivo a realização dos direitos das crianças. As instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável (CERISARA, 2002).

A LDB trouxe em seus objetivos a discussão de que as instituições de Educação Infantil, com a transferência para a área da educação, avançariam no trabalho educativo com essas crianças. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil¹⁰ passam a fazer parte da Educação Básica, juntando-se ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. As creches passaram para as secretarias municipais de Educação, não mais do Serviço Social, tendo as instituições educacionais, teoricamente, a função de educar e cuidar de forma indissociável (CERISARA, 2002). Apesar de a Educação Infantil ser de responsabilidade dos municípios, segundo Campos *et al* (2010), no período compreendido de 1990 a 2010, o progresso da Educação Infantil ocorreu de forma desigual. Campos *et al* (2010) explicam que, mesmo havendo expansão de oferta para essa etapa escola, nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados (o que varia de acordo com as características institucionais). Não obstante tenham sido elaborados os Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, desenvolvidos pelo MEC, grande parte das instituições só realizaram parcialmente as orientações do documento.

Conforme Cury (2008), a Educação Básica constituída por três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) traz um conceito inovador dessa época, pois se havia negado por séculos aos cidadãos o acesso a essas etapas

¹⁰ Creches e pré-escolas.

de escolaridade. Cury faz uma comparação para poder explicar a ideia da Educação Básica:

Resulta daí que a Educação Infantil é a raiz da educação básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes (CURY, 2008, p. 294)

Dessa forma, a LDB traz o direito do cidadão à educação e o dever do Estado de ofertá-la com qualidade. Além disso, a LDB dispôs sobre a obrigatoriedade de, até 2007, os profissionais da Educação Infantil terem formação em nível superior, visto que os programas oferecidos pelo Ministério da Educação eram formação de nível médio com habilitação em Magistério. Para Correia (2010), essa cobrança disposta pela LDB trouxe uma contribuição para a qualidade da Educação Infantil, uma vez que parte dos profissionais das creches eram leigos, professores sem formação pedagógica, sem conclusão do Ensino Fundamental, conforme Cerisara (2002) complementa.

Por mais que já se tivesse avançado na elaboração de legislações que colocavam a Educação Infantil como um direito de as crianças pequenas estudarem, faltavam legislações que definissem as funções dessa etapa. Foi nesse contexto que o MEC elaborou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes (*Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo*). Esse documento, que se volta especificamente para a Educação Infantil, integrando os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi criado com o objetivo de auxiliar o professor da Educação Infantil em seu trabalho pedagógico nas instituições de ensino dessa etapa da Educação Básica.

Segundo Cerisara (2002), o documento foi considerado pelos profissionais da educação um avanço na Educação Infantil, visto que serviu de guia reflexivo de cunho educacional. No volume de *Formação pessoal e social*, contempla a construção da identidade e autonomia da criança. O volume *Conhecimento do mundo* contempla os sub-eixos música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita e Matemática. A autora faz uma crítica, ao apontar que a organização e conteúdos foram feitos com base em componentes curriculares pensados para o Ensino Fundamental, ressaltando que os sub-eixos “aprisiona[m] o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 337). A autora concorda com o

pensamento de Kuhlmann Jr. (1990 apud CERISARA, 2002), segundo o qual, ao adotar essas características por modismo, perde-se o sentido do fazer pedagógico, de ter a criança como o ponto de partida para formular a proposta pedagógica.

Cerisara (2002) afirma que existia ainda a necessidade de um amadurecimento da área para atender às especificidades da Educação Infantil, pois,

[...] qual a finalidade educativa da Educação Infantil? Educar e cuidar, como e para quê? Como se caracterizam as instituições de Educação Infantil? Qual a sua relação com o Ensino Fundamental? Como deve ser vivida a infância das crianças em instituições educativas? As creches e pré-escolas são um tipo de instituição escolar ou não? (CERISARA, 2002, p. 338)

A autora afirma que essas questões permitem delimitar a profundidade da problemática em torno do trabalho que é realizado nas instituições educacionais de Educação Infantil. Entendemos que os RCNEIs são um material que podem servir para a reflexão sobre o trabalho que o professor realizará com as crianças da Educação Infantil. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trouxeram a proposta de orientar as ações das instituições de ensino, definindo metas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através do cuidar e educar, com a participação da equipe escolar e da comunidade escolar. Em conjunto, essas duas políticas públicas visam pensar em uma política com objetivos relacionados à formação integral da criança.

Em meio às políticas educacionais voltadas para Educação Infantil, até esse momento histórico não se mencionava o financiamento da Educação Infantil. Dessa forma, segundo Cerisara (2002), a portaria nº 2.854 de julho de 2000, da Secretaria da Assistência, indicava que, enquanto a Educação Infantil não fosse de responsabilidade dos órgãos de educação, a assistência social continuaria recebendo financiamento para a manutenção desse atendimento. Mesmo com a implementação da LDB de 1996, a visão até 2006 – período de adequação das secretarias de educação – era de instituições que ofereciam a Educação Infantil continuando sob a tutela da assistência social, trazendo o discurso da educação compensatória de 1970, que fora superado.

Após a Portaria do ano de 2000, foi elaborado e aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011). Nesse documento foi exposto que a educação de crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos da Educação Infantil

vinha crescendo, seja pela necessidade da família de deixar o filho para cuidados – em virtude da jornada de trabalho – seja para o desenvolvimento da criança, visto que, na infância, a partir do nascimento, a inteligência se forma. Assim, descuidar-se dessa fase significa desperdício do potencial humano, visto que, nesse período, as crianças possuem uma grande capacidade de aprendizagem.

Com o intuito de atender às legislações anteriores, foram formuladas metas para cumprimento no período de até 10 anos da data de vigência, 2001 a 2011, constantes no PNE, que se estendeu até 2014. O PNE trouxe, em sua Meta 1, a necessidade de atender, até 2011, a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos; já na Meta 2, trouxe a proposta de melhoria dos padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, o que não ocorreu no período vigente do PNE 2001. Até a implantação do PNE 2001-2011, o acesso de crianças e a infraestrutura das instituições que atendiam a esse público eram inferiores às demandas da sociedade e, ainda hoje, permanecem inferiores às demandas.

Além da ampliação de acesso e melhoria de infraestrutura, o PNE também trouxe as Metas 5 e 6, que visavam ao estabelecimento do Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil com as seguintes propostas:

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de Educação Infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior (BRASIL, 2001, p. 12 - 13)

Kramer (2006), dialogando com a proposição do PNE 2001- 2011, acrescenta que, para a expansão de matrículas, no sentido de atingir a universalização do acesso à educação escolar, eram necessárias garantias de financiamento da educação para essa etapa da Educação Básica e qualificação dos profissionais docentes, o Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Para o autor, a

inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de Educação Infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da Educação Infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, [...] as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação (KRAMER, 2006, p. 803)

No que se refere à formação continuada ou inicial, as resoluções estaduais e municipais, em 2006, confrontam-se com a LDB/1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, visto que as exigências de formação ainda não seguiam o que era previsto nas legislações, deixando, na incerteza, a exigência de formação na Educação Infantil. Isso porque as instituições de atendimento de 0 a 6 anos possuíam profissionais de graus de escolaridades diferentes, profissionais não habilitados para atendimento desse público, no intuito de mascarar a omissão e a ineficiência do poder público. Como uma das metas do PNE 2001-2011 para auxiliar os professores sem a formação específica, em 2005, o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, uma medida emergencial em parceria com universidades públicas, para habilitar profissionais da Educação Infantil sem magistério, na tentativa de qualificar os profissionais dessa etapa da educação.

No ano seguinte, no dia 06 de fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos¹¹. Assim, o ingresso da criança ao Ensino Fundamental que, antes de a lei ser sancionada, era aos 7 anos de idade, passa a ser aos 6 anos de idade - com a previsão de até 2010 ser efetivado em todo o território brasileiro. Segundo Campos (2011), essa foi a primeira mudança importante implementada após a LDB, visto que a criança, a partir desse momento, passaria mais tempo no convívio escolar.

Um dos mais graves aspectos dessa mudança é que nem todas as redes já realizaram a revisão dos currículos. O Ensino Fundamental de 9 anos deve oportunizar a melhoria do acesso ao conhecimento e não a antecipação do fracasso.

¹¹ Até 2009, o Ensino Fundamental tinha a duração de 8 (oito) anos, contemplando crianças de 7 a 14 anos (1ª à 8ª série).

Do ponto de vista de acesso à escola, foi positivo. Contudo, segundo a autora, para que se tenha um efeito democratizador, é necessário mais do que acesso, é preciso garantir boas condições de aprendizagem para essas crianças.

A mudança mencionada na LDB, acima apresentada, não era de caráter obrigatório. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vigente na época, recebia recursos vindos de receitas dos impostos e transferências dos estados, distrito federal e municípios vinculados à educação para atender ao Ensino Fundamental, só contabilizando matrículas dessa etapa. Para fazer o repasse desses recursos, as prefeituras viram como incentivo a transferência de matrículas da pré-escola para a primeira série do Ensino Fundamental. Tal medida foi polêmica no ponto de vista pedagógico, visto que foi adotada sem fazer previsão do período de transição, não trouxe regras claras sobre a idade das crianças para o ingresso no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para professores devido à idade das crianças, tampouco adaptação na estrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais escolares. Tais aspectos, segundo Campos (2011), ainda apresenta problemas até hoje.

Um aspecto a ser considerado dentro das problemáticas da Educação Infantil diz respeito ao financiamento de tal etapa. Percebemos que, na LDB, semelhantemente ao apontado na Constituição de 1988, não há menção sobre financiamento da Educação Infantil. Um exemplo a ser dado é a Emenda Constitucional (EC) nº 14, 9.424/1996, responsável por criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo Cerisara (2002), a EC nº 14 definiu que os municípios se responsabilizariam pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no Ensino Fundamental, ficando a Educação Infantil sem previsão ou garantias de verbas. Assim, essa etapa ficou dependendo das políticas educacionais de cada município e estado. A questão sobre os fundos de financiamentos da educação e municipalização será discutida no próximo subtópico.

Na tentativa de verificar os indícios de boas condições de aprendizagem para a Educação Infantil, algumas secretarias propuseram avaliações governamentais com enfoque em acesso, em estruturação física e pedagógica para essa etapa. Mas, para que essa avaliação possa acontecer, é necessário ter parâmetros definidos do entendido como boas condições de aprendizagem. O documento Parâmetros

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006 traz os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade na Educação Infantil, quais sejam:

1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país (BRASIL, 2006, p. 13).

Outro elemento das políticas públicas foi o parecer nº 5/2006, que determina que a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais será desenvolvida por meio dos cursos de Pedagogia ou em Normal Superior. O parecer converge para a obrigatoriedade de formação de professores até 2007, descrito na LDB nº 9.394/96. Define que a carga horária mínima para o curso de Pedagogia deveria ser de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 300 horas para estágio supervisionado, mínimo de 100 horas para atividades teórico-práticas em área específica do estudante e, no mínimo, 2.800 horas para as demais atividades formativas. O curso de Normal Superior deveria ter 2.800 horas, sendo 300 horas de estágio supervisionado e 2.500 de atividades formativas.

Nesse mesmo ano, foi criado o Proinfância¹², destinado aos municípios e ao Distrito Federal. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (2017), esse programa é uma ação do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) para garantir o acesso de crianças às creches e escolas, assim como a melhoria da infraestrutura física dessas instituições. Atua na construção das creches e pré-escolas e na aquisição de mobiliário adequado à Educação Infantil. O atendimento da Educação Infantil vem se concretizando gradualmente, pois, de acordo com MEC (2012), recolhidos os dados do Censo da Educação Básica de 2011, ao se falar de qualidade da Educação Infantil, remete-se, não só, mas, também, à ampliação da oferta, com crescimento no número de matrículas.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, reduz o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Também altera o art. 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que diz que a Educação Básica é obrigatória e gratuita

¹² Criado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.

dos 4 aos 17 anos de idade. Isso significa uma mudança no atendimento da Educação Básica, que anteriormente previa atendimento para o Ensino Fundamental (não fazendo menção à Educação Infantil). Dessa forma, a Educação Básica passou a contemplar a Educação Infantil (garantindo o direito das crianças de 0 a 3 anos¹³ e 4 e 5 anos de idade), Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Com a criação de legislações e programas voltados para a melhoria da aprendizagem dentro das instituições de ensino, precisou-se pensar sobre a definição de qualidade que, dependendo de muitos fatores, pode ser concebida de acordo com o momento histórico, cultural e os objetivos locais:

[...] os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da Educação Infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (MEC, 2009, p. 13)

Com relação à qualidade das instituições de Educação Infantil, segundo o MEC (2009), é preciso considerar alguns aspectos no momento da avaliação, como descrito no quadro 2:

Quadro 2 - Aspectos elencados pelo MEC sobre a qualidade da Educação Infantil.

Direitos humanos fundamentais, com história de superação e conquista, sendo reafirmado através da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da criança e Adolescente (ECA);
Reconhecimento e valorização de gênero, étnico-racial, cultural, religioso e de acordo com as deficiências;
Valores sociais, respeito ao meio ambiente, cultura de paz, relações humanas solidárias;
Legislações educacionais brasileira, com finalidade da educação e a forma de organização do sistema educacional;
Conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil e a formação dos profissionais envolvidos.

Fonte: Brasil (2009, p. 14).

Assim, as instituições deveriam se adequar, de acordo com o que foi elencado pelo MEC, para o atendimento das crianças da Educação Infantil. Além dessa iniciativa na educação brasileira, o MEC publicou modificações no atendimento do Ensino Fundamental.

¹³ O acesso de crianças de 0 a 3 anos de idade passou a ser um direito, mas não obrigatório.

O MEC publicou a Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010, que definiu as diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Com isso, as crianças de 6 anos de idade, que antes estavam contempladas pela Educação Infantil, a partir de 2010, deveriam ser matriculadas no Ensino Fundamental. Essa mudança se deu para que todos tenham tempo maior de escolarização. Tal mudança nos leva a pensar no fato de que a inclusão de crianças de 6 anos de idade não poderá antecipar conteúdos que antes eram ministrados para crianças de 7 anos de idade (1ª série), havendo, assim, a necessidade de construir um novo currículo para o Ensino Fundamental

Ainda em 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil¹⁴. Estava disposta na LDB, de 1996, a incumbência de a União fixar diretrizes para a Educação Básica. São normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular do sistema de ensino e das escolas dessa etapa da Educação Básica que deve estar articulado com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Esse documento vem na tentativa de promover melhoria do atendimento das crianças pequenas. De acordo com Nunes (2011), as instituições que oferecem a Educação Infantil estão mais evidentes como alvo das políticas educacionais e dever governamental. Isso, juntamente com o empenho de organizações da sociedade civil, visa garantir a expansão de oferta para crianças de 0 a 3 anos e a qualidade para crianças de 0 a 5 anos. Isso significa que, de acordo com Nunes (2011), a União e os estados têm competências de formular diretrizes e prestar assistência técnica e financeira aos municípios nessa etapa de escolarização.

Ao esgotar a vigência do PNE (2001/2011)¹⁵, fez-se necessária a definição de novas metas para a educação brasileira, definindo o papel de cada ente federado (União, estados, Distrito Federal e municípios) no Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), aprovado em 2014. Expõe-se aqui a Meta 1, avanço para a universalização da Educação Infantil.

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 49).

¹⁴ Criada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

¹⁵ O primeiro PNE (2001-2011) foi aprovado até 2011, o segundo só foi estabelecido em 2014.

A Meta 1 do PNE (2014/2024) mostra a necessidade de as crianças pequenas terem acesso à educação, o que significa uma mudança de postura com relação à Educação Infantil brasileira. Com a formulação de novas metas para 2014 a 2024, visto o não cumprimento das metas do PNE (2001/2011), o objetivo é a universalização com dois anos da vigência do plano para as crianças de 4 e 5 anos. De acordo com o observatório de 2018, o atendimento no Brasil de crianças de 4 e 5 anos foi de 93%. Isso significa dizer que a meta de universalização até 2016, em 2018, ainda não fora cumprida, mas, mesmo assim, pode ser considerado que tenha havido um avanço, visto ser alto o percentual de atendimento.

Dessa forma, faz-se necessário mencionar a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, visando melhorias na educação brasileira. A Base mostrou-se um grande desafio para contemplar um ensino na educação do país. Para se chegar à formulação do documento final, precisou-se passar por várias audições públicas e muitas participações de associações, organizações e outras entidades. A BNCC traz, na etapa da Educação Infantil, que se devem assegurar seis direitos em sua aprendizagem e desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Estabelece, ainda, cinco campos de experiências coerentes com o direito de aprendizagem e desenvolvimento: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na tentativa de assegurar esses direitos, a BNCC pode promover a reflexão sobre o fazer pedagógico, possibilitando, assim, a mudança de prática pelo professor. Em cada campo aqui destacado, foram definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Com cada um desses direitos garantidos, será possibilitado o desenvolvimento integral da criança. Além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC também traz a avaliação da Educação Infantil, por meio de questionários respondidos pelos professores, gestores e equipe escolar para o monitoramento e acompanhamento das instituições educacionais no que se refere à oferta de condições necessárias para o desenvolvimento das crianças.

Numa percepção de monitoramento e acompanhamento das políticas públicas que podem ser visualizados nas avaliações externas, nos últimos anos têm sido discutidas e debatidas formas para pensar como serão implementadas na Educação Infantil. De acordo com o MEC (2012), a avaliação externa entra em cena na tentativa de acompanhamento da melhoria da qualidade das políticas públicas implementadas.

Até aqui, foram apresentadas as políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade para a Educação Infantil e, de forma breve, sobre o financiamento para a Educação Básica. O financiamento se deu através de fundos na tentativa de diminuir as desigualdades e promover a melhoria da educação brasileira. O próximo subtópico apresentará como se deu o financiamento e as intervenções realizadas.

2.1.1 Fundef e Fundeb

De acordo com a Constituição de 1988, os entes federados (estaduais, municipais e Distrito Federal) deveriam investir, em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), no mínimo, 25% da receita de impostos e a União investir, no mínimo, 18% da receita líquida de imposto. Essa vinculação cria um fundo de proteção para investimento mínimo, anualmente, para a educação, o FUNDEF.

A passagem das funções do governo federal e estadual para os municípios foi um processo no qual se destacou a municipalização, com o objetivo de tornar o aparelho estatal mais ágil e eficaz para consolidar a democracia e a efetiva participação do cidadão, aproximando a escola das secretarias municipais de Educação, tendo a possibilidade de acompanhar o funcionamento das instituições para resolver de forma mais rápida os problemas (MENEZES; SANTOS, 2001). Como a municipalização estava atrelada ao repasse do Fundef, os encargos e serviços, de responsabilidade dos municípios, proporcionariam uma prestação de serviços para a população a ser articulada conjuntamente.

Esse desenho supôs uma equidade de condições de arrecadação, visto que o mesmo percentual se aplicaria a todos os estados e municípios do Brasil. Todavia, o que se percebeu foi um mecanismo com sistema tributário desigual. De acordo com Gouveia e Souza (2015),

A forma mais imediata de enfrentar esse limite é a redefinição da lógica do sistema tributário em termos nacionais, entretanto, essa forma esbarra em interesses dos entes federados que não são de fácil equalização (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 48)

A constituição do Fundef (1996) se relaciona com a distribuição desigual de recursos, uma estratégia na tentativa de superação da desigualdade. Além disso,

com a ampliação dos recursos nos entes federados mais pobres e não apenas uma redistribuição, visto que “25% de pouco é quase nada”, de acordo com o Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2001), conforme aponta Souza (2005 apud GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 49). O argumento do então Ministro da Educação era que os problemas da educação brasileira advinham da má gestão dos recursos. Essa afirmação refletiu alguns impasses, destacando a necessidade de redesenho dos recursos, que deveriam concentrar-se no Ensino Fundamental (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

Como fora mencionado, a LDB de 1996 definiu a Educação Básica com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em suas diversas modalidades. Dessa forma, o Ministério da Educação da época, concentrando os recursos no Ensino Fundamental, contrapôs-se à legislação. Isso ajuda a explicar os problemas de acesso da Educação Infantil pelas crianças brasileiras. Outro ponto que se manteve foi a redistribuição em cada estado da federação. A complementação da União foi insuficiente para resolver o cenário da época, visto que o gasto por aluno ao ano estabelecido foi pequeno (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

O gasto mínimo por aluno nacional foi feito a partir de uma relação direta entre o bem produzido e os recursos necessários para garantir as condições de qualidade da oferta, chegando, dessa forma, à ideia do custo. Todavia, durante a vigência do Fundef, o gasto mínimo ignorou a necessidade *versus* o investimento de recursos disponíveis (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

O custo ou gasto possível por aluno, de acordo com Gouveia e Souza (2015), demorou para se efetivar durante o Fundef, o que contribuiu para manter a baixa capacidade redistributiva nacional. Como o Fundef foi criado numa perspectiva de contenção de gastos, o presidente, no período da criação desse fundo, vetou a contabilização das matrículas das modalidades do Ensino de Jovens e Adultos.

A estrutura da política de fundo independe da adesão dos agentes públicos envolvidos. Assim, segundo Gouveia e Souza (2015), da arrecadação dos recursos de impostos dos entes federal e estadual é retirado o percentual de composição do fundo, retido e repassado aos municípios e redes estaduais a partir da contabilização das matrículas de cada rede.

Como afirmam Gouveia e Souza (2015), o propósito do fundo não ocorreu plenamente, uma vez que visava à equalização dos gastos em educação, considerando a desigualdade econômica elevada entre os municípios e estados, já

que o valor repassado por aluno do Ensino Fundamental seria o mesmo, independentemente do local. Com isso, a diminuição da desigualdade entre os Estados da Federação ocorreu de forma precária com a complementação da União para os estados que ficaram abaixo do valor mínimo anual. Dessa forma, o Fundef provocou uma redistribuição de recursos internamente nos estados e municípios, sendo que os recursos federais raramente entravam na redistribuição, somente quando a condição de redistribuição era de extrema pobreza.

Ainda segundo Gouveia e Souza (2015), o que se esperou desse fundo foi a melhoria de condições de qualidade do Ensino Fundamental, no que tange também à gestão, formação de professores e organização pedagógica, visto que tais condições apresentavam-se desiguais no país. Conforme os autores, parece haver uma relação entre a redistribuição financeira provocada pelo fundo e o incremento das condições de qualidade. Também se esperou a universalização do acesso à educação obrigatória, o que, contudo, não se efetivou, visto que o PNE 2014/2024 ainda estabelece, até o final da sua vigência, a universalização da Educação Básica.

O foco dos recursos no Ensino Fundamental trouxe problemas para os municípios que já possuíam política de atendimento para a Educação Infantil, visto que o investimento para essa etapa teria que ser advindo das 'sobras'. Embora os municípios não tenham reduzido a oferta para essa etapa da educação, seja por pressão social ou por saídas pela ampliação da política de convênio com o PNE 2001/2010, "o Fundef pode ter servido de obstáculo a uma maior expansão da educação infantil" (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 54). Já para o Ensino Médio, não houve comprometimento, visto que cresceu o número de matrículas em tal etapa (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

De acordo com Gouveia e Souza (2015), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi a maior prejudicada, visto que não eram contabilizadas as matrículas dessa modalidade. Para driblar essa dificuldade, muitos municípios, à época, tiveram que promover projetos de aceleração no Ensino Fundamental, visando atender ao público da EJA. Além disso, houve dificuldades para a regulamentação da carreira docente em diversas partes do Brasil.

Por mais problemas que o Fundef não resolveu ou criou, ele trouxe contribuições para a oferta da educação, como debates sobre o financiamento, importância de vinculação dos recursos, fiscalização, prestações de contas e transparência, dentre outros. Na tentativa da resolução da questão da Educação

Infantil, foram necessárias legislações complementares e a substituição do Fundef, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Parte desses problemas foi temática na tramitação para o novo fundo, com a maior participação financeira da União e a inclusão de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, como a Educação Infantil e a EJA. (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

O Fundeb originou-se de debates desde 1999, tendo iniciado oficialmente com um grupo de trabalho instituído pelo decreto de 21 de outubro de 2003, sendo aprovado em dezembro de 2006. Segundo Gouveia e Souza (2015), esse fundo foi amplamente debatido tanto pelo grupo de trabalho instituído, como pela bancada do Partido dos Trabalhadores que apresentou a proposta de emenda constitucional na Câmara dos Deputados, mobilizando o parlamento e movimentos da sociedade civil. Em meio a esse contexto, já havia outro governo e outra estratégia de debate.

Nesse período, houve crescimento do investimento em educação devido ao crescimento da economia. No período compreendido entre 2007 a junho de 2014, foram aprovadas resoluções, portarias e decretos para organização do mecanismo do novo fundo. O tema das portarias foi a definição do valor mínimo por aluno ao ano. Esse valor, que antes era um referencial fixo, passou a ser resultado do cálculo dos recursos mínimos em cada estado, acrescido da participação da União, fixando em, pelo menos, 10% do total do Fundeb. A fixação de um percentual mínimo de contribuição da União passou a operar em direção a alguma presença mais efetiva do governo federal no financiamento da Educação Básica (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

A Ementa Constitucional nº 53 estabeleceu que o valor mínimo anual teria coeficientes diferentes para as etapas e modalidades da Educação Básica. Isso foi definido pela Lei Complementar nº 11.494 que redistribuiu os recursos, levando em conta as modalidades, as etapas e o tipo de estabelecimento de ensino da Educação Básica. Os valores são revistos anualmente por uma comissão intergovernamental. O movimento de definição anual dos valores mínimos por aluno ampliou a média do gasto mínimo e diminuiu o desvio-padrão entre os coeficientes (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

Como ressaltam Gouveia e Souza (2015), a questão de qualidade é complexa, visto que as redes são pouco colaborativas. No parecer CNE/CEB nº 08/2010, o referido Conselho discutiu e aprovou o custo aluno qualidade (CAQ) que poderia ser referência para a solução dos problemas enfrentados pelo financiamento da Educação

Básica, mas o Ministério da Educação não homologou o parecer, alegando a necessidade de mais debates. O PNE (2014/2024) retoma essa questão indicando o prazo de dois anos para a implantação do CAQ Inicial (CAQi).

Segundo Gouveia e Souza (2015), existe a insuficiência de recursos financeiros para a educação. Mesmo com a redistribuição dos recursos, o Brasil ainda precisa de mais dinheiro para a educação pública, pelo menos até que se aprove uma grande reforma tributária, já que existe a necessidade de ampliação do acesso e das condições de permanência necessárias à qualidade educacional.

O PNE (2014/2024), em sua meta 20, trouxe o compromisso de ampliação do investimento público em educação pública para atingir 10% do PIB em 2014. Segundo Kesley (2018), esse investimento chegou a 5,4% do PIB brasileiro no ano estabelecido pelo PNE.

As políticas do Fundef e do Fundeb são contínuas, sustentam-se na redistribuição de recursos entre os entes federados de 1996 até 2020 (GOUVEIA; SOUZA, 2015). Em que pese o fato de essa política se constituir como um novo momento de operação da vinculação de receitas, apresenta uma ruptura na lógica do que é suficiente para cada rede de ensino. Segundo os autores, percebeu-se que apenas a redistribuição não garantiu a solução dos problemas, como a desigualdade de investimento público entre municípios e estados, juntamente com a insuficiente participação da União para efetivar o direito à educação de qualidade.

Uma característica preocupante, segundo Gouveia e Souza (2015), é a provisoriedade dos fundos, já que o Fundef vigorou 10 anos, substituído pelo Fundeb que vigorará por 14 anos (até 2020). Dessa forma, a cada final do período de vigência do fundo, dever-se-á reinventar a regra. Apesar de ter o ponto positivo, a provisoriedade traz, por exemplo, instabilidade para definição dos planos de carreira do magistério. Entendemos que o estabelecimento do Fundeb, entre 2009 a 2019, possibilitou a redefinição do valor mínimo por aluno em cada estado acrescido da participação da união, entretanto ainda não solucionou a questão do valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e evite as disparidades entre regiões.

Para Moro (2012), ao discutir uma política educacional, para se pensar como repercutirão os seus efeitos, faz-se necessária a avaliação externa. A seguir apresentamos um panorama das avaliações externas e como elas têm chegado a essa etapa educacional.

2.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

No decorrer desta seção, faz-se uma abordagem histórica das avaliações externas brasileiras, em especial do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, considerando sua estruturação para tentativa da melhoria do sistema educacional, para, finalmente, tratarmos da proposta de avaliação da Educação Infantil.

A política pública de avaliação em larga escala contribuiu para discussões sobre a necessidade de diagnosticar, possivelmente, onde estão os problemas do processo de desenvolvimento do desempenho escolar no decorrer da Educação Básica. Segundo Coelho (2008 apud MARQUES, 2017), a avaliação externa brasileira sofreu influência de avaliações internacionais. Essa influência tende a justificar o processo avaliativo em larga escala no Brasil.

Um desses elementos influenciadores das avaliações externas foi o relatório Coleman, elaborado e publicado na década de 1960, nos Estados Unidos. Esse documento abordava o sistema de avaliações e a desigualdade de acesso à escolarização dos jovens estadunidenses. Essas avaliações permitiram o monitoramento e o funcionamento das redes de ensino, fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais com foco definido. Deve ser considerada, dentro desse contexto, a aprovação “do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, nos Estados Unidos, [...] publicação do *Informe Coleman*, em 1968”, conforme afirma Marques (2017, p. 30).

Esses documentos analisavam a “função da produção escolar” (COELHO, 2008, p. 233), avaliando se os recursos humanos, financeiros e materiais e as características das crianças estavam associadas aos seus resultados escolares. Segundo Marques (2017), tais documentos justificaram o início do processo de avaliação em larga escala. Essa avaliação possibilitou o diagnóstico e forneceu subsídios para os gestores dentro da escola – como, por exemplo, a formulação de políticas públicas que, caso mal compreendidas, podem ocasionar a competitividade e problemas na equidade.

Deve-se atentar para o processo de apropriação dos dados obtidos pelas avaliações de desempenho e habilidades. Esse processo demanda esforços e momentos de trabalhos para a análise pedagógica dos dados, tendo-se o cuidado de evitar meras comparações entre os números obtidos (ALMEIDA, 2015). Caso essa

análise seja equivocada, a política pública não proporcionará ajuda no desenvolvimento da equidade educacional. Isso coaduna com a argumentação de Arellano (2012), ao ressaltar que os governos precisam demonstrar sua capacidade para resolver problemas públicos heterogêneos. Dessa maneira, o Sistema de Avaliação do Desempenho (SAD), aliado à prestação de contas, possibilita aos governos a verificação das políticas públicas implementadas. Assim, em grande maioria, se não todos, têm a esperança de prestar contas à sociedade através de SAD.

O SAD, ainda segundo Arellano (2012), é uma forma possível para avaliar e aperfeiçoar as atividades governamentais, mas, como o próprio nome diz, é avaliação de desempenho. Para avaliar o desempenho, é necessário um conjunto de instrumentos que avalie os elementos que compõem o próprio sistema. Arellano (2012, p. 4) ainda coloca que o SAD é “um conjunto sofisticado de instrumentos que apresentam amplas limitações e que requerem constantes intervenções, aperfeiçoamento e inclusive reformas”.

De acordo com Azevedo (2000 apud COELHO, 2008), desde a década de 1930, Estado brasileiro se interessava pela avaliação do sistema educacional. Waisenfisz (1991 apud COELHO, 2008) completa destacando que já existia a intencionalidade de uma avaliação em larga escala, ainda que esse interesse se manifestasse apenas nos esboços de pesquisas e planejamento educacional. Nesse período, a avaliação em larga escala tinha, como finalidade, verificar e aferir os resultados frente aos objetivos da educação nacional, visando à melhoria e expansão da educação. Mais à frente, os motivos para essa prática de avaliação, segundo Coelho (2008), seriam reajustar a regulação estatal e criar uma cultura de avaliação no Brasil.

Até o início dos anos de 1980, parte da sociedade reconhecia a falta de sistemas que mostrassem o atendimento escolar para a população e o seu peso no desempenho dos educandos dentro do sistema escolar. Dessa forma, a elaboração da proposta sobre o sistema nacional de avaliação se deu após a Constituição Federal de 1988. De acordo com Coelho (2008), a democratização do acesso à escola trouxe a necessidade de avaliar a escolarização que está sendo ofertada e se o investimento está sendo feito de forma adequada. Para isso, criou-se o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep). A criação do sistema nacional de avaliação vinha

também do entendimento de que a avaliação em larga escala proporcionaria os meios para conhecer o desempenho escolar e realizar diagnósticos.

Com a promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988, o termo qualidade educacional apareceu estabelecido no artigo 206, parágrafo VII, quando se definiu o ensino ministrado a partir do princípio da garantia de padrão de qualidade, um dos princípios basilares do ensino. No mesmo artigo, a avaliação educacional aparece como forma associada à qualidade. Dessa forma, o governo brasileiro estabeleceu, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica -Saeb.

O Saeb passou por várias reestruturações ao longo das edições. Por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, o Ministério da Educação institucionalizou o Saeb como processo nacional de avaliação. O então Ministro da Educação enumerou algumas necessidades para sua institucionalização, explicando que existia a necessidade de assegurar educação de qualidade com equidade e eficiência; a necessidade permanente de monitoramento, organização sistêmica dos processos de monitoramento e da avaliação e de disseminação de informações geradas pelas avaliações e controle social de resultados (BRASIL, 2005 apud MARQUES, 2017, p. 33).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2002), esse sistema de avaliação, quando implementado, dispunha apenas de exame amostral¹⁶ e avaliava as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências de escolas da zona urbana. O sistema nacional foi implementado com o objetivo, segundo o Inep (2002 apud COELHO, 2008), de obter indícios da qualidade de educação nacional brasileira. De acordo com Marques (2017), os dados do desempenho e o contexto educacional auxiliariam gestores na proposição de políticas públicas educacionais e tomadas de decisão.

A segunda edição do Saeb ocorreu em 1993. Devido a questões financeiras, desde então, sua aplicação vem ocorrendo a cada dois anos, ininterruptamente. A partir de 1995 (INEP, 2015), foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁷ para

¹⁶ Amostrado porque participava um pequeno grupo de alunos retirado de uma população para a representação de um universo. Esses exames amostrais, segundo o Inep (2015), atenderam ao critério estatístico de, no mínimo, 10 alunos por turma da rede pública; já em 1997, abrangia escolas públicas e particulares.

¹⁷ Teoria de Resposta ao Item (TRI): De acordo com o MEC (2011), o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do educando e pela característica dos itens, minimizando o acerto ao acaso.

comparar os resultados ao longo do tempo. Restringiu-se a aplicação para as etapas finais dos ciclos de escolarização (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental¹⁸ e 3^o ano do Ensino Médio), de escolas públicas e privadas. De 1997 a 1999, avaliaram--se as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental) e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (3^o ano do Ensino Médio). O próprio objetivo traçado em 1997 traz que o sistema proporcionaria a geração de informações sobre indícios de qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, para permitir o monitoramento das políticas nacionais, segundo Bonamino (1999).

A partir de 2001, conforme o Inep (2015), o Saeb passou a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O foco desse teste passou a ser a leitura e a resolução de problemas. O fato de se avaliar apenas essas duas disciplinas se dá por serem consideradas elementos centrais para as demais.

Em 2005, pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passou a haver duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb¹⁹ e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc²⁰-, conhecida como Prova Brasil. Esta é composta por questões associadas a uma análise pedagógica com a prática de sala de aula, sendo avaliado o ensino da leitura – em Língua Portuguesa – e a resolução de problemas significativos – em Matemática. Dessa forma, fornece subsídios para pensarmos os processos de desempenho dos estudantes e, com a leitura pedagógica dos dados, pode contribuir para pensar outras áreas de conhecimento (KUSIAK, 2012).

De acordo com Coelho (2008), a partir da Prova Brasil, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, em 2007. Essa avaliação disponibiliza os dados de cada escola e, conseqüentemente, de redes de educação, capazes de oferecer informações seguras sobre o repertório de aprendizado do aluno. Disponibiliza as proficiências²¹, que, na junção em cálculo com a taxa aprovação, disponibiliza uma nota de 0 a 10, chamada de Índice de Desenvolvimento da

¹⁸ 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental correspondem atualmente ao 5^o e 9^o anos dessa etapa, respectivamente.

¹⁹ Aneb – Exame de cunho amostral.

²⁰ Anresc – Exame de cunho censitário.

²¹ De acordo com a Revista SAETHE (2016, p. 31), a proficiência é a “medida de desempenho dos estudantes, [...] considerando as especificidades de cada etapa e disciplina”.

Educação Básica²². Esse índice é calculado com base no aprendizado dos educandos, revelado pela Prova Brasil, em Língua Portuguesa e Matemática, e também no fluxo escolar (taxa de aprovação). Ele resulta do produto de uma nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática que varia de 0 a 10 pelo indicador de fluxo que é o percentual de estudantes aprovados (IDEB = aprendizado x fluxo)

A avaliação supõe julgamento de valores, sendo o processo analisado de acordo com o indivíduo envolvido, trazendo consigo crença, visões do mundo, valores (MEC, 2012). Assim, tem estabelecido noções de qualidade por quem a faz, já que tem seus objetivos para aquilo que se quer alcançar.

Após a implementação do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica, foi iniciada a criação de sistemas de avaliação estaduais. Isso nos mostra, de acordo com Castro (2009), que iniciativas de uma institucionalização da avaliação se tornaram importantes para formulação e monitoramento das políticas públicas educacionais. No nível estadual, podemos dar, como exemplo, o Piauí, com o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI. Criado em 2011, avalia o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de medir indícios de qualidade do ensino afetado nas disciplinas-chaves: Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com a Revista SAEPI, de 2017 (PIAUI, 2017, p. 10), esse Sistema de Avaliação Estadual busca observar o desempenho dos educandos por meio de testes padronizados para aferir o que sabem e o que são capazes de fazer, a partir de identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para o progresso de escolarização. O SAEPI produz informações no sentido de viabilizar o monitoramento do direito à educação nas escolas do Piauí, acompanhando indicadores sobre as instituições e estudantes (PIAUI, 2017, p. 8).

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgada pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, passou a fazer parte do Saeb. A ANA estava prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²³. Atualmente, o Saeb,

²² A proficiência está voltada para o desempenho do aluno e, dessa forma, mostra apenas determinadas características que foram mensuradas nessa avaliação. Como a Prova Brasil possui uma matriz de referência que orienta na construção das questões, não contempla todo o currículo escolar. Como exigência constitucional, a Prova Brasil e o IDEB promovem o monitoramento das políticas públicas.

²³ PNAIC – Segundo a SEEDF (2018), o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, distrital, estadual e municipal, em 2012, para atender à Meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001/2011, de acordo com a qual todas as crianças até o 3º

de acordo com Rozemberg (2018), tem por objetivo diagnosticar a Educação Básica brasileira e avaliar a educação em suas diversas esferas. Os resultados da prova Brasil, como fora mencionado, são usados para calcular o Ideb, que considera o fluxo escolar aliado a outros elementos e pode vir a ser um indicador de qualidade do ensino oferecido. Segundo Arellano (2002), as avaliações em larga escala têm como objetivo a prestação de contas das políticas públicas educacionais para a população e o auxílio aos gestores na reflexão das ações realizadas, tanto no âmbito político como dentro da unidade de ensino.

Em junho de 2018, o MEC anunciou que haveria mudanças no Saeb para 2019. De acordo com Rozemberg (2018), as mudanças seriam:

- a) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) perdem as nomenclaturas e serão agrupadas sob o mesmo nome: Saeb, acompanhado da etapa correspondente;
[...]
- b) as provas que antes tinham datas diferentes de aplicação, passarão a ser nos anos ímpares, enquanto os resultados nos anos pares;
- c) alunos a partir do 9º ano do Ensino Fundamental passarão a fazer provas também de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, mas o **Ideb** não irá considerar esses resultados para continuar com a série histórica, já que nos anos anteriores tais áreas não foram contempladas;
- d) a avaliação da alfabetização será antecipada para o 2º ano, que antes era no 3º ano do Ensino Fundamental, visto que a BNCC prevê o fim do ciclo no 2º ano;
- e) criação de matrizes de avaliação para as novas áreas e segmentos que serão avaliados;
- f) as provas irão contemplar as competências e habilidades previstas pela **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Já as provas para o Ensino Médio ainda não serão afetadas, visto que a Base ainda está em processo de discussão;

ano do Ensino Fundamental devem estar alfabetizadas. A ANA consiste em avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da escola pública com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

- g) todas as escolas particulares irão receber resultados individuais por instituição;
- h) o MEC irá testar os exames em formato digital e maneiras de aferir **competências socioemocionais**.

O MEC, em 2017, propôs a inclusão da Educação Infantil no sistema de avaliação nacional para o ano de 2019. Essa avaliação foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores, dirigentes e equipe escolar, considerando os aspectos da infraestrutura e formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, cujo resultado será divulgado em 2020, cumprindo com o que está disposto nas legislações vigentes e possibilitando uma complementariedade do que já é feito nas instituições de Educação Infantil. Micarello, em 2010, já discutia a importância da avaliação de contexto na Educação Infantil, pois,

[n]a Educação Infantil, a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. A avaliação tem também a importante função de contribuir para que os laços dos professores e da escola com as famílias sejam estreitados e para que todos aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando ao bem-estar, conforto e segurança dos pequenos (MICARELLO, 2010, p. 3).

Assim, para a autora, avaliar é um exercício que envolve um olhar cuidadoso para quem se está avaliando e que tem por objetivo proporcionar conhecimento ao adulto para agir de forma mais adequada promovendo a interação da criança com o ambiente em que está inserida, não tendo o objetivo de classificá-la para as futuras séries escolares. A avaliação tende a oferecer subsídios para ações futuras, visto que é um ato intencional na prática pedagógica. Para tal, é necessário o cuidadoso planejamento e orientação por critérios para reorientar as ações docentes e o sucesso do trabalho pedagógico.

A avaliação, sem ser cuidadosamente planejada e orientada por critérios, torna-se o fim em si mesma, com intenção apenas de classificar e aprovar o aluno. Para Vilas Boas (2007 apud LAMAS, 2014), assim como diversos autores que convergem para o mesmo pensamento, a avaliação na Educação Infantil deve ser utilizada para contribuir com a aprendizagem das crianças, bem como nortear o trabalho dos

profissionais envolvidos para atingir o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. A avaliação, de maneira geral, de acordo com Lamas (2014), é importante para que o objetivo traçado seja alcançado por meio da reflexão da prática.

Lamas (2014) ainda assevera que a avaliação deve se pautar em torno do conhecimento e compreensão das crianças avaliadas, observando os aspectos cognitivos, físicos, psicológicos, emocionais, afetivos, linguísticos e sociais. Porém, segundo Filgueiras (2011 apud MORO, 2013), não existe, no Brasil, nenhuma medida psicológica que tenha a capacidade de avaliar essa etapa em larga escala; daí a importância de se pensar em um instrumento de avaliação externa.

Lamas (2014) afirma que, pela grande importância da avaliação, faz-se necessária a realização da avaliação na Educação Infantil a fim de verificar o trabalho realizado nas instituições. É preciso saber avaliar e o que fazer com os resultados de modo que os benefícios voltem para o próprio aluno, mostrando o caminho para que se desenvolvam seus potenciais. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, traz como uma estratégia para proporcionar a qualidade de ensino na Educação Infantil a implantação da avaliação nessa etapa da Educação Básica,

1.6. Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014, p. 49).

De acordo com essa perspectiva, a avaliação “da Educação Infantil”, conforme Moro (2014) aponta, é diferente da avaliação “na Educação Infantil”. A avaliação *na* Educação Infantil é focada nas crianças enquanto sujeitos, no processo educativo, feito pela professora, no âmbito microambiente. Já a avaliação *da* Educação Infantil está voltada à procura de saber a oferta que é feita às crianças, pergunta sobre a sua finalidade, objetivos, quem realiza, o espaço em que é realizada, transforma-se em parâmetros e indicadores de qualidade e é realizada por profissionais do sistema de ensino.

A partir da definição do governo brasileiro e dos elementos destacados por Moro (2014), percebe-se que a avaliação para crianças pode permitir a verificação de alguns elementos educacionais. A avaliação deve ter, como foco, o processo e os

dados produzidos, como a leitura de possibilidades. Para a criança, isso é preponderante para podermos compreender o processo da consolidação do desempenho. Contudo, caso usado erroneamente, teremos uma sensação de competitividade e perda da característica e social que a primeira infância deve ter. De acordo com Manzzano (2013), a padronização da avaliação na Educação Infantil será um dos primeiros passos para a instituição visando ao controle das ações pedagógicas. O que se questiona é quais seriam os impactos dessa formulação para essa etapa de escolarização, visto que ainda se encontra em formação, dada a recente legitimação da Educação Infantil, realizada há 30 anos.

Segundo Rita Coelho, ex-coordenadora-geral da Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica, em entrevista a Vieira (2009), a avaliação não é para fiscalizar e nem medir e, sim, para estabelecer indicadores para orientação de debates dentro da escola.

A utilização da avaliação na Educação Infantil em Teresina já estava disposta no Plano Municipal de Educação (PME) de 2015, que está de acordo com o PNE (2014-2024), que traz em sua Meta 1, estratégia 1.6L, a implantação da avaliação da Educação Infantil com base nos parâmetros nacionais de qualidade. Propõe aferição da infraestrutura física, dos profissionais, da gestão, dos recursos pedagógicos e acessibilidade. Será que o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) segue o que está disposto nas legislações nacionais e municipais vigentes, bem como os autores referenciados até o momento? É o que buscaremos analisar na seção subsequente.

2.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA (SAETHE)

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina/Prefeitura Municipal de Teresina (SEMEC) oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nas zonas urbana e rural, possui sistema próprio de avaliação externa tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil, sendo a responsável por ter instituído o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE).

De acordo com o PNE vigente, a avaliação da Educação Infantil deve ser realizada para aferir as condições ofertadas à criança. Dessa forma, como o SAETHE pode ajudar nessa aferição?

A SEMEC é composta por gerências, coordenações e divisões, cada uma com função específica. Na hierarquia da SEMEC, a chefia é representada pelo Secretário de Educação; logo após apresenta-se a Secretaria Executiva, que substitui o Secretário Municipal de Educação em caso de afastamento ou impedimentos, visando ao cumprimento dos objetivos, metas e diretrizes. O quadro 3, disposto no Apêndice I, apresenta as divisões da SEMEC. De acordo com a Secretária Executiva de Gestão da SEMEC, o Decreto nº 7.750, que dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, está desatualizado, visto que a organização das gerências e divisões está em uma outra configuração, encontrando-se o documento em processo de atualização.

Dentre as gerências responsáveis pelas políticas públicas, cabe destacar a Gerência de Ensino Fundamental, a Gerência de Educação Infantil, a Gerência de Avaliação e a Gerência de Informática. Essas possuem, entre as suas funções, elementos diretamente ligados ao SAETHE. A Gerência de Informática tem a função do tratamento e da coleta dos dados fornecidos pela avaliação. Já as gerências de Ensino Fundamental e Educação Infantil fazem o monitoramento e a análise pedagógica dos dados gerados.

De acordo com o Secretário de Educação, em entrevista à revista SAETHE (2016), a motivação para a criação do sistema de avaliação municipal foi dada por haver crianças da rede particular de ensino sendo alfabetizadas aos cinco anos de idade, enquanto na rede municipal crianças aos dez anos ainda não estavam alfabetizadas. Mas será que a bagagem e os contextos culturais entre a realidade da criança de escola particular e de escola pública são as mesmas? O contexto da escola pública dispõe de mais complexidade maior possuir maior variedade de estudantes e de suas famílias, podendo apresentar conflitos e incoerências internas. Para Vasconcellos (1994 apud MACIEL *et al*, 2019), a família e a escola mudaram muito, depositando as funções e responsabilidades à escola. Porém, a crítica é que, cada vez mais, as crianças estão chegando à escola com menos limites trabalhados pela família. Embora não se possa de forma alguma generalizar, é preciso destacar que a criança que estuda na escola particular, em sua maioria, provém de famílias cujos pais possuem melhores condições financeiras, estão empregados e, preocupando-se com o ensino de qualidade, cobram resultados da instituição.

Assim, foi idealizado um programa estruturado, pela SEMEC, para que a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, esteja preparada para consolidar a

alfabetização, daí a necessidade de avaliar, para proceder ao monitoramento desse programa estruturado.

Cabe destacar que o gestor, ao assumir a sua função na unidade de ensino, assina um contrato de gestão (Anexo A) que contém as obrigações como gestor descritas na cláusula terceira – Das obrigações do diretor. Entre essas estão:

QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA:

Participar das formações oferecidas pela SEMEC/PMT.

Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (à):

a) Programa de Ensino;

[...]

f) Participação em atividades de avaliação externa;

Elaborar o Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC;

Incluir, na Proposta Pedagógica, além do calendário escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção;

[...]

10. Analisar, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para auto avaliação do grupo e face a esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias;

11. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos;

12. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos;

13. Responsabilizar-se pelos resultados do Plano Anual de Trabalho da Escola, sendo passível de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida.

[...] (SEMEC, 2017, p. 3)

No contrato de gestão, o diretor toma conhecimento dos deveres e cumprimentos de normas. O não cumprimento dos deveres e normas acarretará sanções de acordo com o contrato de gestão, o qual assina na posse,

CLÁUSULA NONA - DA VIGÊNCIA

O presente contrato tem vigência de 03 (três) anos, podendo ser revisto a qualquer momento em função de prioridades e metas estabelecidas pela SEMEC, alterado através de Termo Aditivo e rescindido, quando o diretor (a) deixar de cumprir suas cláusulas e demais determinações legais (SEMEC, 2017, p. 4).

Dessa forma, o gestor também será avaliado em função do cumprimento das metas estabelecidas no plano anual de trabalho, em consonância com as metas

estipuladas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, de acordo com a cláusula sexta, do contrato de gestão (SEMEC, 2017, p. 4).

Nesse mesmo contrato, está explícito, na norma 'f', que a unidade escolar deve participar das atividades avaliativas externas, compreendendo-se que as escolas de Ensino Fundamental deverão participar da Prova Brasil, ANA, SAETHE e Prova Teresina, assim como os Centros Municipais de Educação Infantil deverão participar da avaliação SAETHE e Prova Teresina. A prova Teresina é uma avaliação bimestral (Ensino Fundamental) e semestral (Educação Infantil), elaborada pela gerência de avaliação da SEMEC, com o objetivo de monitoramento do desempenho dos educandos. Essa avaliação é censitária, baseada na matriz de referência da Prova Brasil (Ensino Fundamental) /SAETHE (Educação Infantil).

A avaliação SAETHE, dentre as demais do município, é a única que não é aplicada pelos professores. Teresina conta com um quadro de professores (formados e em formação/ titulares e auxiliares) no total de 5.799. O quadro 3 apresenta o quantitativo de profissionais da educação (docentes e auxiliares) que atua no município de Teresina.

Quadro 3 - Quantitativo de docentes da Rede Municipal de Teresina

TIPO DE CONTRATAÇÃO	TOTAL
Efetivo	3.593
Substituto	494
Estagiário – Docente	1.023
Estagiário – Auxiliares	689

Fonte: Gerência de Informática/SEMEC (2019).

No quadro 3, apresentam-se professores estagiários docentes - os que atuam como professores titulares - e estagiários auxiliares, que atuam como suporte do professor titular (efetivo ou não). O contrato com um estagiário só pode ser feito mediante comprovação de que cursa a graduação a partir do 4º período (ou 4º bloco) do curso. A quantidade de professores estagiários, com Ensino Superior em curso, denota preocupação com o fazer pedagógico. São 1.023 professores em formação, em sua maioria, sem experiência em sala de aula, que estão assumindo a responsabilidade do ensino de diversas crianças e adolescentes.

Já o quadro 4 apresenta o grau de escolaridade dos profissionais da educação municipal de Teresina, professores efetivos e substitutos ou temporários.

Quadro 4 – Quantitativo de professores de acordo com o grau de escolaridade

DOCÊNCIA	TIPO DE CONTRATAÇÃO	TOTAL
Efetivo	Graduação	1627
	Pós-graduação	1966
Substituto	Graduação	476
	Pós-graduação	18

Fonte: Gerência de Informática/ SEMEC (2019).

De acordo com os quadros 3 e 4, percebe-se que a educação municipal de Teresina possui profissionais com formação de nível superior, salvo os estagiários que possuem superior ainda incompleto. Os estagiários titulares da sala de aula são orientados pela equipe gestora e pela equipe de formadores disponibilizados pela SEMEC para atuarem na perspectiva da melhoria do fazer pedagógico.

A avaliação em larga escala municipal ocorre desde 2014 de forma censitária e transversal para as crianças da rede municipal de Teresina e acontece todos os anos, nas áreas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Cabe destacar a alternância nas séries avaliadas, pois, a cada ano, existe um foco a partir dos educandos avaliados na Prova Brasil. Por exemplo, na edição de 2018 do SAETHE, avaliaram-se os educandos que possivelmente farão a prova Brasil em 2019. Assim, em 2018, o SAETHE avaliou o 2º período e 2º, 3º, 4º e 8º anos. Cabe esclarecer que, com a Educação Infantil, não acontecem tais modificações, pois a avaliação do 2º período da Educação Infantil é anual, assim como o 2º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o site do SAETHE (2017), em 2015, foram avaliadas 24.633 crianças, o que corresponde ao percentual de 94,3% das crianças matriculados no 2º período da Educação Infantil e 2º, 3º e 7º anos do Ensino Fundamental na prova externa SAETHE. De acordo com SAETHE, o percentual de participação dos educandos de Teresina tanto na Educação Infantil como no Fundamental vem se mantendo acima de 90% nos últimos três anos. No quadro 6, que mostra o percentual de participação, pode-se observar a quantidade de crianças avaliadas nas edições do

SAETHE anteriores. O quadro 5 permite verificar os anos avaliados e os dados de participação dos discentes.

Quadro 5 - Participação de crianças nas edições SAETHE

Ano avaliado	Percentual de crianças avaliadas	Quantitativo de crianças avaliadas
2014	93,3%	31.803
2015	94,3%	24.633
2016	93,2%	23.769

Fonte: CAEd (2017).

Em 2017, de acordo com a Gestão Eletrônica de Frequência (GED²⁴), foram registradas 24.014 crianças matriculadas na Educação Infantil da rede municipal de Teresina, sendo 15.233 com idade de quatro e cinco anos, e 8.781 de até três anos, distribuídos em 151 Centros Municipais de Educação Infantil. De acordo com a secretária executiva no Portal SEMEC (2017), a ampliação de vaga a cada ano visa cumprir o estabelecido no PME

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o quinto ano de vigência do PME e garantir o mínimo de 80% (oitenta por cento) até o final do decênio (TERESINA, 2015, p. 75).

Teresina, de acordo com o PME (2015-2025) tem, como meta de oferta para a Educação Infantil, universalizar o atendimento de 4 e 5 anos e ampliar a oferta para crianças de 0 a 3 anos de idade, conforme citado anteriormente. Em 2018, foram disponibilizadas vagas para todas as crianças de 4 e 5 anos de idade, tendo sido atendidas 8.737 crianças de 0 a 3 anos, como mostra o quadro 6, na sequência.

²⁴ Sistema eletrônico que monitora, além da frequência, matrículas e resultados de avaliações de toda a rede municipal de educação de Teresina.

Quadro 6 - Número de matrículas na Educação Infantil de 2014 a 2018

Anos	Matrículas de 0 a 3 anos	Matrículas de 4 e 5 anos
2014	9.809	14.944
2015	6.270	14.475
2016	7.955	14.744
2017	8.781	15.233
2018	8.737	15.674

Fonte: GED/SEMEC (2019).

Não só em Teresina, mas no Brasil, em vista da ampliação do acesso na educação, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). Percebe-se que esse programa, que foi apresentado na primeira seção, é outro elemento das políticas públicas, proposto para o atendimento das legislações desse período, visto que tinha por intuito, principalmente, atingir as metas de atendimento propostas pelo PNE 2001-2011.

Apesar de o Saeb somente iniciar a avaliação para a Educação Infantil em 2019, Teresina foi o primeiro município a implantar a avaliação na Educação Infantil, implementada desde 2014. O SAETHE é uma política educacional que visa ao monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos programas educacionais estabelecidos para essa etapa da Educação Básica. Na Educação Infantil, o SAETHE avalia, de forma censitária, as crianças do 2º período (5 anos de idade) em leitura e escrita. A meta estipulada pela SEMEC, em 2018 e 2019, foi de que 80% das crianças de 2º período matriculadas na rede municipal de Teresina estejam no nível alfabético²⁵, para serem alfabetizados no 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados das avaliações mobilizam a SEMEC no sentido de análise e discussões dos dados com diretores e coordenadores pedagógicos.

Iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Teresina levaram a preocupação com a alfabetização das crianças para ser considerada como problemática de forma que fosse inserida na agenda governamental. Em 2002, foi aprovada a Lei nº 3.089, sobre gratificação de desempenho escolar, de modo que os professores passaram a se mobilizar, juntamente com a Secretaria, para a melhoria

²⁵ Nível de escrita em que os alunos façam correspondência entre fonema e grafema e estabelecem a consciência fonêmica.

de desempenho das crianças. Dessa forma, os projetos e premiações foram se alterando ao longo dos anos e, atualmente, ligado à avaliação SAETHE, tem-se o Prêmio de Valorização ao Mérito para os Professores da Educação Infantil. Além disso, o SAETHE propõe fornecimento de informações sobre o desempenho das crianças, que a rede está realizando ao longo dos anos, permitindo aos gestores realizar análise dos resultados, entrevedo possibilidades de melhorias.

A Educação Infantil no município de Teresina é ofertada para crianças de 6 meses a 5 anos de idade. Os prédios em que são atendidas não são separados por idade. Os CMEIs que atendem crianças de berçário (0 a 1 ano) também atendem creche (2 e 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos de idade). São prédios construídos para atenderem a essas crianças pequenas, de 0 a 5 anos de idade. Além dos construídos, muitos foram adaptados para receberem crianças pequenas através do Proinfância.

A prioridade de atendimento é para crianças de 4 e 5 anos de idade. As renovações de matrículas dos que irão ingressar no 1º e 2º períodos são feitas ainda no ano anterior; as matrículas novas são em janeiro e iniciam-se matrículas para crianças de 3 anos somente quando todos de 4 e 5 anos já estão contemplados, com exceção dos CMEIs, que possuem berçário (10 CMEIs) e crianças já matriculadas no Maternal I (2 anos) no ano anterior.

A Educação Infantil em Teresina prioriza o atendimento de acordo com as legislações do PNE 2014/ 2024 e PME 2015/2025. Para 4 e 5 anos, o atendimento é de 100%. Desde 2015, vem aumentando o atendimento de 0 a 3 anos, como é estabelecido pelo PME. As crianças de 2º período da Educação Infantil (5 anos de idade) fazem parte do programa Instituto Alfa e Beto (IAB), que iniciou a utilização do livro 'Aprender a ler' no 1º ano do Ensino Fundamental. Também é a única série da Educação Infantil que é contemplada no Projeto Alfabetiza Teresina, com proposições de metas que devem ser sistematizadas por todas as escolas municipais de Teresina com ações para o desenvolvimento de leitura. Além disso, os professores do 2º período têm as formações continuadas realizadas a cada 15 dias para orientá-los quanto a 'o que fazer' e 'como fazer', tanto sobre o programa IAB como as demais atividades complementares organizadas pelas formadoras.

De acordo com a divisão de avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em 2015 constavam 7.116 crianças matriculadas no 2º período da Educação

Infantil, mas participaram da avaliação SAETHE 6.858 crianças, correspondendo a 96,4%.

Os quadros 7 e 8, a seguir, mostram o foco da avaliação nas crianças e não na instituição através da participação das crianças do 2º período da Educação Infantil nas provas de leitura e escrita. As avaliações são aplicadas em dois dias – escolha da Secretaria, devido à complexidade que envolve esforço das crianças pequenas na resolução dos testes.

Quadro 7 - Participação das crianças de 2º período da Educação Infantil na avaliação de Língua Portuguesa/escrita SAETHE

Ano avaliado	Percentual de Crianças avaliadas	Crianças Avaliadas Efetivos	Crianças Avaliadas Efetivos
2014	93,8%	7.490	7.023
2015	96,4%	7.116	6.858
2016	94,7%	6.982	6.613
2017	95,6%	7.506	7.177

Fonte: Divisão de avaliação/SEMEC (2018).

Para esse processo, são contratados aplicadores externos formados ou em formação do curso de Pedagogia, através de uma comissão formada por técnicos da Secretaria que selecionam candidatos. Os candidatos que já tenham aplicado os testes em anos anteriores e não possuam registro de reclamações sobre sua conduta, no momento da aplicação, são priorizados. No decorrer das edições, foram feitos bancos de dados que possuem a relação de possíveis aplicadores.

No dia da aplicação da avaliação, dois aplicadores (um aplicador e um auxiliar) assumem a turma, lendo e instruindo as crianças de como responder cada questão lida, tanto na resolução dos itens da avaliação de leitura como na de escrita. O aplicador realiza a leitura de cada questão, explicando e orientando como responder os itens. Os aplicadores são instruídos a passar de carteira em carteira para verificar se todos as crianças entenderam como deve ser o preenchimento do item lido. O prosseguimento para o próximo item só se dará quando todos tiverem respondido o anterior. Assim, a avaliação para as crianças da Educação Infantil ocorre no espaço de tempo de até duas horas de duração, para que todos tenham tempo suficiente para responder, não significa que obrigatoriamente permanecerão esse tempo por

completo na realização da avaliação, mas como tempo máximo de aplicação. Esse fato instiga a pensar se essas crianças conseguem manter-se concentradas na avaliação durante o tempo disponível²⁶.

São orientados, ainda, a informar a participação da turma através do registro de presença. Caso tenha havido algum tipo de ocorrência durante o tempo de aplicação, eles devem relatar na ata, que vem no pacote com as avaliações impressas.

No quadro 8, mostra-se a participação das crianças do 2º período da Educação Infantil na avaliação de Língua Portuguesa – leitura do SAETHE, confirmando o alto percentual de participação.

Quadro 8 - Participação das crianças de 2º período da Educação Infantil na avaliação de Língua Portuguesa/leitura SAETHE

Ano avaliado	Percentual de Crianças avaliadas	Crianças Avaliadas Efetivos	Crianças Avaliadas Efetivos
2014	93,8%	7.490	7.023
2015	96,4%	7.116	6.858
2016	94,7%	6.982	6.613
2017	95,6%	7.506	7.177

Fonte: Divisão de avaliação/SEMEC (2018).

Cabe destacar que a matriz de referência do SAETHE foi feita pela equipe de técnicos e formadores da SEMEC, a partir do que está disposto nas Diretrizes Curriculares do município de Teresina no que se refere às habilidades de linguagem e na matriz de referência da prova Brasil do 2º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, essa matriz de referência foi proposta com base nas decisões da atual gestão da educação municipal, fazendo alusão à “experiência observada nas escolas particulares” (TERESINA, 2016, p. 9) que atendem à Educação Infantil em Teresina. Dessa forma, tem-se o objetivo de iniciar o processo de alfabetização na Educação Infantil no município de Teresina. As diretrizes municipais especificam habilidades de linguagem, não somente linguagem, para serem desenvolvidas ao longo do 2º período da Educação Infantil.

²⁶ Apesar de ser um aspecto interessante a ser pesquisado ressaltamos que esse elemento foge do escopo da pesquisa.

1. Reconhece seu nome escrito sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
 2. Faz leitura e análise de imagens e símbolos;
 3. Identifica e interpreta símbolos, placas, rótulos, etc.;
 4. Lê placas e rótulos;
 5. Representa símbolos, placas e rótulos com ilustrações;
 6. Lê e interpreta pequenos textos de diferentes gêneros textuais;
 7. Compreende e faz ilustração de textos;
 8. Reconhece e localiza palavras em texto;
 9. Identifica o número de letras e de sílabas em palavras;
 10. Constrói textos coletivos tendo o professor como escriba;
 11. Produz escrita silábica alfabética;
 12. Interessa-se pela leitura de histórias;
- [...] (TERESINA, 2008, p. 87).

Dessa forma, foram escolhidos descritores para tal objetivo, sendo eles: identificar e interpretar símbolos; relacionar palavras aos respectivos desenhos; ler e escrever palavras e frases produzindo a escrita silábica e alfabética. Já no Ensino Fundamental, a matriz deriva da própria matriz de referência da Prova Brasil.

A matriz de referência para a Educação Infantil é composta por três eixos, composição extraída da Prova Brasil para o 2º ano do Ensino Fundamental e adaptada para crianças de 2º período, de acordo com a gerência do Ensino Fundamental dos anos iniciais da SEMEC:

- I- Reconhecimento e convenções de sistema alfabético.
 - C1. Identificação de letras do alfabeto.
 - D01 diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
 - D02 Identificar letras do alfabeto.
- II- Apropriação do sistema alfabético.
 - C5 Leitura de palavras, frases e pequenos textos.
 - D09 Ler palavras.
 - D10 Ler frases
- V- Produção escrita
 - C11. Escrita de palavras e frases.
 - D24 Escrever palavras
 - D25 Escrever frases (SAETHE/CAED, 2018, p.1).

As crianças do 2º período da Educação Infantil são classificadas pelo padrão de desempenho de acordo com a proficiência adquirida, a saber: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado. Ao estabelecer padrões na educação infantil passa-se a classificar as crianças, em nosso entendimento o mais apropriado seria buscar a criança como a sua própria referência estabelecendo significados e representações dentro das características individuais. Segundo o CAEd (2018), os padrões de

proficiência são definidos a partir de um intervalo da escala de proficiência para reunir estudantes com desempenho semelhante em um agrupamento de similares habilidades e competências. Os padrões podem ser caracterizados da maneira exposta nos quadros 9 e 10.

Quadro 9 - Características dos padrões em leitura para crianças do 2º período

Padrão	Característica
Abaixo do básico	No Padrão de Desempenho Abaixo do básico os estudantes apresentam uma noção pré-alfabética de palavra quando conseguem identificar letras em situações de uso na sociedade. Entre 200 e 250 pontos de proficiência, esses estudantes já diferenciam desenho de escrita e identificam letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.
Básico	No padrão básico, os estudantes dão um passo importante no processo de alfabetização, pois há ocorrência de habilidades que dizem respeito à apropriação do sistema alfabético. Estudantes que estão no limite da passagem do padrão anterior para este padrão de desempenho – entre 250 e 350 pontos –, além de terem consolidado a habilidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificam letras do alfabeto, especificamente a letra inicial de palavras. Entre 300 e 350 pontos, esses estudantes leem palavras dissílabas e trissílabas formadas pelo padrão consoante/vogal, a partir de consoantes que possuem mais de uma realização sonora, com o mesmo modo e ponto de articulação.
Adequado	A principal característica dos estudantes que apresentam proficiência compatível com este padrão de desempenho é o fato de ampliarem a leitura de palavras formada por sílabas no padrão consoante/vogal. Entre 450 e 500 pontos, observa-se estudantes que conseguem distinguir letras as quais representam fonemas idênticos em contextos idênticos, ou seja, a posição das consoantes no início das palavras.

Fonte: TERESINA/SAETHE (2016, p. 53)

A avaliação de Língua Portuguesa/leitura só apresenta três níveis, não existindo o nível avançado para tal avaliação. Já na avaliação de Língua Portuguesa/escrita apresentam-se os quatro padrões expostos no quadro 10 exposto na sequência.

Quadro 10 - Características dos padrões em escrita para as crianças do 2º período
continua

Padrão	Caracterização
Abaixo do básico	<p>Os estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho começam a desenvolver as habilidades relacionadas à aprendizagem do sistema de escrita.</p> <p>Dado o caráter inicial desse processo, as habilidades de escrita são ainda incipientes. Isso significa que eles reconhecem que, na escrita, são usadas letras, embora ainda não saibam como agrupá-las de forma convencional tanto na leitura quanto na escrita.</p> <p>Assim, nesse padrão, os estudantes demonstram já conseguir observar algumas regras de utilização da página, embora possam não obedecer aos limites das margens ou à necessidade de recomeçar a escrita na margem esquerda ao passarem de uma linha a outra do texto/caderno.</p>
Básico	<p>Os estudantes cuja proficiência está alocada no padrão de desempenho Básico, além de demonstrarem já ter desenvolvido todas as habilidades de escrita descritas no Abaixo do básico, começam a escrever palavras dissílabas, trissílabas ou polissílabas e em diferentes padrões silábicos, como CV (consoante/vogal), CVC (consoante/vogal/consoante), CVV (consoante/vogal/vogal), V (vogal) ou VV (vogal/ vogal).</p> <p>No entanto, como ainda se encontram em processo de aprendizagem da língua escrita, ao escreverem esses estudantes o fazem a partir da hipótese silábica e/ou da silábico-alfabética. Isso significa que podem usar apenas uma letra para representar cada sílaba da palavra ou, ainda, que podem utilizar ora uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada som da palavra.</p>
Adequado	<p>As crianças que apresentam padrão de desempenho adequado desenvolveram, além das habilidades descritas anteriormente, outras habilidades que ampliam suas possibilidades de interação com os textos enquanto escritores.</p> <p>Esses estudantes apresentam uma escrita que pode ser, em alguns casos, ainda silábico-alfabético e, em outros, alfabéticas, escrevendo palavras de diferentes extensões e padrões silábicos – CV, VC, CVC, CVV -, em conformidade com essas hipóteses de escrita.</p> <p>Uma conquista importante das crianças que apresentam esse nível de proficiência é a habilidade de usar a página adequadamente, respeitando margens e a sequência adequada das palavras, inclusive quando há mudança de linha. Elas também produzem uma escrita alfabética de palavras de diferentes extensões e formadas por padrões silábicos variados: CV,VC, CVC, CVV, CVCC,CCVC.</p>

Avançado	Terem desenvolvido habilidades de escrita além daquela esperada para a etapa de escolarização Proficiência até 650 pontos, escreve frases curtas a partir de um ditado ou uma gravura, ainda que no padrão de escrita silábico-alfabética. Proficiência entre 650 a 700 pontos, demonstram transição para a escrita alfabética para uma escrita com observância em algumas regras ortográficas, escrevendo ainda palavras com dígrafos e marcas de nasalização. A partir de 750 pontos de proficiência, produz uma história a partir de uma cena ou uma sequência de cenas, uso de recursos coesivos, sequência temporal, uso de marcadores e articuladores.
----------	---

Fonte: TERESINA/SAETHE (2016, p. 54-61)

Os quadros 11 e 12 apresentam os padrões de desempenho e as habilidades que se espera que o aluno desenvolva de acordo com a classificação. Os padrões possuem pontuações, chamadas de proficiência, e medidas a partir da pontuação atribuída de acordo com os acertos na avaliação.

Após apresentados os padrões e características de cada um, o quadro 11 trará os padrões e quantidade de pontos de proficiência para se encaixar em cada padrão de leitura ou escrita, com variação de 0 a 1000 pontos na escala.

Quadro 11 - Padrões de Desempenho do SAETHE

Padrões	Escrita	Leitura
Abaixo do básico	0 a 400	0 até 250
Básico	400 a 500	250 a 400
Adequado	500 a 600	Acima de 400
Avançado	Acima de 600	-

Fonte: CAEd (2017)

A revista SAETHE 2016, além do resultado individual de cada escola, por zona e da rede como um todo, traz orientações para a apropriação adequada dos resultados, dicas sobre o uso das médias de proficiências, padrões de desempenho, participação e dados contextuais (ISE e metas); ainda traz atividade para essa análise dos resultados e as habilidades avaliadas. O Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil leva em consideração o desenvolvimento e o progresso das crianças da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e escrita, especificamente, das crianças do 2º período (5 anos) (TERESINA, 2014). Para participar da

premiação²⁷, as turmas de 2º período das unidades escolares devem ter, pelo menos, 60% das crianças desenvolvendo as Habilidades Classificatórias e, para definir o percentual da premiação, devem desenvolver as Habilidades Definidoras da premiação, dispostas no quadro 12 apresentado a seguir. O estabelecimento de premiação para os profissionais que cumpram com o objetivo estabelecido pela secretaria possui dois lados: o lado que incentiva a diversificação de métodos dentro da sala de aula e a integração da equipe escolar; e o mais perigoso, a corrida pela premiação sem considerar o desenvolvimento das demais habilidades necessárias para a criança pequena, promovendo atividades de puro treinamento da leitura e escrita sem diversificar com as demais habilidades.

Quadro 12 - Habilidades e descritores desenvolvidos pelas crianças do 2º período para concorrer à premiação

continua

HABILIDADES	DESCRITORES	DETALHAMENTO DOS DESCRITORES
Habilidades Classificatórias	L1: Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	Distinguir entre desenho e escrita.
		Identificar letra quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.
	L2: Identificar letra inicial das palavras.	Identificar a letra inicial de palavras formadas por sílabas canônicas.
	L3: Fazer relação grafema-fonema na leitura de palavras simples.	Relacionar palavras formadas pelo padrão Consoante/Vogal – CV à figura ou vice-versa.
	E1: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão simples.	Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal – CV.
Habilidade Definidora da Premiação	E2: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão complexo	Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal/Consoante – CVC.
		Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Consoante/Vogal – CCV.

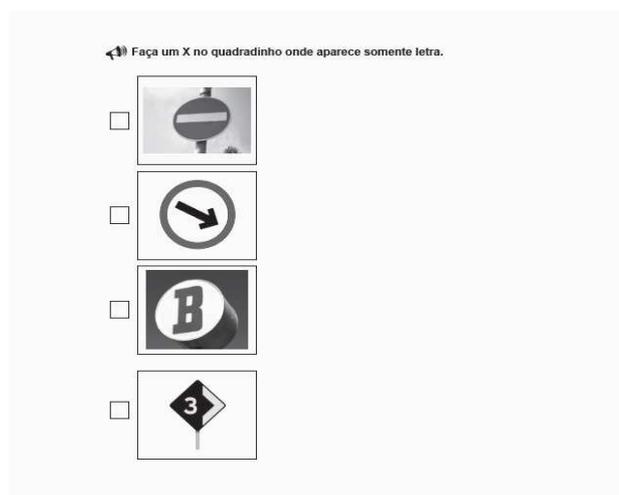
²⁷ O valor máximo da premiação é de R\$ 9.000,00

	foneticamente plausível.	Escrever palavras com sílaba Vogal – V.
		Escrever palavras com sílabas padrão Vogal/Consoante – VC.
		Escrever palavras que contenham ditongo e/ou dígrafos.
	E3: Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográfica	Escrever frases, a partir de uma imagem.
		Escrever frases, a partir de um ditado.

Fonte: TERESINA (2014, p. 2)

Para melhor entendimento das habilidades descritas no quadro 13, trouxemos as figuras para ilustrar as questões de acordo com as habilidades descritas.

Figura 1- Habilidade Classificatória L1



Fonte: Revista SAETHE (2018, p.28).

O modelo de questão da figura 1 permite saber se o aluno já diferencia letras dos demais sinais gráficos, como números e outros sistemas de representação. Para acertar o item, o aluno deve analisar as placas e localizar aquela que apresenta somente letra. Esse item é considerado padrão abaixo do básico (até 250 pontos de proficiência).

O modelo de questão da figura 2, disponível no Anexo E, permite perceber se o aluno identifica a letra inicial da palavra ditada pelo aplicador. Essa habilidade é

importante para o processo inicial da alfabetização, o qual possui a consciência fonológica, representação do som da fala. Para acertar o item, o aluno deve ouvir atentamente a letra que o aplicador diz. Esse item é considerado padrão básico (entre 250 e 400 pontos de proficiência).

O modelo de questão da figura 3, no Anexo E, permite avaliar se o aluno faz a leitura de palavras simples no padrão canônico (formado por consoante e vogal) com o auxílio de imagem, ou seja, o processo inicial da alfabetização. Para acertar o item, o aluno deve ler integralmente as palavras apresentadas no item. Esse item é considerado padrão adequado (entre 450 e 500 pontos de proficiência).

O modelo de questão da figura 4, no Anexo E, permite avaliar se o aluno escreve palavras simples no padrão canônico (formado por consoante e vogal) com o auxílio de imagem. A figura mostra o aluno em processo de aprendizagem da língua escrita. De acordo com cada desvio encontrado, o aluno terá os pontos de proficiências diminuídos.

O modelo de questão da figura 5, no Anexo E, permite avaliar se o aluno escreve palavras complexas com o auxílio de imagem. A complexidade dessas palavras consiste em palavras que possui padrão consoante/consoante/vogal (cobra/abelha), Vogal/consoante (onça/urso).

A figura 5 foi retirada da Prova Teresina 2019, 1º semestre, para crianças do 2º período da Educação Infantil, elaborada por técnicos da Gerência de Avaliação/SEMEC nos moldes da avaliação SAETHE.

O modelo de questão da figura 6, no Anexo E, permite avaliar se o aluno escreve frases ditadas, dizendo respeito aos aspectos ortográficos. Para desenvolver o item, o aluno deve ouvir atentamente a frase que o aplicador diz. Cada desvio (troca, ausência ou acréscimo de letras, hipersegmentação das palavras, omissão de sílabas) é pontuado para menos na escala de proficiência.

O modelo de questão da figura 7, no Anexo E, permite avaliar se o aluno escreve frases com o auxílio de imagem, demonstrando o conhecimento da estrutura da oralidade, visto que traz o sujeito (o menino), o verbo (toma) e o complemento (água). Cada desvio (troca, ausência ou acréscimo de letras, hipersegmentação das palavras, omissão de sílabas) é pontuado para menos na escala de proficiência.

O quadro 13 descreve as habilidades necessárias para concorrer ao prêmio. Para efeito de premiação, é considerada a média do resultado total das turmas de 2º período da unidade de ensino no SAETHE de acordo com as habilidades definidoras.

O quadro 13 detalha o quanto é preciso atingir em percentuais nas habilidades E2 e E3 para ter o percentual da bonificação do 'Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil.

Quadro 13 – Escalonamento das faixas de premiação do SAETHE

Faixas de Escalonamento	Porcentagem Média do Desempenho das crianças da Unidade de Ensino		Porcentagem do Prêmio
	E2 – Estabelecer relação grafem-fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível	E3 – Escrever frases foneticamente plausível mesmo contendo incorreções ortográficas	
1	100%	Acima de 90%	100%
2	Maior ou igual a 80%	De 70% a 89,9%	80%
3	Maior ou igual a 70%	De 50% a 69,9%	60%
4	Maior ou igual a 60%	De 30% a 49,9%	40%
5	Maior ou igual a 50%	De 20% a 29,9%	20%

Fonte: TERESINA (2014).

O SAETHE, em nosso entender, é uma política educacional com cunho meritocrático, visto que, além de ser voltada para a Educação Infantil, especificamente no desempenho do aluno em leitura e escrita. Dessa forma, fica a indagação sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) seguir o que está disposto nas legislações nacionais e municipais vigentes, questionando se isso está sendo cumprido.

Podem-se encontrar, no Plano de Governo do município de Teresina (2017-2020), como objetivos, (a) criar condições para a integração escola-família-comunidade; (b) discutir com os atores do processo de ensino-aprendizagem sobre as práticas e ferramentas que levem ao alcance da qualidade da educação na rede; (c) promover condições de infraestrutura moderna e manutenção das escolas com ampliação de áreas de apoio; (d) ampliar o atendimento em creches e pré-escolas com ambientes adequados às crianças em seus primeiros anos de vida para seu desenvolvimento físico e mental, propondo também valorização da prática docente,

fomentando a capacitação e qualificação profissional, mas não se aponta para avaliação de início do processo de alfabetização para a Educação Infantil.

O SAETHE não tem o alcance do cumprimento das legislações vigentes, já que não afere as condições ofertadas às crianças, mas o seu desempenho. As legislações vigentes deixam claro sobre o que avaliar nessa etapa da Educação Básica: as condições ofertadas para as crianças de 0 a 5 anos, desde a estrutura física e material pedagógico até os profissionais envolvidos nas instituições de ensino.

Além disso, como fora mencionado, existe a política de premiação para os profissionais que integram a unidade de ensino de Educação Infantil, chamada de Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil, conforme a Lei nº 4.668²⁸, de 22 de dezembro de 2014.

Essa política de premiação iniciou em 2003 quando foi criado o Concurso Professor Alfabetizador (avaliação para as crianças do Ensino Fundamental), transformado, em 2004, em Prêmio Professor Alfabetizador na tentativa de incentivar e ‘valorizar’ os professores, além de obter informações referentes à aprendizagem das crianças e à aquisição das habilidades de leitura e escrita. Participavam dessa avaliação apenas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental (e somente os professores dessa série concorriam ao prêmio). Em 2005, foram incluídas as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e as crianças das turmas do Projeto Se Liga²⁹. A partir de 2008, com a municipalização da Educação Infantil, passou a ser incluído o 2º período da pré-escola. Importante ressaltar que essa avaliação inicialmente foi desenvolvida para educandos do Ensino Fundamental e, posteriormente, adaptada para a Educação Infantil.

A atual premiação abrange os professores efetivos e a equipe gestora (diretor, vice ou diretor adjunto e coordenador pedagógico). Já os professores substitutos e estagiários não são premiados com a bonificação. O quadro de profissionais efetivos conta com 100% de professores com nível superior. Os profissionais que ainda não possuem o nível superior são os professores estagiários que estão cursando. Como não existe quantidade máxima para cada percentual de bonificação, todos os 156 CMEIs têm possibilidade de ganhar a premiação máxima, caso atinjam, nas

²⁸ Disponível no Anexo G.

²⁹ Programa, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, para alunos de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental com distorção idade/série, com o objetivo de desenvolver as habilidades ainda não desenvolvidas de acordo com o que deveria ser atingido na idade EM que se encontram.

habilidades classificatórias, o percentual de 60% e, nas habilidades definidoras: E2 100% e E3 acima de 90%.

Anualmente, são estabelecidas metas para a elevação dos percentuais de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil nos níveis de leitura e escrita. Ao iniciar o ano letivo, a SEMEC estipula metas. É perceptível a movimentação dentro do ambiente escolar para o alcance das metas, sendo que após essa definição cada unidade de ensino estipula as metas internas com proposição de ações que se constituem no Plano de Metas e Ações - PMA.

O que chama atenção em quatro edições da avaliação SAETHE é que o quadro de proficiência na Educação Infantil cresceu e a sistematização do plano de trabalho para a introdução da alfabetização nas escolas está mais unificada. Devido à obrigatoriedade de os professores participarem das formações, os CMEIs estão trabalhando integrados, o que é constatado pelo compartilhamento das experiências exitosas durante as formações e divulgações de atividades bem-sucedidas e que contribuíram para o alcance do desempenho das crianças nas avaliações.

De acordo com o site Programa Cidades Sustentáveis, fonte do SAETHE/CAEd, a cada edição, crianças da Educação Infantil conseguem proficiências maiores. Isso tem ocorrido sistematicamente com crianças diferentes, visto que não são avaliados nos dois anos da pré-escola, somente no 2º período. Isso aconteceu de 2014 para 2015, em leitura e escrita, assim como nos últimos dados de 2017, passados por técnicos do CAEd na reunião de apresentação dos resultados, ocorrida em 2018. Os resultados são crescentes, como se pode visualizar, no quadro 14, a seguir, em que se pode observar o aumento da proficiência de leitura e escrita das crianças de 2º período da Educação Infantil a cada edição do SAETHE.

Quadro 14 - Proficiência de leitura e escrita das crianças de 2º período da Educação Infantil

Ano avaliado	Leitura	Escrita
2014	586,3	516,3
2015	600,2	563,9
2016	619,6	610,6
2017	622,1	621,5

Fonte: CAEd (2017).

Percebemos, ao longo das edições do SAETHE, uma melhora em proficiência tanto em leitura como em escrita, mas será que isso é inerente à política municipal? As políticas educacionais municipais trazem a responsabilidade de garantir a melhoria da qualidade da educação brasileira, mas será que o aumento na proficiência significa, de fato, uma maior qualidade (condições ofertadas para as crianças)? Essas questões compõem elementos a serem indagados aos gestores, responsáveis por acompanharem os elementos cotidianos das escolas.

Os dados nos mostram um possível trabalho estruturado, um esforço não só da Secretaria, com a implantação de um programa de ensino estruturado, formação continuada e sistematização e acompanhamento do trabalho, mas um empenho das escolas, equipe gestora e de professores para o desenvolvimento da aprendizagem. Caso essa proficiência represente que as escolas estão apenas trabalhando com o recorte da matriz das avaliações seria preocupante, visto que as crianças poderão não se desenvolver em sua integralidade, questionamento a ser verificado no segundo capítulo.

No decorrer dos trabalhos desenvolvidos pela equipe escolar durante o ano letivo nas escolas municipais de Teresina, é feito o acompanhamento dos resultados e intervenções executadas na busca de melhoria da aprendizagem refletindo bons resultados. No início do ano, analisam-se os resultados, tendo em vista as metas propostas pela equipe escolar através do Plano de Metas e Ações e, bimestralmente, a análise é feita através dos testes de níveis de leitura e escrita realizados dentro da escola, para avaliar os níveis de leitura e escrita que as crianças adquiriram até o determinado momento do teste,³⁰ após a avaliação, os professores e pedagogos

³⁰ Esses são baseados nas fases de escrita e no desenvolvimento de leitura da psicogênese de Emília Ferreiro, que se classificam como: “pré-silábica (até o segundo bimestre do 1º período – 1 a 4 anos) – compreende desde as primeiras aproximações com a leitura e escrita através de diferentes meios, passa pela leitura global da sua escrita (identificação do próprio prenome em lista dos nomes dos colegas) e chega à escrita do próprio prenome com auxílio e à produção de escrita pré-silábica; Silábica (do terceiro bimestre do 1º período ao terceiro bimestre do 2º período – 4 e 5 anos) – compreende desde a leitura global de textos, gravuras e desenhos até a leitura e escrita de lista de palavras, inclusive do próprio nome. Nessa fase, a criança escreve as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, usa letra maiúscula no início de frases e nomes próprios e utiliza o ponto final; Silábico-alfabético (quarto bimestre do 2º período – 5 anos) – compreende desde o reconhecimento do próprio nome escrito nas diversas situações do cotidiano e da leitura de placas e rótulos até a produção de escrita-alfabética, do próprio nome completo e prenome de alguns colegas, de palavras, frases e textos.” (TERESINA, 2019, p. 18)

devem discutir estratégias no sentido buscar métodos de ensino e aprendizagem para atingir o objetivo propostos de avanços de leitura e escrita.

Os testes de níveis são aplicados pelo próprio professor e consolidados os dados pela equipe gestora em planilhas para o acompanhamento. Todo esse acompanhamento é feito também pela superintendente escolar e registrado em pauta, assinada pela equipe gestora e pela própria superintendente.

Na pauta do início do ano letivo, tem-se a preocupação de contemplar a apropriação dos resultados do ano anterior, das crianças que estão no 2º período, no presente ano de trabalho, com a análise do quanto foi alcançado em termos de nível de leitura e escrita. Os demais campos de experiências são discutidos e contemplados nas orientações didáticas através das formações continuadas realizadas mensalmente por professores/formadores no Centro de Formação Professor Odilon Nunes (CEFOP), local específico para realizar as formações continuadas para professores e gestores da rede municipal de educação de Teresina. Além disso, são avaliadas habilidades desenvolvidas na Educação Infantil por meio da observação e registro, ao longo do ano letivo, pela professora titular da turma nas Fichas de Desempenho Individual do aluno³¹, aplicadas em todas as turmas da Educação Infantil (ficha disponível no Anexo B). Nelas são avaliadas as habilidades de aprendizagem a serem desenvolvidas ao longo do ano pelo aluno. Trata-se de uma avaliação processual que não tem por finalidade avaliar somente o desenvolvimento linguístico, mas também as habilidades motoras, a formação pessoal e o conhecimento de mundo.

Os principais pontos que devem ser desenvolvidos pelas crianças da Educação Infantil, acompanhados na Ficha de Desempenho Individual do Aluno e nas avaliações do SAETHE, mesmo que na percepção da larga escala, são: as habilidades de identidade e autonomia; o movimento; a musicalidade; as artes visuais; a Matemática; a linguagem oral e escrita; a natureza e sociedade. Esses aspectos são avaliados ao longo dos bimestres pelo professor da sala de aula. Após a avaliação realizada, o professor devolve as fichas para o gestor, para que este tenha o conhecimento da situação da turma e possa repassar diretamente para o setor de avaliação da

³¹ As Fichas de Desempenho Individual do Aluno são baseadas nos eixos de aprendizagem contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Secretaria Municipal de Educação de Teresina através do consolidado, que é feito após toda a avaliação.

Ao final do ano, as Fichas de Desempenho Individual do Aluno são finalizadas e os resultados discutidos no momento de resgate dos planos de metas e ações da escola, para saber se o aluno atingiu tanto o nível de leitura e escrita como as habilidades propostas como metas no início do ano. Além das Fichas de Desempenho Individual do Aluno, as escolas recebem um kit de revistas da edição do ano anterior do SAETHE, com a revista direcionada para o diretor e uma direcionada para o professor, além do cartaz com os resultados da escola e da rede municipal de Teresina. A revista contém informações da prova externa, resultados da escola e como analisar esses dados. Para melhor entendimento do contexto de prática da política educacional SAETHE, faz-se necessária a apresentação do campo de pesquisa, o que será realizado na próxima seção.

2.4 LÓCUS DE PESQUISA

Nesta seção, trouxemos breves indicadores da rede, caracterizando-a para melhor conhecimento do campo de pesquisa e resultado do trabalho realizado com o SAETHE.

A SEMEC conta com 305 escolas municipais, sendo 156 Centros Municipais de atendimento a crianças da Educação Infantil (atendimento de berçário ao 2º período, 6 meses a 5 anos de idade que não são separados em prédios para creches e pré-escola) e 149 escolas que atendem a crianças e jovens do Ensino Fundamental, atendendo a toda a área urbana e rural do município de Teresina (zona norte, sul, sudeste e leste). O quadro 15 apresenta o quantitativo de escolas de Ensino Fundamental e CMEIs distribuídos pelas zonas geográficas de Teresina.

Quadro 15 - Quantitativo de escolas de Ensino Fundamental e CMEIs por zona

Zona	Ensino Fundamental	Educação Infantil
Leste	42	31
Norte	28	46
Sudeste	33	26
Sul	43	53

Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC (2018).

Percebe-se que a zona que se encontra com mais unidade de CMEIs é a zona sul, o que ocorre pela necessidade de atendimento às demandas das comunidades. Em março de 2019, foi entregue mais um CMEI nessa zona para diminuir a quantidade de crianças transportadas, devido à carência de escolas em determinados locais da região de Teresina. A delimitação realizada pela SEME/PMT para que um aluno seja transportado seria não haver escola próxima da residência em até 1,5 km.

Conforme a Gerência de Informática (GI) da SEMEC, em 2017, foram atendidas 23.363 crianças nos 156 CMEIs distribuídos em quatro zonas de Teresina – zona norte, sul, sudeste e leste. Os CMEIs também atendem ao Ensino Fundamental (1º ou 2º ano/1º e 2º ano), sendo que algumas escolas de Ensino Fundamental possuem salas de atendimento de Educação Infantil, como mostra o quadro 16 na sequência.

Quadro 16 – Quantitativo de unidades escolares municipais de Teresina por etapa escolar

Unidades Escolares	Atendimento Educação Infantil	Atendimento Ensino Fundamental
Centro de Educação Infantil	130	20
Unidade de Ensino Fundamental	26	182

Fonte: Divisão de avaliação/SEMEC (2019).

Para fazer o acompanhamento dos 156 CMEIs, a Secretaria dispõe de uma gerência própria para a Educação Infantil, coordenadoria de tempo integral de Educação Infantil, formadores/superintendentes e superintendentes escolares.

De acordo com a Secretaria Municipal de Planejamento – SEMPLAN (TERESINA, 2018), a zona sul de Teresina possui 36 bairros, o que representa 28,5% do total no município, com extensão de 68,88 km² (28,7% da área urbana de Teresina). É um local caracterizado por conjuntos habitacionais e loteamentos privados. Todavia, há bairros oriundos de invasões cujos moradores posteriormente receberam a concessão do título de propriedade reconhecido pela prefeitura de Teresina. Outra característica dessa zona é a atividade econômica marcada pelo comércio.

As crianças atendidas na zona sul do município são oriundas de famílias de baixa renda que, em grande parte, recebem o benefício do governo federal, Bolsa Família. Essa zona de Teresina conta com o funcionamento do transporte público, que possibilita o deslocamento das famílias até a escola, mas existem bairros recém-

entregues onde o acesso ao ônibus é escasso, como, por exemplo, o Orgulho do Piauí, um dos bairros mais recentes da zona sul. É um conjunto habitacional cuja frota de ônibus é pequena, não permitindo a frequência de ônibus necessária para atender à demanda dos moradores. De acordo com a Superintendência Municipal de Transporte e Trânsito (STRANS), a rota para o conjunto habitacional Orgulho do Piauí é de apenas dois ônibus (TERESINA, 2019).

Dessa forma, trago para essa discussão um dos critérios que a SEMEC impõe no momento das matrículas para as crianças: a necessidade de residir no bairro em que a escola se localiza. Caso não consiga atender a toda a demanda de matrículas, essas crianças são transportadas por meio do transporte coletivo disponibilizado pela SEMEC para escolas de bairros vizinhos.

A zona sul de Teresina (lócus da pesquisa) corresponde, em 2018, a 46 CMEIs de tempo parcial, seis de tempo integral e ainda três escolas de 1º ao 5º que possuem salas de atendimento da Educação Infantil, totalizando 55 escolas. De acordo com a Revista SAETHE (2016), a zona sul de Teresina apresenta 53 CMEIs. O quadro 17 mostra a descrição do quantitativo de crianças que participaram das avaliações da edição do SAETHE em 2016 e o percentual alcançado nos padrões³² adequado e avançado.

Quadro 17 - Participação de 2016 das crianças da zona sul de Teresina e os padrões alcançados

Participação prevista das crianças		Participação efetiva	Participação em percentual	Percentual por padrão
2.151	Leitura	2.043	95%	99% (Padrão Adequado)
	Escrita	2.026	94,1%	25% (Padrão Adequado) 57% (Padrão Avançado)

Fonte: SAETHE (2016, p. 34-38)

Percebe-se que a participação das crianças da zona sul na avaliação SAETHE é elevada, permitindo uma melhor representatividade nos resultados produzidos. O quadro 18 apresenta o comparativo de proficiência de 2015 e 2016 dos CMEIs da

³² Descritos nos quadros 9 e 10.

zona sul, podendo perceber que está um pouco abaixo que a média geral da rede municipal.

Quadro 18 - Proficiência de 2015 e 2016 dos CMEIs da zona sul de Teresina

Ano avaliado	Leitura	Escrita
2015	603,9	563,6
2016	622,1	601,2

Fonte: SAETHE (2016, p. 53)

A zona sul de Teresina, apesar de estar abaixo da média geral do município, possui crescimento ao longo das edições. Surge, então, a dúvida do que está sendo feito para que esse desempenho venha aumentando e o porquê de não estar equiparado com a média geral da rede, o que leva a pensar que a zona sul contribui para a diminuição da média de proficiência do município de Teresina. A partir dessas indagações, a Secretaria convoca os gestores em reunião gerencial com o propósito de análise de dados e proposição de ações que modifiquem o quadro em questão.

Dessa forma, a avaliação externa vem como uma leitura de possibilidades, verificando, como aponta Lamas (2014), o trabalho realizado pelas instituições. Arellano (2012), concordando com Lamas, defende que a avaliação externa tem o objetivo de prestação de contas das políticas públicas educacionais implementadas. Deve-se atentar que avaliação tem a capacidade de gerar dados para análise, mas, segundo Arellano (2012), não se pode perder de vista que a avaliação é um instrumento que exige constantes intervenções e aperfeiçoamento por ser um instrumento que apresenta amplas limitações.

A partir dessa discussão, o capítulo 2 será desenvolvido com as análises de dados das entrevistas realizadas com superintendentes e questionários aplicados aos gestores dos CMEIs localizados na zona sul de Teresina. A pesquisa segue buscando responder os questionamentos à luz dos teóricos, buscando promover a ligação com a realidade vivenciada dentro do espaço escolar da Educação Infantil.

3 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O SAETHE

Após a apresentação do SAETHE, no capítulo anterior, faz-se necessário, para fins de alcançarmos os objetivos deste trabalho, compreender de que maneira tem ocorrido a implementação do SAETHE enquanto uma política pública educacional. Neste segundo capítulo, será apresentada, portanto, a definição de política pública e como ocorre a formulação das políticas educacionais à luz do referencial teórico. Será pontuado, ainda, através dos dados da pesquisa realizada, como o SAETHE da Educação Infantil tem sido implementado em Teresina. Conforme destacado na introdução deste trabalho, os resultados da pesquisa qualitativa são baseados na análise interpretativa dos documentos oficiais (demonstrativos do SAETHE e Prêmio de Valorização ao Mérito) e dos resultados das entrevistas e questionários que foram realizados com os superintendentes e gestores dos Centros Municipais de Educação Infantil da zona sul de Teresina.

3.1 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para a estruturação das ações governamentais, de diferentes instâncias, são pensadas formas de atuação dos entes públicos para a resolução de problemas feita por meio das políticas públicas. Assim, segundo Silva (2018), as políticas públicas educacionais visam solucionar questões que são apontadas como impedimentos para o atendimento político educacional de qualidade. Dessa forma, o SAETHE é uma política educacional, visto que foi proposto para fornecer dados sobre o desempenho das crianças na tentativa de contribuir para o aprimoramento da Educação infantil da rede municipal de Teresina - PI, visando à sua qualidade.

Condé (2013) esclarece que as políticas públicas têm relação direta com a política, inexistindo, portanto, a neutralidade e a ausência de interesses no momento em que elas são formuladas. Assim, a formulação dessas políticas estão ligadas, também, em função de concepções que são reconhecidas no contexto social, como por exemplo, as reivindicações sociais na década de 70, do século XX, cuja manifestações estavam a favor do acesso à creches e/ou pré-escola para crianças pequenas no intuito de que mulheres-mães pudessem trabalhar.

No campo da Educação Infantil, o ciclo de política sai de uma agenda voltada para o atendimento assistencialista para uma agenda com o foco na educação de

qualidade para todos, influenciada pelas manifestações e debates da sociedade civil e grupos organizados.

Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), afirmam, assim, que existe uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. Embora, muitas vezes, os profissionais da escola sejam deixados totalmente de fora desse processo, não devem ficar de fora do processo político. No caso da implementação da política de avaliação externa (SAETHE), os agentes educacionais da rede municipal de Teresina não foram consultados da necessidade e objetivos de tal política, o que nos leva a entender que ela se constitui como uma política no modelo *top/down*, tendo em vista que esses agentes não participaram da discussão de implementação, mas são os responsáveis pela execução e, sobretudo, pelos resultados da referida política.

Desse modo, a política pública, segundo Silva (2018), surge a partir de problema detectado para promover mudanças na sociedade e que necessita de um diagnóstico claro para ser implementada. Para sua formulação, a política pública passa pelas seguintes fases: agenda (identificação do problema, informações sobre o problema); formulação do texto (o desenho); implementação; monitoramento e avaliação. As fases apresentadas não possuem relação de hierarquia, são interdependentes, mas interligadas entre si para a implementação e validação dos processos. A presente pesquisa focou, portanto, na etapa de implementação, com fins de identificar como uma política educacional de avaliação, que teve como objetivo captar dados sobre o desempenho de crianças para produzir uma ação mais efetiva na oferta de Educação Infantil em Teresina, tem sido implementada. Entender a implementação é importante, pois a sua realização pode traduzir no fracasso ou sucesso da política.

Ball e Bowe (2006) propuseram, sobre a formulação e implementação de políticas, um ciclo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto de prática. Os contextos não são etapas lineares e não possuem dimensões temporal ou sequencial, são inter-relacionados. Cada um possui arenas, lugares e grupos de interesses, envolvendo disputas e embates.

O contexto de influência é aquele no qual normalmente as políticas se iniciam e no qual são construídos os discursos políticos. É nesse contexto que existe a disputa de grupos de interesse, de diversos atores, para influenciar e definir a finalidade social da educação, em que surgem interesses de ideologias envolvendo disputas e

embates diversos. É o contexto no qual os conceitos adquirem legitimidade e formam o discurso político. O discurso em formação recebe apoio nas arenas públicas de ação pelos meios de comunicação social. Existe também um conjunto de arenas mais formais, como as comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006).

Ainda de acordo com Mainardes (2006), no processo de formulação de políticas nacionais, existe a disseminação de influências internacionais que podem ser atendidas de forma direta pela circulação de ideias ou pelo ‘empréstimo de política’ ou a ‘venda’ através do mercado político, e acadêmico, por meio de periódicos, livros, conferências, acadêmicos que viajam por diversos lugares para expor suas ideias. Também pode ser através de patrocínio, que pode impor algumas ideias para ‘solucionar’ a questão, como, por exemplo, o Banco Mundial, UNESCO, Fundo Monetário Internacional – FMI, que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Segundo Mainardes (2006), existe interação dialética entre global e local, mostrando que a globalização promove migração de política, mas que tais políticas são recontextualizadas para não serem uma mera transposição.

A política envolve relação de poder, que, de acordo com Robert Dhal (1957 apud CONDÉ, 2013) é a capacidade de influenciar alguém a fazer algo que ninguém conseguiu convencê-lo. Dessa forma, a política interfere nas políticas públicas. Além das vontades, a política é também feita sob limitações (dificuldades financeiras, do meio ambiente, da própria política).

Essas questões/problemas, carregadas de interesses e influências para adentrarem na agenda, segundo Condé (2013), são questões relevantes e conduzidas pelo governo constituído para serem solucionadas. As questões a serem atendidas são escolhidas dentre muitas, na maioria das vezes, em grande consenso. Isso significa que, na agenda, não são consideradas todas as demandas. Algumas demandas sempre estão voltando à agenda, outras são questões que surgem diante de novos problemas. Existem casos em que não são encontradas as soluções de continuidade, podendo causar uma crise de governabilidade.

De acordo com Condé (2013), é importante perceber como a agenda se manifesta. Para isso, é preciso considerar algumas possibilidades, como o modelo *top/down* (de cima para baixo), o modelo *bottom/up* (de baixo para cima) e o papel da mídia. O modelo *top/down* na agenda deriva da força do poder constituinte, já o *bottom/up* deriva da pressão de grupos organizados ou indivíduos de forte influência.

A mídia oferece temas de debates na busca de influenciar a entrada de uma questão na agenda, representando, em sua grande maioria, setores da sociedade interessados na intervenção do debate público.

A agenda não precisa, obrigatoriamente, ser formada por uma das três possibilidades apresentadas há pouco, mas pode mesclar as origens aplicadas. Após essa escolha do problema público para estar na agenda, o próximo passo é a escolha das alternativas e formulações de soluções. O processo de formulação é complexo, uma vez que, com tantos atores e instituições envolvidas, é difícil impor um modelo.

Sobre a escolha do problema para adentrar na agenda em Teresina, os governantes partiram da preocupação de avaliar e monitorar o trabalho realizado sobre a alfabetização das crianças, visto que se tinha um programa de ensino estruturado e as avaliações existentes (ANA e Provinha Brasil) não supriam essa necessidade. A SEMEC, então, passou a criar outros instrumentos que permitissem a disponibilidade de informações ao longo do processo, não mais apenas no final (TERESINA, 2019). Foram elaborados parâmetros que seguiam a psicogênese da língua escrita para nortear avaliações e, como complemento dessa sistemática de realização de provas e análise dos resultados, em 2014, entra em cena a criação de um sistema de avaliação externa em Teresina, o SAETHE.

Assim, quando o problema adentra na agenda, as instituições passam a ser o lugar de formulação das políticas. Essas instituições passam por vários momentos do ciclo de políticas, influenciam nas escolhas, na formulação em geral, na implementação e na avaliação. Algumas instituições podem ter alto poder decisório, pela sua trajetória histórica, visto que as decisões realizadas por elas, no passado, agem sobre o presente, podendo até limitar ações atuais (CONDÉ, 2013). Quando se fala na influência de instituições, refere-se aos atores dentro delas que exercem sua influência. O que não foi o caso dos atores do contexto de prática de Teresina, pois, como foi dito anteriormente, o SAETHE se constitui uma política pública *top/down*, assim como muitas políticas educacionais se caracterizam, visto que todas as escolas de Educação Infantil foram, e ainda são, obrigadas a participar dessa avaliação. O fato de uma política pública ser *top/down* não significa que seja “ruim”, mas que necessite de um maior controle/monitoramento sobre os atores do contexto de prática, visto que cada ator está inserido em contexto e interesses distintos.

Para que um problema seja solucionado e passe ter relevância, geralmente transita por certas condições. Silva (2018) elenca as seguintes: conveniente para o

governo; originária de um conflito que demanda recurso imediato, sem elevar o problema; resultante da utilização de uma janela de oportunidades (de uma crise, por exemplo).

Por mais que todas as etapas sejam fundamentais, é na definição da agenda que a problemática é exposta iniciando, assim, a implementação da política pública. Silva (2018) ressalta a necessidade de um bom estudo para definir o problema. A definição da agenda é a forma como os problemas são focalizados e cabe aos governantes definirem o que se deve fazer sobre tais os problemas.

O contexto de influência está ligado ao contexto de produção de texto. Os textos políticos são os resultados de disputas e acordos, já que os grupos atuam de diferentes lugares da produção de textos e competem para controlar as representações da política (BOWE *et al*, 1992 apud MAINARDES, 2006), carregando, assim, limitações materiais e possibilidades. Dentro dos textos possuem consequências reais, que são vivenciadas dentro do contexto de prática.

Em qualquer desses contextos, segundo Silva (2018), a influência de diferentes atores pode modificar e/ou atribuir novos sentidos à política pública que fora proposta. As influências dentro das políticas públicas educacionais são constantes, de modo que denota complexidade para sua elaboração, significação e ressignificação. Mas é no contexto de influência que nascem os discursos e se procuram legitimar os conceitos. Esses discursos, às vezes, recebem apoio e outras vezes são desafiados por argumentos mais amplos que estão presentes nas arenas públicas.

Ainda sobre o contexto de influência, é importante destacar que, em Teresina, muitas iniciativas surgiram disputando atenções governamentais para perceberem que a alfabetização das crianças era uma problemática cujas modificações dependiam de intervenções governamentais (TERESINA, 2019). Em 2003, elementos necessários na questão da alfabetização, como planejamento, formação de professores e intervenção na sala de aula, não foram contemplados nos instrumentos municipais elaborados, tais como a Agenda 2015 e no Plano Decenal de Educação (2003-2013), que enfatizaram aspectos relacionados ao fluxo escolar, tais como distorção série/idade, reprovação e abandono escolar. Nesse mesmo ano de 2005, foi criado o concurso Professor Alfabetizador com o objetivo de valorizar o professor do 2º ano do Ensino Fundamental (inicialmente) e 1º ano e turma do projeto “Se Liga”³³.

³³ Projeto para alunos com defasagem idade-série de 3º ao 5º ano.

O Prêmio Professor Alfabetizador passou a inserir os professores do 2º período no município de Teresina somente a partir de 2008, com a municipalização da Educação Infantil. Trata-se de uma iniciativa que, por um lado, valorizava o professor alfabetizador, tema presente no ideário nacional desde que a LDB o inseriu na agenda governamental e o Fundef criou condições para ser implementado, e por outro, a valorização estava atrelada a desempenho do professor.

Ao passo que se modificava o Prêmio de Valorização para o Professor, colocava-se em evidência a necessidade do apoio à alfabetização. A partir de 2012, com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, a intervenção municipal para alfabetização tinha referência de idade para obtenção das habilidades pertinentes para essa etapa de escolarização. Dessa forma, Teresina aderiu ao Pacto chamando a atenção da sociedade e do governo para a alfabetização das crianças. Assim, a partir da referência, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2013, pela Lei nº 4.483, no Plano Plurianual 2014/2017, o estabelecimento, como meta, de atingir 60% das crianças do 2º período da Educação Infantil em nível de escrita alfabética, estabelecendo meios para obtenção de informações sobre o desempenho.

As formas para coleta de informações sobre o desempenho dos educandos foram se aperfeiçoando com o passar dos anos, passando de relatórios impressos, preenchidos pelos professores, para cartões de leitura ótica, até chegar à atualidade com a coleta *on-line* por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SIGASEMEC) desenvolvido pelos técnicos da SEMEC.

Esse sistema possibilitou a diminuição da distância entre a realização de prova e a análise dos dados, assim como o arquivamento e elaboração dos diversos relatórios necessários, favorecendo o acompanhamento e comparações (entre turmas, entre escolas, ano letivo, dentre outros) e a realização de planejamento de formações de professores e intervenções pedagógicas.

Como complemento dessa sistemática de realização de provas e análise dos resultados, em 2014, entra em cena uma avaliação externa pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina, o SAETHE, e, em 2015, a prova padronizada³⁴. A

³⁴ Avaliação elaborada de acordo com a Teoria Clássica dos Itens (TCT) por técnicos da SEMEC e aplicada pelos professores da sala de aula, foi denominada de Prova Teresina.

alfabetização, por conseguinte, constituiu objeto da atenção do governo municipal por meio da SEMEC.

Nesse contexto de produção de texto da política pública, os especialistas no assunto, parlamentares, técnico do governo, dentre outros, como as instituições privadas, têm interesses na política em questão (SILVA, 2018). Nesse momento, os conflitos e as divergências circundam no contexto de influência para deliberar a produção do texto.

Nessa fase da formulação, contexto de produção, o SAETHE pode ser considerado *top/down*, visto se constituir como uma política construída por educadores especialistas em avaliação sem articulação com os profissionais do 'chão da escola'. Nesse contexto de produção da política, a verticalização de decisões *top/down* pode causar problemas na implementação da política. Para não ocorrer tais entraves, é importante abrir espaço para a gestão democrática e participativa. Destacamos essa questão, pois o processo político é multifacetado e dialético. Articulando-se com as perspectivas macro e micro de sua implementação, possibilita-se a compreensão do todo, desde a sua atuação no espaço micro até a aplicação no contexto macro, apontando cada contexto.

Essas discussões sobre as políticas públicas podem ser percebidas dentro do chamado ciclo dessas políticas. Este, de acordo com Mainardes (2006), baseando-se no trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe, destaca a natureza complexa e controversa da política educacional enfatizando as ações dos profissionais que lidam com as políticas em nível local e indica a necessidade de articulação com os processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

De acordo com Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), o contexto de prática é aquele no qual a política produz efeitos e consequências e está sujeita a interpretações e recriações, podendo sinalizar transformações significativa da política original. Dessa forma, as políticas não são simplesmente implementadas, mas são sujeitas a serem recriadas. De acordo com Silva (2018), as ações refletidas no contexto de influência e legalizadas no contexto de produção de texto serão desenvolvidas nas escolas.

As ações manifestadas no contexto de influência e aprovadas no contexto de produção de texto serão desenvolvidas nas escolas (contexto de prática). Os profissionais que atuam nesse contexto, segundo Ball e Bowe, podem interpretar os textos, podendo rejeitá-los, selecioná-los, ignorá-los e serem mal interpretados. As

diferentes interpretações podem ser contestadas de acordo com os interesses diversos. Assim, os profissionais das escolas exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais, o que pode implicar o processo de implementação das políticas, conforme as condições apropriadas à realidade enfrentada. De acordo com Silva (2018), as interpretações e adaptações realizadas pelos profissionais da escola podem representar transformações na política original proposta.

Ball (1993 apud MAINARDES, 2006) faz a distinção de política como texto e política como discurso. A primeira se baseia na teoria literária, os textos terão uma pluralidade de leituras pelo fato de terem uma pluralidade de leitores. Os textos são produtos de influências e intenções, como já foi dito, algumas influências são reconhecidas e somente algumas são ouvidas. Já a segunda, política como discurso, os discursos incorporam significado, dentro dos quais certas possibilidades de pensamentos são constituídas para estabelecer os ressignificados da política.

Na prática, os atores estão imersos em uma variedade de discursos. Nessa perspectiva, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo discurso e a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. São processos complexos, visto que não são o que apresentam em sua superfície, não são independentes de história, poder e interesses, segundo Ball (1993 apud MAINARDES, 2006).

De acordo com Mainardes (2006), o contexto de prática pressupõe uma análise de como a política pública é interpretada pelos profissionais atuantes no nível micro. É importante articular o olhar para os elementos internos e influências externas que contribuem para impulsionar as alterações no campo educacional.

A articulação entre as perspectivas macro e micro da política pública permite a compreensão do todo, desde a atuação no espaço micro até a aplicação no contexto macro, apontando aspectos dos três contextos (influência, produção de texto e da prática).

De acordo com Condé (2013), a implementação da política pública é o teste na realidade, no lugar que deverá executar tal política. A implementação é complexa porque depende de muitos fatores, depende do desenho da política ter sido bem feito, depende do engajamento dos atores, é um momento de verificar como a política vai estar na rotina, precisando passar no teste final. Condicionada a uma variedade de fatores, a implementação vira um campo de incertezas.

É uma dificuldade típica o fato de a política ser elaborada por quem não está inserido no contexto de implementação. Dessa forma, Condé (2013) afirma que, na prática, quem faz acontecer a política são os atores da implementação.

Os modelos de implementação utilizados pelos governos interferem no sucesso ou fracasso da política pública, de acordo com Silva (2018). Assim, define-se política pública como um campo do conhecimento que busca colocar ação governamental para propor mudanças.

Conforme já mencionado anteriormente, as políticas públicas resultam das políticas *top/down* e podem também resultar das políticas *bottom/up* (SILVA, 2018). O modelo *top/down*, que é originário da burocracia criada por instâncias “de cima” para serem implementadas, é aquele no qual os gestores que atuam nível no macro estabelecem todas as etapas de planejamento da política. Nesse caso, o problema é o choque entre os atores que elaboraram e a realidade local. Esse modelo precisa envolver situações quase ideais para obter sucesso.

Os textos elaborados por aqueles que estão no poder ou mesmo por aqueles que fazem parte das universidades pouco condizem com a realidade, já que muitas vezes não conhecem com propriedade o ‘chão da escola’. Para quem está inserido na realidade local, no contexto de prática, nem sempre é fácil ter o tempo e os recursos disponíveis que são necessários para a implementação da política em diferentes fases. Além disso, de acordo com Condé (2013), é preciso agência de implementação, como, por exemplo, o Banco Mundial. Caso haja várias, as agências devem trabalhar coordenadas, o que nem sempre é fácil. Também é necessário um conhecimento muito profundo, por parte das agências, sobre os objetivos e metas do programa ou projeto, sabendo quais as tarefas devem ser cumpridas por cada ator participante desse programa ou projeto.

No modelo *top/down*, é preciso a articulação coordenada entre os formuladores e os implementadores para a obediência às regras do próprio programa. Além disso, também é necessário existir órgãos de controle e monitoramento.

Dessa forma, o que se pode concluir é que, com a existência de objetivos claros, metas bem definidas, resultados claramente verificados e a identificação de problemas de implementação, o modelo *top/down* terá relevância. Entretanto, se o processo de formulação apresenta controle imperfeito e conflituoso, compromete a implementação.

Se, nesse processo, ocorre “forte interação entre a formulação e interação e interfaces nas quais atores locais têm forte poder de intervenção” (CONDÉ, 2013, p. 92), dá-se o enfoque analítico *bottom/up*.

A lógica analítica *bottom/up* propõe a existência de continuidade entre formulação e implementação, um processo de interação nas negociações entre quem coloca a política em ação e quem por ela é afetado. Esse modelo sugere que a implementação precisa da intencionalidade proposta pelos atores “de cima”.

Situações não previstas na formulação podem surgir na implementação. Dessa forma, exigem-se decisões a serem tomadas nessa fase de implementação, ou seja, “são as decisões cotidianas que envolvem negociações” (CONDÉ, 2013, p. 93). Condé ainda explica que os implementadores são os agentes ideais para tomadas de decisões, visto que a implementação não pode ser um processo separado da formulação.

Silva (2018) corrobora afirmando que, durante o processo de criação da política, independente de a política ser *top/down* ou *bottom/up*, é preciso ponderar obstáculos reais, restrições financeiras, dentre outras, para que as decisões não causem problemas na implementação. Segundo Silva (2018), é por meio do monitoramento que se verifica a estruturação das ações e o ajuste das falhas. A avaliação permite a constatação das metas, objetivos, eficiência, eficácia e efetividade. O que comumente tem-se presenciado é a tomada de decisões sobre situações-problemas transmitindo a responsabilidade, principalmente da implementação para outras instâncias.

Em 1994, Ball ampliou o ciclo de política acrescentando dois contextos no ciclo original: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto das estratégias políticas. O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade, a ideia de que tem efeitos que devem analisar seus impactos. Os efeitos podem ser gerais e específicos. Para Ball, de acordo com Mainardes (2006) a análise de uma política deve examinar suas várias facetas e dimensões, suas implicações e das interfaces da política com outra política setorial e o conjunto delas. Já o contexto de estratégia política envolve um conjunto de atividades sociais e políticas para lidar com a desigualdade criada pela política investigada.

As políticas operam em torno de questões públicas a partir de um problema, tendo a necessidade de um bom diagnóstico sobre essa questão pública (CONDÉ, 2013). O autor explica que realizar instrumentos de pesquisa é uma boa medida para

ter algumas ideias de alternativas, como, por exemplo, a possibilidade de um projeto piloto. A verificação na prática estabelece elementos necessários para um conhecimento efetivo fornecendo dados e informações para repensar a política. Após a política decidida, deve ser monitorada e, por fim, avaliada sua eficiência, eficácia e efetividade.

A importância de avaliar e monitorar as políticas públicas ocorre pela necessidade de verificar o cumprimento das ordenações e realizar a correção dos possíveis erros encontrados. No entanto, o foco desta dissertação está no contexto de prática da política pública educacional, discutindo aqui a implementação do SAETHE.

De acordo com Boschetti (2009), a avaliação da política está voltada para compreensão e explicação dos motivos ou argumentos que levam os governos a adotarem certos tipos de política pública, em detrimento de outras. A avaliação da política se dedica a explicar o processo de tomada de decisão, os processos decisórios e os fundamentos políticos para justificar a existência da política social. A análise e a avaliação de política social, ainda segundo Boschetti (2009), se baseiam na compreensão de como se configuram as políticas sociais, buscando conhecer e explicar as dimensões, significados, funções, efeitos, todos os elementos que lhe atribuem forma e significado.

Segundo Arretche (1998 apud BOSCHETTI, 2009), somente a avaliação da política pública poderá atribuir a relação de causa entre um programa e um resultado. Dessa forma, Boschetti (2009) argumenta que avaliar pressupõe determinar o valor de algo, a forma de uma política social diante da situação a que se destina.

As políticas sociais têm um papel importante na consolidação do Estado democrático de direito. Para isso, devem ser entendidas e avaliadas como um conjunto de ações para a universalização dos direitos. No Brasil, de acordo com Boschetti (2009), a utilização de métodos e técnicas de avaliação iniciou a partir de 1970, mas foi enfatizada nos anos de 1980 e 1990. Essa ênfase em aplicação de métodos e técnicas avaliativas levou a produções teóricas sobre avaliação mais preocupadas com a medição e o desempenho das intervenções do Estado do que com a sua função e papel na produção e reprodução das desigualdades sociais.

A avaliação de políticas sociais públicas deve ter, como intencionalidade, apontar em que medida as políticas sociais estão sendo capazes de expandir os direitos e reduzir a desigualdade social promovendo a equidade.

Para cada tipo de avaliação são apresentados variados métodos, técnicas e instrumento de aferição. Os estudos de natureza mais operacional e tecnicista se limitam a classificar a avaliação de políticas sociais de acordo com seu objetivo.

Nesta seção apresentou-se a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, apresentada pela perspectiva de Jefferson Mainardes. Na próxima seção, procede-se à análise dos dados coletados da pesquisa, à luz dos autores que discutem políticas públicas educacionais, como Mainardes (2006) e Condé (2013).

3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção utilizou-se dos estudos de Mainardes (2006) e Condé (2013) para investigar a implementação da política pública educacional, o SAETHE.

Realizou-se uma entrevista com duas superintendentes escolares da Educação Infantil da zona sul de Teresina, aqui denominadas Entrevistada A e Entrevistada B, abordando o tempo de experiência profissional. Considerou-se ser relevante levantar essa questão, tendo em vista a data da implementação da política pública para verificação da sua atuação desde o início da política. Nesse sentido, tanto a Entrevistada A quanto a Entrevistada B já estavam na rede municipal atuando como superintendentes escolares desde 2014, época da implementação da política pública educacional SAETHE.

Já o questionário, aplicado para 15 gestores, dos quais 13 responderam, trouxe a percepção dos gestores escolares sobre a implementação da referida política. Quando questionados acerca se haveria contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política do SAETHE e autores de textos de políticas públicas, oito gestores concordaram com a afirmação, enquanto cinco gestores não concordaram totalmente ou não concordaram. Já na percepção da superintendente escolar, quando questionada como a política do SAETHE foi recebida na Educação Infantil, a Entrevistada A respondeu que a implementação causou um grande impacto para os profissionais dessa etapa educacional:

Inicialmente foi um impacto nas pessoas, foi muita estranheza, as pessoas no início não sabiam ainda como ia funcionar. e então, inicialmente, foi mesmo estranhamento e aí depois que foi

acontecendo, os anos que foram acontecendo, as outras edições já naturalizou mais, as pessoas já aceitaram (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

Sua fala converge com a da Entrevistada B a quem foi feita a mesma indagação:

[...] o SAETHE, foi um temor, as pessoas ficaram temerosas: por que 'eu vou ser avaliado'? Nessa questão 'você será avaliado por algo que a gente não conhece'? 'Como é que se dará isso'? Em 2014 teve esse impacto, porque tudo que é novo gera impacto, [...] o impacto hoje na aprendizagem ele é muito grande, só veio somar. É um impacto maravilhoso. Quem diria que nós somos a única capital do Brasil em que se avalia Educação Infantil, no 2º período? Não existe, por isso que é muito importante. Hoje as pessoas já veem avaliação como algo maravilhoso, algo para direcionar seus resultados (ENTREVISTADA B, entrevista feita em 09 de setembro de 2019).

De acordo com o atual Secretário Municipal de Educação de Teresina, em entrevista à Revista SAETHE de 2016 (TERESINA, 2016, p. 10), a avaliação teve uma “excelente receptividade” nas escolas, afirmando que os professores sentem mais segurança pelo fato de terem “respostas claras e objetivas sobre o desempenho dos alunos” (TERESINA, 2016, p. 10). Nesse aspecto, ocorre uma divergência de percepção sobre a implementação da política educacional SAETHE, o que remete à distância entre quem elaborou a política e quem realiza as práticas na escola (contexto de prática). Significa que ocorrem ruídos no processo de implementação verificados no contexto de prática. Esse aspecto foi discutido por Condé (2013), ao pontuar, como uma dificuldade das políticas, a distância entre quem faz a política e quem implementa no cotidiano. Dessa forma, o relato descrito pelas entrevistadas e pelos gestores escolares demonstra que alguns profissionais tiveram dificuldades no momento da implementação do processo, aspecto comum na implementação de políticas. Na tentativa de solucionar as dificuldades encontradas, por meio das entrevistas, foram disponibilizadas pela SEMEC formações para orientação quanto a execução da política educacional SAETHE.

No que concerne ao entendimento dos gestores dessa política, ao serem questionados se o SAETHE concentra-se em processo de médias de avaliações externas (avaliação de leitura e avaliação de escrita), 11 gestores concordaram totalmente ou concordaram e dois não concordaram. Ao questionar a Entrevistada A sobre sua percepção do que seriam avaliações externas, ela explica que o SAETHE

é uma fonte de mensurar o trabalho que se tem realizado na educação do município de Teresina. Em suas palavras: “Uma forma de mensurar o resultado do trabalho que é realizado, forma de avaliar, de medir mesmo, como o impacto, o efeito que esse trabalho vem sendo desenvolvido” (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

O SAETHE, em tese, ajuda a refletir sobre a alfabetização, tornando-se um instrumento que não somente gera dados sobre avaliações externas, mas sobre as características dos Centros de Educação Infantil. Segundo a Entrevistada B, ao ser questionada com a mesma pergunta, o SAETHE oferece possibilidades de redirecionamentos das ações pedagógicas de acordo com os dados fornecidos pelas avaliações externas:

As avaliações externas são avaliações de fora do padrão interno da Secretaria, que vêm de fora pra mensurar os resultados, ou seja, fazer um direcionamento, reavalia que foi colocado, o que foi proposto, o que foi alcançado e se o resultado foi satisfatório (ENTREVISTADA B, entrevista feita em 09 de setembro de 2019).

Percebeu-se que existe o entendimento sobre a avaliação externa pelos técnicos da Secretaria. Nessa perspectiva, a revista SAETHE, edição 2016, esclarece que o sistema de avaliação de Teresina permite o diagnóstico da situação das crianças para intervenções e elaboração de estratégias pedagógicas. De acordo com o documento, “[...] o SAETHE oferece aos profissionais da educação informações diagnósticas capazes de auxiliar a gestão escolar em suas estratégias para reduzir as defasagens detectadas pela avaliação externa” (TERESINA, 2016, p. 7).

Os gestores, ao serem questionados acerca se compreendem a política do SAETHE, 10 deles concordaram totalmente e três concordaram com a afirmativa. As respostas fornecidas convergem entre si. Quando questionados se a aplicação do SAETHE gera dúvidas na escola em relação aos seus objetivos, três gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto que 10 gestores não concordaram. Mas quando questionados se os professores compreendem os princípios do SAETHE, três gestores concordaram totalmente, nove concordaram, enquanto um gestor não concordou. Pelas respostas, pode-se interpretar que os gestores compreendem mais a política educacional implementada que os próprios professores. Como superintendente escolar, foi percebido, durante as visitas nos CMEIs, que atualmente o professor compreende de forma parcial a política pública do

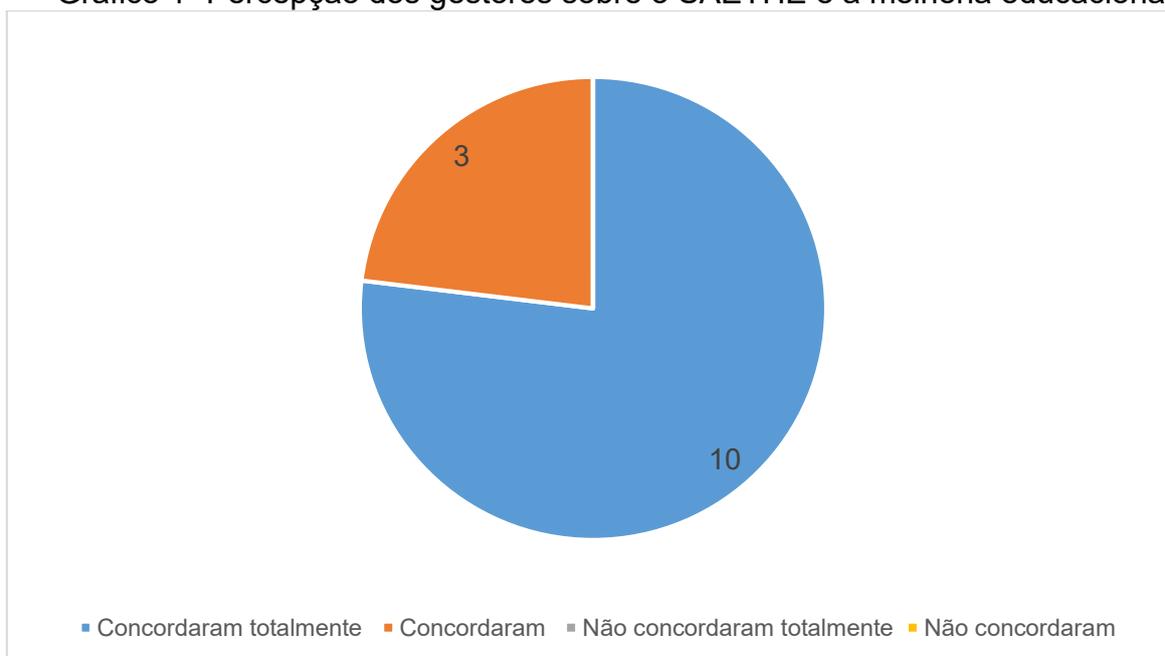
SAETHE, muitos ainda a confundem com o Prêmio de Valorização ao Mérito, que está ligado ao SAETHE, deixando apenas a cargo do diretor a tarefa de análise e reflexão sobre os resultados. A análise dos dados fornecidos pela avaliação deve ser realizada também pelo professor, caso contrário, a avaliação perde o sentido de reflexão sobre aprendizagem para o replanejamento em sala de aula tornando-se apenas um instrumento de cobranças sem significado para os docentes.

Condé (2006) explica que um dos problemas na implementação das políticas é a falta do conhecimento sobre elas: “eventualmente, diretrizes originais não chegam ao alvo, ou seja, a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente por que estão fazendo aquilo” (CONDÉ, 2006, p. 17).

De acordo com Mainardes (2006), os profissionais que atuam no contexto de prática podem interpretar os textos da política pública educacional, compreendendo ou não, ao mesmo tempo em que podem rejeitá-los e realizar adaptações às suas realidades transformando a política original.

Ao serem questionados se a política do SAETHE foi recebida como uma melhoria educacional os gestores responderam como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1- Percepção dos gestores sobre o SAETHE e a melhoria educacional



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

Detectou-se existirem interpretações diferentes sobre a mesma política. Quando questionados se haveria variações no modo pelo qual a política do SAETHE

é interpretada nos diferentes espaços educacionais, sete gestores concordaram totalmente e quatro concordaram, enquanto dois não concordaram totalmente ou não concordaram.

Dessa forma, isso nos leva a questionar se houve discussão entre a Secretaria e os profissionais da Educação Infantil. De acordo com a Entrevistada A, quando questionada se os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE recebiam algum tipo de suporte e sobre quais suportes teriam recebido, ela explica que houve capacitação para todos os profissionais da Educação Infantil, inclusive para os técnicos da Secretaria.

[...] existe a capacitação na da equipe técnica e da escola. Essa capacitação é feita pelos profissionais do CAEd e da Secretaria. No início o CAEd fez com toda a equipe, fez com os técnicos, diretores e professores. Agora o CAEd traz a capacitação para os técnicos e os técnicos repassam para as equipes escolares (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

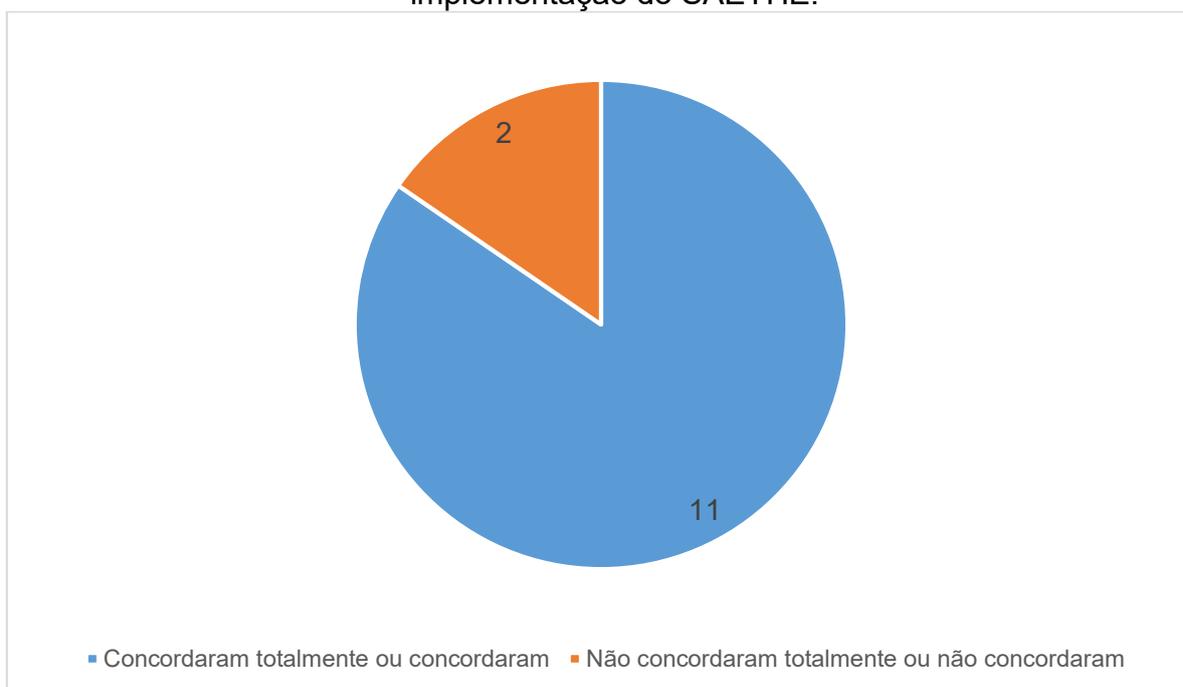
Percebeu-se, entretanto, que, mesmo com a existência de suportes, os profissionais da Educação Infantil lidam com dificuldades. Quando questionados se os professores e demais profissionais lidavam com as dificuldades ou dúvidas em relação aos objetivos do SAETHE com auxílio da equipe gestora e/ou técnicos da Secretaria, 12 gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto um não concordou.

A política pública educacional necessita de uma comunicação clara entre quem elabora e quem executa, devendo ser repassadas todas as informações e as possíveis interferências que podem ocorrer no contexto de prática do SAETHE para os gestores e docentes.

Quando se fala em avaliação da Educação Infantil, no contexto nacional, refere-se, como já explicado nas seções anteriores, a avaliar elementos contextuais de acordo com as orientações do Ministério da Educação, como as condições ofertadas às crianças. Mas, em Teresina, o SAETHE, como já apresentado anteriormente, não avalia a infraestrutura física e pedagógica, mas o desempenho do aluno. Importante lembrar que a avaliação de leitura e escrita é realizada pelas crianças do 2º período da Educação Infantil. Assim, os gestores, ao serem questionados se o SAETHE visava avaliar o trabalho docente, 11 gestores concordaram totalmente e em concordou com essa afirmativa, enquanto um não concordou.

Sobre a avaliação do trabalho docente, essa política educacional, SAETHE, trouxe consigo um incentivo aos profissionais, pois foi instituído o “Prêmio de Valorização ao Mérito”, por meio do qual, a partir dos percentuais obtidos pelo desempenho em habilidades da prova de leitura e escrita realizada pelas crianças do 2º período da Educação Infantil, os professores são bonificados anualmente. Ao serem questionados se haveria características da bonificação na implementação do SAETHE, 11 gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto dois não concordaram totalmente ou não concordaram, pode-se visualizar no Gráfico 2.

Gráfico 2- Percepção dos gestores quanto as características da bonificação na implementação do SAETHE.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

Dessa forma, existe a colaboração e a vontade dos profissionais do contexto de prática para a implementação da política pública educacional SAETHE. Os gestores, quando questionados se a política do SAETHE estaria sendo aplicada em Teresina de forma eficaz, os 13 gestores concordaram totalmente ou concordaram com essa afirmativa. Entretanto, de acordo com as respostas dos gestores ao serem questionados se haveria mudanças, alterações e adaptações do texto da política educacional vigente para a concretização da política do SAETHE, os 13 gestores concordaram totalmente ou concordaram. Se, de acordo com os gestores, estão ocorrendo mudanças, alterações e adaptações do texto da política, isso pode

significar o repensar da política do SAETHE. Será que houve realmente mudanças, alterações e adaptações do texto da política ou o que modificou foram as ações dos atores do contexto de prática?

Mainardes (2006) explica que, a partir da interpretação dos atores podem ocorrer implicações no processo de implementação:

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Por terem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação, esses profissionais podem se expressar em discussões sobre a política, mas, para isso, são necessárias a autonomia e a oportunidade. Condé (2006) chama esse processo de coordenação vertical entre quem 'ordena' e quem implementa. Corroborando com essa afirmativa, ao serem questionados se haveria espaços de vivências democráticas e emancipatórias para a discussão do SAETHE, 11 gestores concordaram totalmente ou concordaram com a afirmação, enquanto dois não concordaram totalmente ou não concordaram.

A Entrevistada A, quando questionada se os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE teriam autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas, explica que os profissionais podem se expressar sobre a política educacional SAETHE por meio de discursões em cursos e formações.

Se expressam, têm a oportunidade, por exemplo, no curso de gestão discussão com relação a isso, foi colocado onde as diretoras colocaram as dúvidas que ainda existem e foi explicado como funciona. São ouvidos (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

A Entrevistada B corrobora com a Entrevistada A, quando, também questionada com a mesma interpelação, destaca que os profissionais do contexto de prática têm a oportunidade de se expressar:

[...] eles falam nas formações continuadas da insatisfação, como foi? Por que que aconteceu isso? O que houve? Então, são levados a se

mobilizar e falar a favor ou contra a Secretaria e existe mudança. Nós, lembrando que o SAETHE no passado não tinham para o primeiro ano [...]. Nós não tínhamos, foi uma insatisfação. Por que se avalia o segundo período e por que não avaliar o primeiro ano do Ensino Fundamental? [...] foi insatisfação também de muitos professores do primeiro ano que não viram seus resultados. Agora a Secretaria se adaptou a essa necessidade [...] e essas colocações foram aceitas (ENTREVISTADA B, entrevista feita em 09 de setembro de 2019).

Desse modo, as formações continuadas também deram oportunidades de expor as críticas à política pública educacional do SAETHE, já que os atores do contexto de prática não são meros leitores ingênuos, mas possuem vivências, histórias e experiências, conforme asseveram *Bowe et al* (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53). Dessa forma, as políticas públicas estão sujeitas a interpretações e opiniões, uma vez que histórias, experiências e interesses são diversos.

Após a implementação, os gestores, ao serem questionados se a política do SAETHE era compreendida como uma melhoria educacional, 11 concordaram totalmente e dois concordaram com a afirmativa.

Quando questionados se o SAETHE se constituiria como uma possibilidade de replanejamento do trabalho pedagógico a partir dos dados disponibilizados, 11 gestores concordaram totalmente e dois concordaram com a afirmação. Essa compreensão vai de encontro com o entendimento das superintendentes entrevistadas e com o que fora divulgado na revista SAETHE, de 2016, como já fora exposto aqui anteriormente, nesta seção. Na percepção dos gestores, o maior problema não estaria no cotidiano da escola, visto que julgam estar consolidado, mas na relação da política entre a SEMEC e as escolas, o distanciamento desses atores.

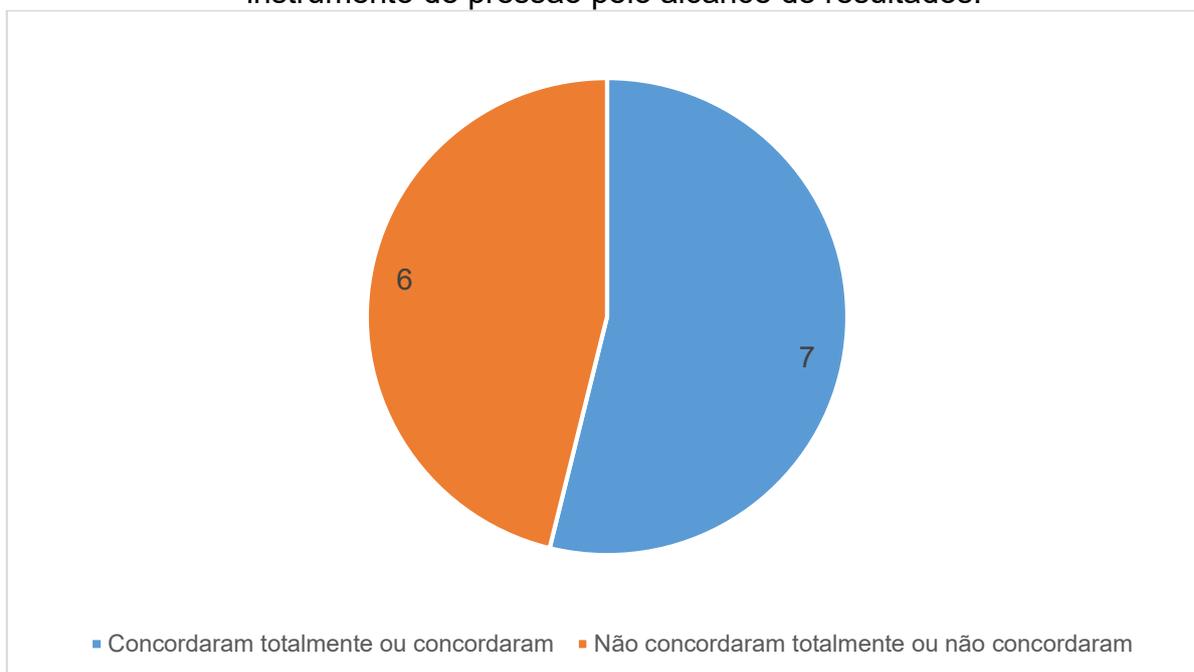
Os gestores, ao serem questionados se aconteceram discussões entre a SEMEC e os profissionais da Educação Infantil antes da construção do SAETHE, quatro concordaram totalmente que houve essa discussão, seja concordaram, enquanto três não concordaram totalmente ou não concordaram. No entanto, quando questionados se a SEMEC discutia os dados provenientes do SAETHE com os professores, os 13 gestores concordaram que existe essa discussão.

Percebe-se que o percentual de concordância sobre a existência de discussão antes da construção do SAETHE é menor que a existência de discussão dos resultados produzidos pela política educacional. Dessa forma, interpreta-se ser uma política construída pela Secretaria sem articulação com os profissionais do 'chão da escola', ou seja, não houve a articulação das perspectivas macro e micro da política

pública. Caso essa articulação tivesse sido realizada, como aponta Mainardes (2006), permitir-se-ia a compreensão do todo. Essa ausência de articulação explica a “estranheza” sentida pelos professores, reportada anteriormente pela Entrevistada A. Esses elementos provocam distorções na interpretação da política pública SAETHE e, conseqüentemente, ruídos no processo da sua implementação.

Ainda sobre a compreensão da política educacional, ao serem questionados se os gestores interpretavam a política do SAETHE como um instrumento de pressão pelo alcance de resultados, as respostas ficaram quase que divididas, como mostra o Gráfico 3.

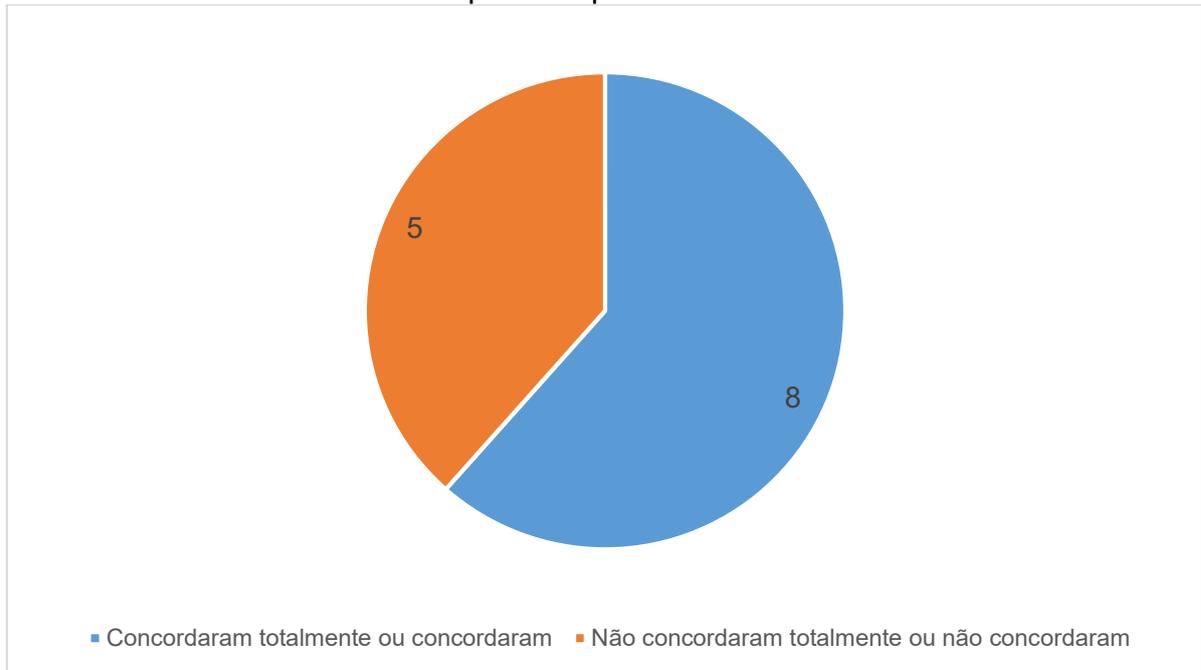
Gráfico 3 - Interpretação dos gestores sobre a política do SAETHE como um instrumento de pressão pelo alcance de resultados.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

No ponto de vista dos gestores em relação ao sentimento dos pedagogos sobre essa temática, ao serem questionados se os pedagogos interpretavam a política do SAETHE como um instrumento de pressão para alcance de resultados, oito gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto cinco não concordaram totalmente ou não concordaram, assim como aponta o Gráfico 4.

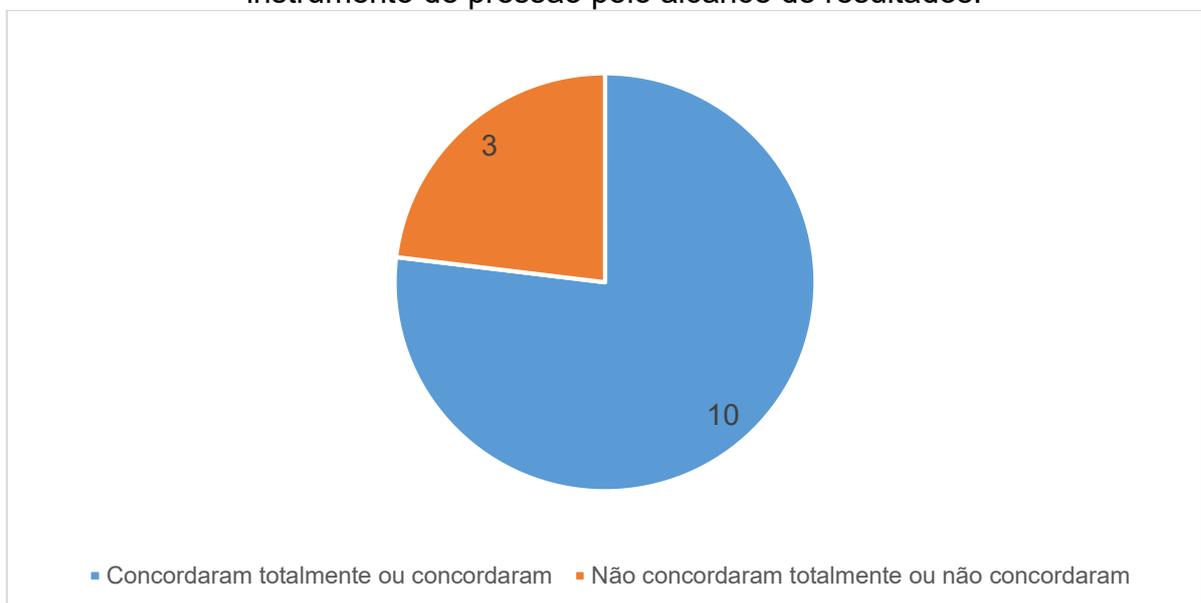
Gráfico 4 - Interpretação dos pedagogos sobre a política do SAETHE como um instrumento de pressão pelo alcance de resultados.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

No entanto, quando questionados se os professores interpretavam a política do SAETHE como um instrumento de pressão para a alcance de resultados, 10 gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto três não concordaram totalmente ou não concordaram, ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Interpretação dos professores sobre a política do SAETHE como um instrumento de pressão pelo alcance de resultados.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

A pressão pelo alcance de metas não advém somente da Secretaria de Educação, mas também da própria vontade dos profissionais para atingirem os objetivos e serem premiados ao final do ano letivo (motivação). A questão de premiação tem seus riscos, visto que os profissionais estão dispostos a atingirem metas diversificando o trabalho em sala de aula, sem deixarem de lado as habilidades necessárias para o desenvolvimento escolar da criança. Por outro lado, ainda existem profissionais que almejam a premiação, mesmo excluindo as demais habilidades necessárias (contempladas no currículo), para focar nas habilidades previstas na portaria da premiação e/ou matriz de referência da avaliação. Dessa forma, quando questionados se os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE recebiam algum tipo de pressão por parte da SEMEC, nove gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto quatro não concordaram totalmente ou não concordaram.

Segundo a Entrevistada A, ao ser indagada se os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE recebiam algum tipo de pressão, ela respondeu que existem pressões pelo alcance dos resultados de diversas formas pela Secretaria:

Sim, existe sim uma cobrança, uma exigência com resultados. Acontecem por meio de reuniões que acontecem nas escolas, por meio de chamadas, observação dos resultados, a superintendente por exemplo. No caso, a superintendente, chega pra análise de resultados na escola, analisar os resultados pra ver o que é que causou aquele resultado, se o trabalho que vem sendo desenvolvido para se chegar aquele resultado, isso de certa forma é uma cobrança (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

Percebe-se, na fala da Entrevistada A, que existe o monitoramento das ações realizadas dentro da escola, momento em que se visualizam as pressões para/com os atores do contexto de prática. A Entrevistada B, ao ser interpelada com a mesma questão, complementa explicando que essa pressão traz consigo suportes para atingir as metas estabelecidas pela Secretaria e pela própria instituição educacional: “A gente recebe pressão todos os jeitos [...], mas é um direcionamento, é um monitoramento. A Secretaria não iria implementar uma avaliação sem monitorar, sem intervir? Vai servir para quê?” (ENTREVISTADA B, entrevista feita em 09 de setembro de 2019).

De acordo com as entrevistas e questionários, percebeu-se a existência de pressão por alcance de resultados, no entanto, são proporcionados suportes. Ao serem questionados se os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE recebiam algum tipo de suporte por parte da SEMEC, 11 gestores concordaram

totalmente e dois concordaram. O suporte recebido se torna importante devido à fase de implementação da política pública *top/down* ser o momento em que surgem dificuldades devido às condições de implementação não serem ideais (CONDÉ, 2006), condição em que o suporte se torna um aliado na prevenção das dificuldades que poderão surgir.

Os gestores, ao serem indagados se interpretavam a política do SAETHE como meio de serem premiados no “Prêmio de Valorização ao mérito”, três concordaram totalmente e sete concordaram, enquanto três gestores não concordaram totalmente ou não concordaram.

Ao serem interpelados se os pedagogos interpretavam a política do SAETHE como meio de serem premiados no “Prêmio de Valorização ao mérito”, os dados não diferem tanto, visto que dois gestores concordaram totalmente e oito concordaram que os pedagogos interpretam a política do SAETHE como meio para serem premiados, enquanto três não concordaram totalmente ou não concordaram.

Não se registrou tanta diferença quanto à visão dos gestores na interpretação pelos professores no sentido de premiação, quando questionados se os professores interpretavam a política do SAETHE como meio de serem premiados no “Prêmio de Valorização ao mérito”, quando dois gestores concordaram totalmente e nove concordaram, enquanto que dois não concordaram totalmente ou não concordaram.

De acordo com as respostas dos gestores, percebe-se que a maioria dos atores de prática entende que a política implementada passa a ser um meio para premiação, desvirtuando, dessa forma, o objetivo da política educacional SAETHE.

De acordo com a Entrevistada A, ao ser questionada se a implementação do SAETHE seria percebida pela existência de características da bonificação e sobre como isso era percebido para o entendimento da política também pelo professor? – ela concebe a bonificação “como um fator motivador, [...] porque os profissionais se sentem motivados por essa bonificação”. Isso mostra a interpretação errônea da política pública do SAETHE, até pelos próprios técnicos da Secretaria. Essa afirmação converge para o que Condé (2006) considera importante, induzir os atores do contexto de prática a implantarem as políticas formuladas:

Uma dificuldade típica é a “distância”, ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam. Por isso, é importante considerar estruturas de incentivos (diferenciais de

ganho monetário? Diferenciais de status?) para quem atua implementando (CONDÉ, 2006, p. 15).

Para a diminuição dessa distância, mencionada por Condé (2006), além de incentivos aos implementadores, deve-se repensar a política. Os gestores, quando lhes foi perguntado se, a partir dos debates ocorridos nas escolas, com a participação das superintendes, a SEMEC teria redefinido elementos da política do SAETHE, 11 concordaram totalmente ou concordaram, enquanto dois não concordaram totalmente ou não concordaram.

No entanto, a Entrevistada A quando questionada se haveria mudanças, alterações e adaptações do texto da política educacional vigentes para a concretização da política do SAETHE (exemplo, metas estipuladas), afirma que, embora, na política educacional SAETHE, não tivesse havido mudanças, já teriam sido pensadas algumas modificações, ainda não efetivadas, contrapondo a afirmativa feita pelos gestores de que houvera mudanças no texto da política SAETHE.

Na política em si, não, as metas continuam as mesmas, até o momento ainda não houve mudanças. Já foi falado em mudanças mas ainda não foi efetivado essas mudanças, principalmente no quesito leitura, na prova de leitura, que hoje avaliar até o nível adequado porque não se vê uma possibilidade de adicionar itens que avaliem a escala avançada na leitura, mas hoje a rede já tem percebido a necessidade. A Secretaria já tem percebido uma necessidade de avançar isso, de trazer essa mudança, mas até o momento ainda não houve (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

Percebe-se que a mudança a que os gestores se referiram não fora da política em si, como a Entrevistada A explicou, mas pode ser uma mudança no comportamento de como os gestores se relacionam com a política educacional, como se pode identificar na fala da Superintendente B, quando interpelada acerca do mesmo tema:

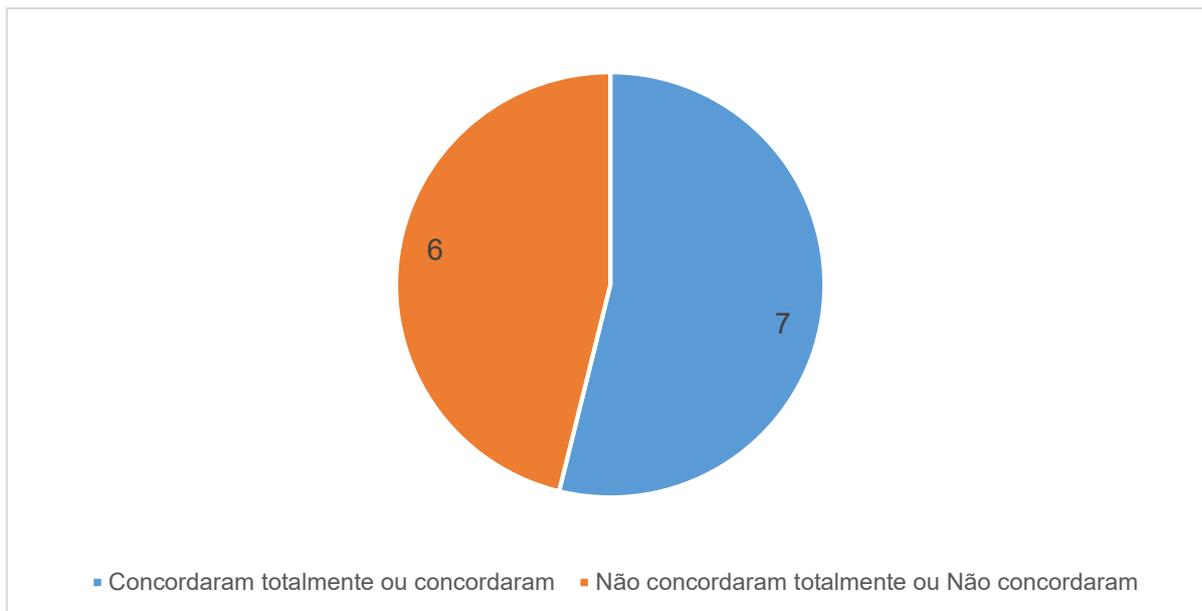
Após o início da gestão do atual Secretário de Educação de Teresina, tínhamos alguns gestores que não tinham essa questão de metas a seguir, até gestor que não acreditava em metas, visto que é uma incoerência por parte desses gestores. Mas é necessário estipular metas, porque, quando são estipuladas, saberemos onde queremos chegar e quando não sabemos onde queremos chegar 'qualquer lugar serve'. Então por que eu não quero mensurar? Saber onde eu quero chegar? onde é o ponto de partida e onde eu quero chegar? É necessário, não só na Educação Infantil, mas também no

Fundamental. Qual o percurso necessário para que o gestor chegue com 80% dos alunos lendo e escrevendo? Mas é uma forma benéfica, é uma forma plausível, ‘contra dados não há argumentos’ e como os dados são coerentes, então, vemos que isso é uma política pública boa, gera uma competitividade entre as escolas, mas é aquela competitividade de troca, é um intercâmbio que existe, tudo para promover aprendizagem significativa da criança (ENTREVISTADA B, entrevista feita em 09 de setembro de 2019).

Falou-se em oportunidade de expor dúvidas e opiniões. Quando questionados se as relações de poder entre a escola e a Secretaria Municipal de Teresina (SEMEC) eram repassadas pelo órgão central sem debater com a instituição escolar, seis gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto sete não concordaram totalmente ou não concordaram. Isso nos remete à fala da Entrevistada A, quando argumenta que os profissionais são ouvidos, mas, devido a não mudança na política em si, percebe-se a falta de efetivação das sugestões dos atores do contexto de prática. Em alguns casos, o mesmo parece acontecer nas relações de poder dentro das instituições educacionais, pois, ao serem questionados se as relações de poder dentro do contexto da prática do SAETHE eram definidas sem discussão com os demais sujeitos educacionais (professores, pais), seis gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto sete não concordaram totalmente ou não concordaram.

Apesar da receptividade dos gestores para com a política do SAETHE, quando indagados se haveria resistência individual na política do SAETHE, os gestores responderam como mostra o Gráfico 6.

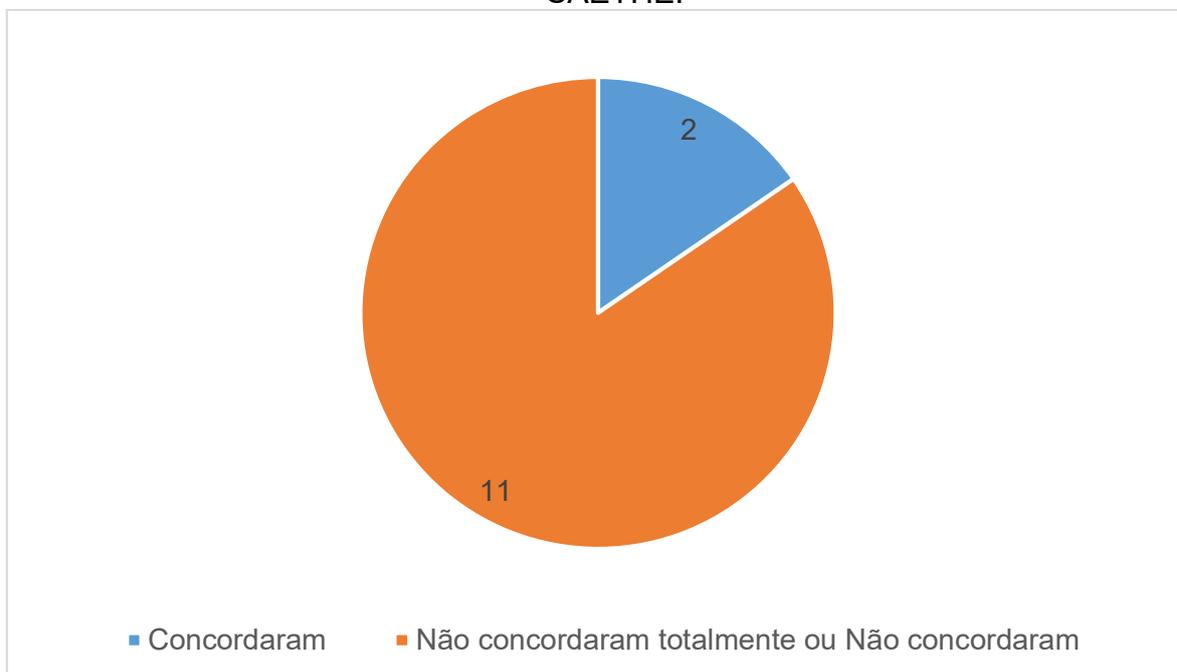
Gráfico 6 - Percepção pelos gestores sobre a resistência individual na política do SAETHE.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

Já sobre a existência de resistência coletiva na política do SAETHE, dois gestores concordaram, enquanto 11 não concordaram totalmente ou não concordaram, representado pelo Gráfico 7.

Gráfico 7 - Percepção pelos gestores sobre a resistência coletiva na política do SAETHE.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

Dessa forma, percebe-se que, na visão da maioria dos gestores, não houve resistência à política SAETHE, mas existem problemas na sua implementação, visto ser uma política *top/down* que não demonstrou ter articulação entre os elaboradores e os implementadores, o que dificulta a compreensão para implementá-la.

Condé (2006), explica que a implementação de uma política pública é difícil pelo fato de depender de muitas variáveis, como, por exemplo, o gestor adequado ao desenho da política e o engajamento dos atores na implementação para atingir os objetivos e as metas, além de ser esse o momento de identificar se a política tem credibilidade.

Na percepção da maioria dos gestores, para minimizar os problemas de compreensão, a SEMEC forneceu ajuda para a equipe gestora, o que foi confirmado pelos gestores. Ao serem questionados se a SEMEC forneceria essa ajuda para melhor a compreensão sobre os dados do SAETHE, nove gestores concordaram totalmente e quatro concordaram. Esse quantitativo converge quando os 13 gestores concordaram totalmente ou concordaram ao questionamento se a SEMEC forneceria ajuda para os docentes na compreensão dos dados do SAETHE. Dessa forma, significa que existe suporte para a interpretação e compreensão dos dados fornecidos pela avaliação SAETHE.

Mesmo com a ajuda ou algum tipo de suporte dados aos professores, a maioria dos gestores concordou quando questionada se o professor do 2º período se sentiria responsável pela premiação, advinda da bonificação. Dois gestores concordaram totalmente e nove concordaram, enquanto dois não concordaram, visto que as avaliações de leitura e escrita são aplicadas somente às crianças do 2º período. Dessa forma, quando lhes foi perguntado se a bonificação sobrecarregaria o professor do 2º período, devido às pressões sofridas para atingir a meta, oito gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto cinco não concordaram totalmente ou não concordaram. A bonificação é um elemento que causa interferência nas práticas docentes, visto que a corrida pelo alcance de metas pode ocasionar prejuízos para as crianças, como a supressão do desenvolvimento de outras habilidades que não estão contempladas no SAETHE.

A despeito de a bonificação poder servir como um incentivo ao alcance dos objetivos propostos pela política pública educacional, a corrida pela conquista da bonificação pode causar também a reprodução ou a criação de desigualdades. Os gestores, quando foram questionados se, no contexto de prática do SAETHE, haveria

a reprodução ou a criação de desigualdades, três concordaram que existe, enquanto 10 gestores não concordaram totalmente ou não concordaram.

A Entrevistada A, ao ser indagada sobre a mesma questão, confirma a existência de desigualdades, devido ao fato de os profissionais, nas primeiras edições do SAETHE, estarem mais dedicados a ensinar um grupo de crianças com menores dificuldades (crianças em nível adequado de leitura e escrita de acordo com os padrões da avaliação SAETHE) para que estivessem cada vez mais habilitados (nível avançado, de acordo com os padrões da avaliação SAETHE) para a avaliação, deixando “de lado” as crianças que possuíam maiores dificuldades. Entretanto, também explica que houve mudança nessa prática.

Sim, eu percebo uma mudança nesse comportamento, porque antes se trabalhavam foco muito no nível avançado, fazer os alunos avançarem e aí quando se percebia que um grupo determinado tinha a maior dificuldade eram colocados no escanteio pra focar naqueles que tinham potencial maior pra alcance. Hoje eu já vejo que está acontecendo uma mudança com relação a isso, já percebo que o foco não é mais só naquelas crianças que tem um potencial naquele momento maior pra alcançar, assim é direcionado também para crianças que estão com dificuldade maior, pra fazer com que elas avancem (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

Para entender o porquê dessa mudança na atitude dos profissionais que atuam no contexto de prática, foi questionado se existiria algum tipo de atividade algum, tipo de incentivo ou ação advinda da SEMEC para que isso deixasse de acontecer por parte da Secretarias. A Entrevistada A explicou que as formações continuadas e as reuniões gerenciais ajudaram a modificar esse quadro de exclusão:

Sim, porque as informações vão sendo passadas em reuniões e capacitações pra que o resultado seja alcançado. Não tendo que focar só no grupo potencialmente melhor naquele momento, tem-se que voltar também para aqueles que estão com maior dificuldade, e então, à medida que vai se tornando comum, vai se internalizando o real sentido, vai se percebendo isso. Eu tenho percebido essa mudança no comportamento das escolas (ENTREVISTADA A, entrevista feita em 06 de setembro de 2019).

A Entrevistada B, ao ser indagada acerca da mesma questão, apresenta outro motivo pelo qual os profissionais perceberam que a exclusão ou a criação de

desigualdades não iriam beneficiá-los no alcance de metas, tampouco na probabilidade de bonificação.

Se o professor trabalha só com aqueles alunos que possuem melhores resultados, não conseguirá as metas esperadas. As metas que foram estipuladas para Educação Infantil, 80% lendo e escrevendo frases, não serão alcançadas, se o professor trabalhar somente com aquele que lhe convém, não vai ter o resultado esperado (ENTREVISTADA B, entrevista feita em 09 de setembro de 2019).

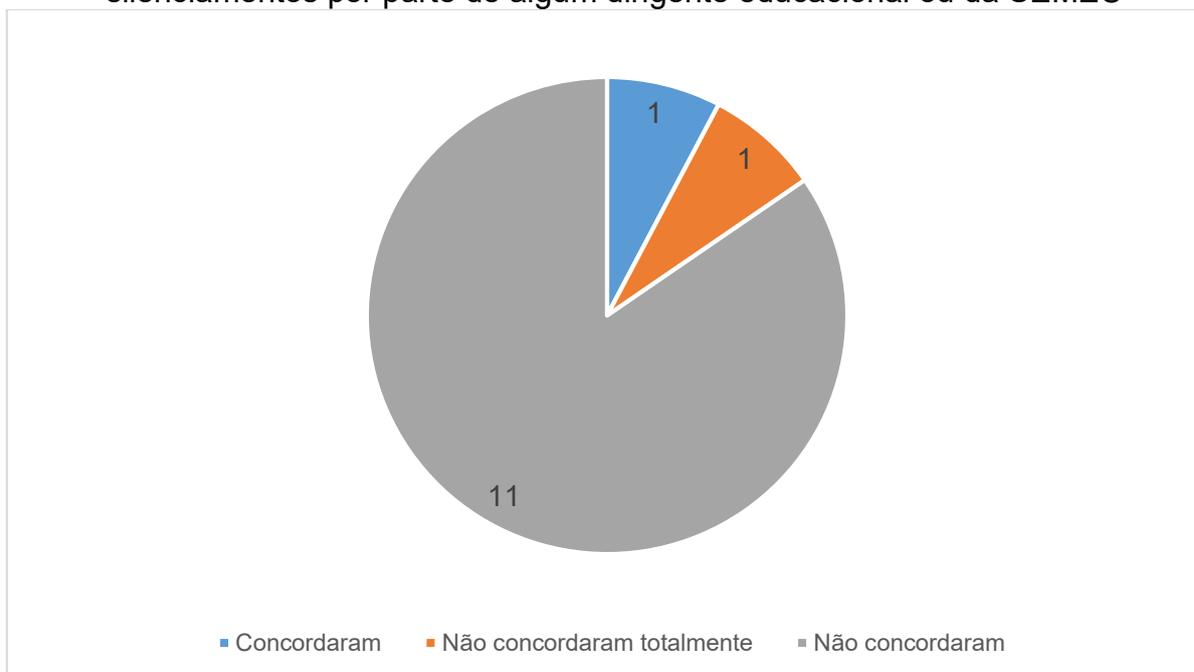
De acordo com as falas anteriores, ensinar apenas crianças que os professores julgam 'melhores' não os ajudara na aquisição de bonificação, mas será que não estariam existindo outras estratégias dentro da instituição de ensino? Na entrevista realizada com a Entrevistada B, ao ser questionada se existiria alguma forma de treinamento para essas crianças, ela relata a existência de treino:

Existe, nós temos semestralmente a prova Teresina. Prova Teresina é basicamente as habilidades necessárias do SAETHE, até os moldes correm para isso. Então nós, todas as escolas ou pelo menos 90% das escolas fazem um 'simuladinho' de prova Teresina. [...] tudo isso é com base na forma em que é planejado para acontecer a avaliação do SAETHE. Isso é bom, porque quando eu digo que a criança ela sabe ler e escrever, ela tem que saber em qualquer situação, visto que avalia o desempenho do dia (ENTREVISTADA B, entrevista feita em 09 de setembro de 2019).

Percebe-se que existe um teste constante durante todo o ano letivo nos CMEIs de Teresina, ocasionando uma cultura de treinamento diário e conseqüentemente as atividades aplicadas às crianças do 2º período da Educação Infantil não são para experimentação, mas no sentido de prepará-las para avaliações, sejam estes, bimestrais, semestrais ou, ao final do ano, o SAETHE.

Já quando indagados se os profissionais que atuam no contexto de prática sofriam alguma forma de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos por parte de algum dirigente educacional ou da SEMEC, um gestor concordou, enquanto um não concordou totalmente e 11 não concordaram, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Percepção dos gestores quanto aos profissionais que atuam no contexto de prática, se sofreram alguma forma de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos por parte de algum dirigente educacional ou da SEMEC



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado (2019)

Para a identificação sobre autonomia, ao serem questionados se os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE possuíam autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas, 11 gestores concordaram totalmente ou concordaram, enquanto um gestor não concordou.

No decorrer da implementação do SAETHE, a Secretaria realizou o monitoramento e o acompanhamento nas instituições de Educação Infantil através das visitas periódicas do superintendente escolar, inserção dos resultados da prova Teresina, testes de níveis e frequência - nos sistemas SIGASEMEC, SIGIAB e GED, além do monitoramento das participações dos professores nas formações continuadas e diretores nas reuniões gerenciais. Dessa forma, quando interpelados se a SEMEC realizava alterações no monitoramento do SAETHE para verificar o andamento, 11 gestores concordaram totalmente e dois concordaram. Sobre isso, Condé (2013) recomenda que estejam, dentro do desenho da política, os instrumentos para o monitoramento e avaliação da política pública implementada. Explica ainda que, para se obterem indicadores claros e objetivos do caminho percorrido, os responsáveis por avaliar a política não devem ser o mesmo corpo técnico ou agências responsáveis pela implementação.

Nesta seção, foram feitas análises em torno da implementação da política pública educacional SAETHE, fazendo o enfrentamento das respostas fornecidas pelos gestores de centros municipais de Educação Infantil da zona sul de Teresina e superintendentes escolares dessa etapa, na zona sul, com os teóricos que abordam a temática de políticas públicas educacionais.

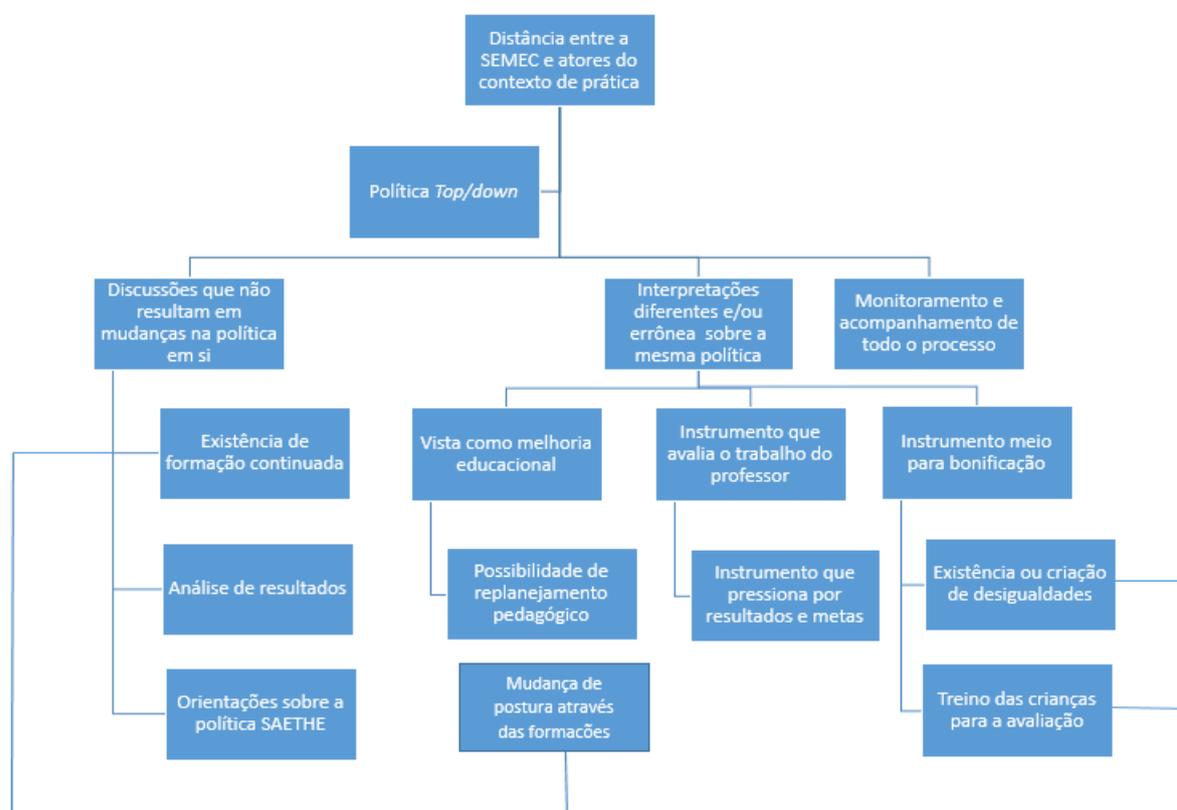
Ao fazê-lo, percebeu-se que o principal problema da implementação da política pública SAETHE é o distanciamento entre a SEMEC e os atores do contexto de prática. No decorrer das análises, emergiram as contradições existentes entre gestor público, técnicos das Secretaria e diretores escolares. Com isso identificaram-se problemas na implementação e interpretações equivocadas sobre a política SAETHE.

No próximo capítulo, são apresentadas sugestões de ações que possam colaborar para a diminuição do distanciamento entre Secretaria e atores de prática, além da tentativa de melhorias nas avaliações externas e processuais.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA COMPLEMENTAR A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA

Este estudo de caso teve como objetivo central analisar a implementação do Sistema de Avaliação Educacional do município de Teresina (SAETHE) na Educação Infantil como política pública educacional. Com a utilização de entrevistas e questionários, buscou-se analisar como ocorreu essa implementação da avaliação externa e as dificuldades enfrentadas pelos atores envolvidos na implementação. Os principais achados da pesquisa, discutidos no capítulo anterior, que serviram de base para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), estão ilustrados na figura 8.

Figura 8 – Principais achados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas entrevistas e questionários (2019).

Analisando os dados da pesquisa de campo elencados na figura 8, foi possível compreender que as dificuldades apresentadas na implementação do SAETHE relacionam-se intimamente ao distanciamento entre Secretaria Municipal de Educação de Teresina e atores do contexto da prática. Percebeu-se também que, por mais que haja discussões e críticas à política, não se perceberam mudanças na sua

proposição. Assim, o que houve foram adequações nas ações dos próprios atores de prática, através de formações continuadas, reuniões gerenciais e orientações durante o acompanhamento e monitoramento ao longo do período letivo escolar.

O processo de implementação da política pública educacional SAETHE apresentou problemas com interpretações equivocadas sobre a política, sendo confundida com o Prêmio de Valorização ao Mérito, acarretando diferentes interpretações.

Além disso, é uma avaliação externa que não avalia as condições ofertadas para as crianças de 0 a 5 anos, mas o desempenho das crianças do 2º período em leitura e escrita, permitindo o replanejamento das ações pedagógicas dessas práticas. Dessa forma, questiona-se como se avalia a instituição de Educação Infantil com itens que aferem leitura e escrita, não se contemplando os campos de experiências descritos na Base Nacional Comum Curricular.

Nessa perspectiva, para a elaboração do Plano de Ação Educacional, será utilizada a ferramenta de planejamento participativo, técnica 5W2H, desenvolvida no contexto empresarial norte-americano, e que corresponde a sete perguntas (cinco iniciadas com W e duas iniciadas por H) (LISBOA e GODOY, 2012), como mostra o quadro 19.

Quadro 19 – Modelo dos 5W2H

continua

Modelo 5W2H			
5W	What?	Que ação será executada?	Definir claramente as ações a serem realizadas.
	Who?	Quem irá participar?	Definir os responsáveis pela a execução das ações propostas, sendo fundamental deixar claro o papel de cada um.
	Where?	Onde será executada?	Definir o espaço para a execução das ações, podendo requerer espaços específicos.
	When?	Quando será executada?	Explicitar o período de cada ação, sendo fundamental elaborar um cronograma claro para evitar atrasos.
	Why?	Por que será executada?	Apresentar a relevância dessas ações para a organização.

2H	How?	Como será executada?	Definir de que maneira irá ser conduzida cada ação e como será acompanhada?
	How Many?	Quanto custará para executar?	Elencar os recursos financeiros adequados para a execução da ação, sendo necessária a definição precisa do quanto custará cada ação.

Fonte: Adaptado de SEBRAE (2008 apud LISBOA; GODOY, 2012, p.37).

Dessa forma, o detalhamento do Plano de Ação Educacional da presente dissertação foi planejado nos moldes da técnica 5W2H. Assim, a seção 3.1 apresenta sugestões de intervenções para contribuir com a educação municipal de Teresina.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção detalharemos as sugestões de intervenções que, acredita-se, possam vir a contribuir para uma melhor avaliação da Educação Infantil e das instituições que ofertam essa etapa da Educação Básica. No quadro 5W2H, definiremos as responsabilidades de cada esfera, partindo do macro (SEMEC) para o micro (Instituições de ensino que atendem à Educação Infantil).

Desse modo, esta seção se subdividirá em duas sugestões de intervenção organizadas da seguinte forma: 3.1.1. Ação 1: Adequação da Ficha de Desempenho Individual das crianças; 3.1.2. Ação 2: Elaboração de um instrumento para avaliar as instituições educacionais da Educação Infantil e 3.1.3. Ação 3: Formação de devolutiva SAETHE para os gestores.

4.1.1 Ação 1: Adequação da Ficha de Desempenho Individual das crianças

Trata-se da adequação de um instrumento já existente na rede municipal de educação de Teresina com o objetivo de contemplar as condições de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) previstas nos documentos oficiais. O município de Teresina, quando se refere à avaliação processual, dispõe apenas da Ficha de Desempenho Individual do Aluno por ano escolar (berçário ao 2º período) da Educação Infantil com periodicidade bimestral, que contempla algumas condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, é necessário adequar tal ficha aos campos de experiências dispostos na BNCC (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações). Cada campo de experiências possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária, sendo dividida em: bebês (0 – 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses). O que se pretende com essa ação será propor uma adequação que esteja em consonância com as proposições da BNCC.

A partir dos estudos e análise da presente dissertação, a avaliação SAETHE afere leitura e escrita das crianças do 2º período da Educação Infantil, uma vez, ao final do ano letivo. Dessa forma, faz-se necessário um instrumental que avalie o processo das crianças e que, a partir dele, possam ser efetivadas ações para melhoria pedagógica.

Assim, a ação 1 será realizada, primeiramente, pela equipe técnica da SEMEC, sendo executada pela Gerente de Educação Infantil, com a colaboração das superintendentes e professoras formadoras, assim como pela Gerente de Avaliação, que estará envolvida no processo de formulação do instrumental e será a responsável pela revisão inicial e final. Esses atores, por estarem diretamente na SEMEC e pelas experiências que possuem nessa etapa da Educação Básica, são capacitados para a formulação do instrumental de avaliação, visto que duas integrantes (uma professora formadora e a Gerente de avaliação) possuem Mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública, e uma superintendente está cursando. Essa pós-graduação, Mestrado, é oferecida pelo convênio existente entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria de Educação de Teresina, como forma de retorno social ao investimento realizado na formação dessas profissionais pela Secretaria de Educação de Teresina. Dessa forma, a equipe elaborará uma proposta inicial do novo instrumental com adequações necessárias. Após isso, a SEMEC convocará uma reunião, presidida pela Gerente de Educação Infantil, com a equipe gestora (diretor, vice-diretor ou adjunto e pedagogo) das instituições que atendem à Educação Infantil para explicar como se chegou à adequação proposta.

A proposta do novo instrumental será encaminhada via *e-mail* para os CMEIs. Os responsáveis pela condução e revisão dentro da instituição de ensino serão a equipe gestora (diretor, vice-diretor ou adjunto e pedagogo) com a colaboração dos

professores, visto que são esses atores que estão no contexto de prática, inseridos dentro da realidade escolar, conhecedores de cada aluno. O passo seguinte será enviar as sugestões de modificação para a Gerência de Avaliação da SEMEC, para serem analisadas e deliberadas. Serão analisadas todas as sugestões, finalizando-se o processo com o envio do documento final por *e-mail* às instituições de ensino de Educação Infantil, para iniciar o uso do instrumental, instituindo-se, assim, a Nova Ficha de Desempenho Individual das crianças.

Quadro 20 – Detalhamento da Ação 1

continua

Etapas	Detalhamento
O quê?	Adequação do instrumental de avaliação processual para cada ano escolar da Educação Infantil em consonância com a proposição da BNCC.
Por quê?	O município de Teresina tem avaliação que mensura apenas o desempenho de leitura e escrita e um instrumental de registro de aquisição de algumas habilidades. Dessa forma, tem-se a necessidade de adequar o instrumento existente, a Ficha de Desempenho Individual do Aluno, para o registro de forma processual de acordo com os campos de experiências contidas na BNCC, avaliando as condições de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).
Onde?	As reuniões para elaboração e discussão serão iniciadas no Centro de Formação de Professores Odilon Nunes. Após a proposição da primeira versão do instrumental, será analisado tal instrumento nas instituições de ensino que atendem crianças da Educação Infantil.
Quando?	A reunião para a elaboração da primeira versão do instrumental se dará nos meses de fevereiro a abril de 2020, com encontros quinzenais. Realizar-se-á reunião para orientação de análise do novo instrumental para com os diretores em 4 de maio de 2020, para que dia 29 de maio de 2020 se retorne as sugestões de adequação realizadas nas instituições. Dessa forma, ao final de junho, será entregue o novo instrumental para deliberação, através de consulta <i>on-line</i> pelo portal da prefeitura aberto para os profissionais da Educação Infantil. Caso precise de alterações, o documento terá até final de julho para estar pronto, para ser utilizado a partir do final de agosto.
Quem?	Os responsáveis serão os técnicos da Secretaria: Gerente da Educação Infantil – responsável pela condução das discussões e Gerente de Avaliação – responsável pela revisão do instrumental. Nesse processo contará com a colaboração do superintendente escolar da Educação Infantil e professores formadores dessa etapa. A equipe escolar será envolvida, sendo os responsáveis pela mediação o diretor, vice-diretor ou diretor adjunto, pedagogo com a colaboração dos professores.

Quanto?	Não haverá custos adicionais devido à formulação ser realizada através de computadores ou notebooks existentes na SEMEC e dentro da instituição de ensino, sendo enviada via <i>on-line</i> . As instituições podem realizar o registro no quadro de acrílico para as deliberações das decisões e sugestões. Após consenso final, delegar um relator das discussões transcrevendo para o sistema <i>on-line</i> . A internet, todas as instituições já possuem, pois participam do programa Escola Conectada do Governo Federal.
---------	--

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O quadro 20 delinea como se dará o processo de adequação do instrumental de avaliação processual da Educação Infantil de Teresina, envolvendo os profissionais da educação, trazendo a participação dos técnicos da SEMEC e os atores do contexto de prática, o que se configura como uma ação participativa e democrática. Isso permite que os atores de prática se sintam integrados ao processo de adequação do novo instrumental, Nova Ficha de Desempenho Individual das crianças.

Quando os profissionais do contexto de prática não participam do processo de construção de uma política ou ações advindas de propostas da Secretaria, eles tomam as ações como sendo mais um trabalho para sobrecarregá-los, o que pode se constituir em ameaça para a política e risco de não alcançar os objetivos propostos.

Como exposto nos achados da pesquisa, a política SAETHE se configurou como uma política pública *top/down*, pela não participação dos atores da prática em sua elaboração e pela ausência de ações que levem a mudanças no texto dessa política. Como foi percebido também, o SAETHE é uma avaliação de desempenho em leitura e escrita das crianças do 2º período da Educação Infantil. Assim, será proposta na próxima subseção, ação que possa realizar alteração/complementação dessa política pública educacional, para que não se limite a ser uma avaliação “na Educação Infantil”, mas também ser avaliação “da Educação Infantil”.

4.1.2 Ação 2: Elaboração de um instrumento para avaliar as instituições educacionais da Educação Infantil.

A sugestão para realizar a construção de um instrumento para avaliar as instituições educacionais da Educação Infantil que complemente a avaliação externa SAETHE realizada anualmente parte do princípio de que o município de Teresina não possui nenhum instrumental que avalie as condições ofertadas para as crianças de 0 a 5 anos de idade. O que se pretende com essa ação será propor um instrumento que

esteja consonante com as proposições do PNE (2014//2024), assim como no PME (2015/2025), que é aferição da infraestrutura física, profissionais, gestão, recursos pedagógicos e acessibilidade.

A partir das entrevistas e questionários, percebeu-se que os superintendentes e gestores compreendem que essa avaliação afere leitura e escrita das crianças do 2º período da Educação Infantil. Visto isso, é preciso complementar com avaliação da instituição escolar, como descreve a ação no quadro 21.

Quadro 21 – Detalhamento da Ação 2

Etapas	Detalhamento
O quê?	Criar um instrumento para registro e avaliação das condições ofertadas às crianças da Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade.
Por quê?	O município de Teresina tem avaliação que mensura apenas o desempenho de leitura e escrita das crianças e registro de aquisição de algumas habilidades que foram elaboradas sem a participação dos atores do contexto de prática. Dessa forma, tem-se a necessidade de criar um instrumento, com a participação dos profissionais do 'chão da escola', que complemente o SAETHE para avaliar a infraestrutura física, profissionais, gestão, recursos pedagógicos e acessibilidade ofertada para as crianças nas instituições que atendem à Educação Infantil.
Onde?	Será convocada a equipe técnica da SEMEC para se reunir no Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Posteriormente, a proposta será disponibilizada para consulta <i>on-line</i> a ser realizada por gestor, coordenador pedagógico e professor.
Quando?	A primeira reunião será em janeiro, antes do início do período letivo, traçando-se uma agenda para encontros quinzenais para que, até julho de 2020, o documento esteja elaborado para ser liberado para a consulta pública, tendo a devolutiva até setembro de 2020, já para ser aplicado no início de dezembro de 2020, após a aplicação da avaliação SAETHE.
Quem?	Equipe de técnicos da SEMEC composta por: Gerente da Educação Infantil, Gerente de Avaliação, técnicos em avaliação, superintendentes da Educação Infantil e professores formadores da Educação Infantil. Posteriormente, equipe escolar da educação infantil (gestor, coordenador pedagógico e professor) participando da consulta pública, enviando as sugestões.
Quanto?	Sem custos adicionais para a Secretaria ou para a equipe escolar, visto que os profissionais envolvidos na elaboração estão à disposição da Secretaria em horário de expediente e a consulta será <i>on-line</i> , sem custo com impressão,

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O quadro 21 delinea a elaboração de um instrumento para avaliar as instituições educacionais para complementar o SAETHE, avaliando as condições ofertadas às crianças pelas instituições de Educação Infantil. Para a elaboração, foi

delimitado que a equipe de técnicos da SEMEC ficará responsável pela elaboração da primeira versão do instrumento. Após isso, será disponibilizada para consultas públicas (da inicial até a elaboração da versão final do instrumento) para que diretores escolares, vice ou adjuntos, pedagogos e professores possam realizar análises e sugestões, pois esses são atores do contexto de prática, conhecedores da realidade escolar, sendo necessária a participação para a elaboração da versão final do instrumental. Após a versão final de essa avaliação complementar do SAETHE ser entregue, será respondida pelos professores, pedagogos e gestores da Educação Infantil.

4.1.3 Ação 3: Formação de devolutiva SAETHE para os gestores

A sugestão, de realizar uma formação de devolutiva sobre a política pública educacional SAETHE, justifica-se pelo fato de que a presente dissertação discorreu sobre essa política pública que nasceu, como muitas outras, no modelo top/Down, sem consultar os atores do contexto de prática, visto que esses, entendendo ou não sobre a política, deverão pôr em prática tal política.

Portanto, sentiu-se a necessidade de apresentar, para os gestores da Educação Infantil, uma devolutiva do histórico da implementação do SAETHE e nortear as práticas educacionais no sentido de desenvolver as habilidades de leitura e escrita (apontada pela avaliação SAETHE) integrado a ludicidade como contribuição para o capital social das crianças da rede municipal de Teresina. A formação se dará em um encontro realizado no primeiro bimestre do ano letivo de 2020, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, organizado pela gerência da Educação Infantil e pela equipe de superintendentes.

Quadro 22 – Detalhamento Ação 3

continua

Etapas	Detalhamento
O quê?	Momento de formação com os gestores dos CMEIs, para realizar a devolutiva do presente estudo sobre a política pública educacional SAETHE abordando o Histórico do SAETHE, como se deu a implementação, e como as práticas de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita podem ser desenvolvidas através da ludicidade.
Por quê?	No momento de elaboração da política educacional SAETHE não houve participação dos atores do contexto de prática e de acordo com a maioria dos

	gestores, que responderam o questionário. Inexistiu a discussão antes da implementação da referida política, somente discussão dos dados após a implementação, dessa forma, tem-se a necessidade de realizar uma devolutiva de como se deu a implementação e como desenvolver as habilidades de leitura e escrita sem perder a ludicidade da educação infantil.
Onde?	Centro de formação Professor Odilon Nunes
Quando?	Será realizado no primeiro bimestre do ano letivo de 2020.
Quem?	A formação será direcionada para os gestores, ministrada e organizada pela gerência de educação infantil e a equipe de superintendentes da educação infantil.
Quanto?	Sem custos adicionais para a Secretaria ou para a equipe escolar

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Acredita-se que as sugestões de intervenção apresentadas, neste capítulo, possibilitarão o replanejamento das ações pedagógicas, o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças de forma sistematizada, evitando a criação ou a reprodução de desigualdades, além de proporcionar um trabalho mais participativo, democrático e coletivo entre os profissionais da educação do município de Teresina (SEMEC e atores do contexto de prática).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo 1 apresentou um breve percurso histórico da infância em meio às políticas educacionais brasileiras a partir do século XX. Também foi realizado um percurso histórico pela avaliação em larga escala da educação brasileira, além de apresentar a política pública educacional criada em Teresina, o SAETHE, que foi o primeiro sistema de avaliação educacional externa a aferir leitura e escrita das crianças do 2º período da Educação Infantil. Além disso, descreveu-se o campo de pesquisa da presente dissertação.

No capítulo 2, apresentou-se a formulação das políticas públicas educacionais, enfatizando o processo de implementação do SAETHE enquanto política pública educacional à luz dos teóricos, analisando os resultados das entrevistas, realizadas com duas superintendentes da Educação Infantil da zona sul, e dos 13 questionários respondidos por gestores escolares da Educação Infantil. Apresentou também as dificuldades enfrentadas nos processos de implementação da política no município.

Diante dos resultados da pesquisa, elaborou-se, no capítulo 3, com fins a reduzir os problemas advindos do processo de implementação do SAETHE, um Plano de Ação Educacional com as seguintes sugestões:

- a) adequação da Ficha de Desempenho Individual das crianças;
- b) elaboração de um instrumental para avaliar as instituições educacionais da Educação Infantil;
- c) Formação de devolutiva SAETHE para os gestores. São ações que mobilizam a equipe de técnicos da SEMEC/PMT e exigem a participação dos atores do contexto de prática, diminuindo a lacuna que existe entre os atores que elaboram as políticas e quem as implementa. As ações sugeridas apontam a necessidade de exercer efetivamente práticas participativas e democráticas, contribuindo para a igualdade e equidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil.

Dessa forma, a presente dissertação buscou responder a questão norteadora: De qual maneira tem sido implementada a avaliação externa da Educação Infantil no município de Teresina? Pode-se concluir que, devido à política SAETHE ter se dado de forma *top/down*, os resultados da pesquisa apontam para dificuldades encontradas pelos atores do contexto de prática. Tais dificuldades, como diferentes interpretações de uma mesma política e ausência de discussões efetivas para o replanejamento da

política em si, podem causar mais problemas, como existência ou criação de desigualdades devido ao ranqueamento ou pressão para atingir resultados e ser bonificado com o “Prêmio de Valorização do Mérito”.

Percebeu-se que, ao longo das edições, os profissionais do contexto de prática mudaram algumas de suas ações, visto que passaram a trabalhar com metas e ações para o alcance dos objetivos propostos pela Secretaria. Isso também se deu por conta da existência de suportes, como as formações continuadas, reuniões gerenciais e orientações, alterando o posicionamento em relação à criação de desigualdades, visto que ensinar somente as crianças que ‘possuem melhor desempenho’ não está de acordo com as legislações e menos ainda levará a escola atingir suas metas e, conseqüentemente, ser bonificada.

Portanto, o objetivo desta pesquisa concretizou-se, visto que propôs analisar o processo de implementação do Sistema de Avaliação Externa de Teresina (SAETHE) na Educação Infantil e as dificuldades encontradas.

Após essa discussão do processo de implementação do SAETHE, posteriormente, uma outra etapa da pesquisa será aprofundar a investigação com o objetivo de verificar os usos e sentidos da avaliação externa da Educação Infantil no município de Teresina, SAETHE, para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, André Andrade de. Avaliação da microbiota bucal em pacientes sob uso crônico de penicilina e benzatina. 2009. Tese (Doutorado em Cardiologia) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Sandra Regina Albuquerque de. **Divulgação dos dados das avaliações externas** – a apropriação dos resultados do SAERJINHO pelos gestores e professores. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2015/04/SANDRA-REGINA-ALBUQUERQUE-DE-ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- ARELLANO, David *et al.* **Sistemas de evaluación del Desempeño para organizaciones públicas**: como construirlos efetivamente? Mexico, D.F: Centro de Investigacion y Docencia Ecomómicas, 2012. Tradução de Luís Antônio Farjato Pontes. Disponível em: <http://ppgp4.caeduffj.net/mod/resource/view.php?id=1670>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família (1914-1984)**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BARBOSA, Analedy Amorim; Magalhães, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão de Philippe Àries e sua relação com a política pública para a infância. **Revista da UFRR**, v. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/examapaku/article/viewFile/1456/1050>. Acesso em: 29 set. 2018.
- BARBOSA, Eduardo F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Documento online**. Disponível em http://www2.unifap.br/midias/files/2012/03/coleta_dados.pdf. Acesso em: 2 set. 2018.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, Departamento de Educação: PUC-RJ, p.101-132, novembro/1999. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/669/688>. Acesso em: 04 dez. 2018.
- BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Universidade de Brasília: UNB-DF, 2009. Disponível em: <http://cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 22/1998**. Brasília/DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 13 out. de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999**: Parecer nºCP 115/99. MEC/Conselho Nacional de Educação: Brasília/DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Lei nº9.394/1996. Brasília: senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

CAMPOS. Maria Malta, *et al.* **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras**. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003. Acesso em: 08 set. 2019.

CAMPOS, Maria Malta (Coord.). A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, São Paulo, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 mai. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>. Acesso em: 07 ago. 2018.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: Aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 559, abr/jun, 2018, p. 229-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista PPGP**, CAEd/UFJF, 2013. Disponível em <http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/article/download/24/22>. Acesso em: 08 set. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293 – 303, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

EGESTOR. **Visão sistêmica**: o que é? Qual a importância de ter na gestão empresarial?. Artigo online. 2019. Disponível em: <https://blog.egestor.com.br/visao-sistematica-o-que-e-qual-importancia-de-ter-na-gestao-empresarial/>. Acesso em: 04 fev. 2019.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Regime de colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em educação. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, vol. 17, n. 3, novembro/2012 – fevereiro/2013, p. 153-176. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-07.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. **A política de fundo em perspectiva histórica**: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2457&ved=2ahUKEwjM5O3L4vHkAhXoD7kGHSwyBnQQFjAAegQIBxAC&usg=AOvVaw1ywsEz3S8xKzNw0_ISDEa4. Acesso em: 27 set. 2019.

INEP. **Histórico do Saeb**. MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 30 out. 2018.

LISBÔA, Maria das Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5w2h no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, vol. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em:

<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

KESLEY, Priscila. Quanto dinheiro o Brasil coloca na educação pública? **Todos pela educação**, 2018. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Quanto-dinheiro-o-Brasil-coloca-na-Educacao-Publica>. Acesso em: 27 set. 2019.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 ago. 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº14, mai/jun/jul/ago 2000, p.p. 5-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 29 set. 2018.

KUSIAK, Sandra Mara. Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita. **Anais. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UPF**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%0B9anpedsul/paper/viewFile/265/106>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem Do Ciclo De Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

MANZZANO, Claudia. **Avaliação padronizada prejudica escolas, alunos e professores, dizem educadores**. UNICAMP/RBA, 2013. Disponível em: www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/05/dica-alunos-apontam-especialistas-6777.html. Acesso em: 06 nov. 2018.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio: limites e possibilidades de ações gestoras. **Documento online**. Juiz de Fora: UFJF, 2017. Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/apropriacao-de-resultados-da-avaliacao-em-larga-escala-em-uma-escola-mineira-de-ensino-medio-limites-e-possibilidades-de-acoes-gestoras/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MACIEL, Ana Paula Baptista Albuquerque, *et al.* Escola x família: uma parceria necessária em prol de uma educação de qualidade. **Meu artigo/Brasil Escola**, 2019. Disponível em: <https://euartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/escola-familia-uma-parceria-necessaria-prol-uma-educacao-qualidade.htm>. Acesso em: 15 set. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete municipalização do ensino. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<https://www.educabrasil.com.br/municipalizacao-do-ensino/>. Acesso em: 30 set. 2019.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. **Anais**. I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais: Belo horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, nº 19, jan.-jun./2016, São Paulo: UNIFESP, p. 77-90. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/5021430869>. Acesso em: 06 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação infantil: subsídios para a construção de um sistema de avaliação**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE). **Sobre o Proinfância**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 13 out. 2018.

MORAN, José. Aprendizagem desafiadora com currículo mais flexível. **Blog Educação Transformadora**. 29 abr. 2011. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com.br/2011/11/aprendizagem-desafiadora-com-curriculos.html>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MORO, Catarina; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2727>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 323 – 363, abr./jun. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200323. Acesso em: 12 mai. 2019.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a Educação Infantil. **Laplage Revista**, vol. 3, n. 1, jan.-abr. p. 44-56, UFPR, 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, Brasília, 2011.

PADIAL, Karina. Avaliação na Educação Infantil. **Nova Escola**. 01 out. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/74/avaliacao-na-educacao-infantil>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI 2017: Sistema de Avaliação Educacional do Piauí. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. **Revista do Sistema – Rede estadual**, v. 3, Juiz de Fora, jan/dez. 2017. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/PI-SAEPI-2017-RS-RE-WEB.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PIAUÍ. Programa cidades sustentáveis. **Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) – Teresina/PI**. Disponível em: <http://2013-2016.indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PI/teresina/boa-pratica/595/sistema-de-avaliacao-educacional-de-teresina-saethe>. Acesso em: 19 out. 2017.

QEDU. **Teresina - Matrículas**. Fundação Lemann, 2018. Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/4826-teresina/censo-escolar?year=2017&localization=0&dependence=3&education_stage=0&item=matriculas. Acesso em: 02 set. 2018.

ROZEMBERG, Eduarda. **Saeb: Sistema de Avaliação de Educação Básica**. Par: Plataforma educacional, 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/saeb/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SAETHE/CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação. **O SAETHE**. CAEd/UFJF, 2017. Disponível em: <http://www.saethe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saethe/>. Acesso em: 19 out. 2017.

SAETHE/CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação. **Matrizes de referência**. CAEd/UFJF, 2018. Disponível em: <http://www.saethe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matrizes/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SAETHE/CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação. **Padrões de Desempenho**. CAEd/UFJF, 2018. Disponível em: <http://www.saethe.caedufjf.net/o-programa/padroes-de-desempenho/>. Acesso em: 08 set. 2019.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Distrito Federal, 2018. Disponível em:

<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 30 out. 2018.

SEMEC. Educação. **Teresina amplia número de vagas para crianças com menos de 4 anos**. Portal Prefeitura Municipal de Teresina – PMT. Teresina, 2017. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Teresina-amplia-numero-de-vagas-para-criancas-com-menos-de-4-anos/14224>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SOARES, Magda. Vídeo: Alfabetização e Letramento. Alfalettar Cenpec: 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, Kátia Gislaíne da. **Educar X Cuidar nas creches**. Unicamp: Campinas, 2006. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=36495>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SILVA, Laís Regina Serrath da. **Análise da Implementação do Projeto Educação Profissional Concomitante ao ensino médio no município de Porto Velho-RO**. Juiz de Fora - MG, 2018. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduffj.net/analise-da-implementacao-do-projeto-de-educacao-profissional-concomitante-ao-ensino-medio-no-municipio-de-porto-velho-ro/>. Acesso em: 08 set. 2019.

TERESINA. **Lei nº 4.668, de 22 de dezembro de 2014**. Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil. 2014. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com/2014/12/lei-n-4668-de-22-de-dezembro-de-2014.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **SAETHE – 2016**: Revista do Professor – Língua Portuguesa – 2º período da educação infantil. UFJF/CAEd: Juiz de Fora - Anual, v. 3, 2016.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **SAETHE – 2018**: Revista do Professor – Língua Portuguesa – 2º período da educação infantil. UFJF/ CAEd: Juiz de Fora – Anual, v. 1, 2018. Disponível em: <http://www.saethe.caeduffj.net/colecoes/2018-2/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento. **SDU – Sul**. Teresina, 2018. Disponível em: <http://semplan.teresina.pi.gov.br/sdu-sul/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

TERESINA. **Lei nº 5.200, de 28 de fevereiro de 2018**. Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2018/520/5200/lei-ordinaria-n-5200-2018-institui-o-sistema-de-avaliacao-educacional-de-teresina-pi-saethe-no-ambito-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-teresina-e-da-outras-providenc>. Acesso em: 02 out. 2019.

TERESINA. **Strans**: Zona Sul. 2019. Disponível em: http://strans.teresina.pi.gov.br/wpcontent/uploads/sites/25/2018/05/OSO_A735.pdf. Acesso em: 23 fev. 2019.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação de. **ABC**: alfabetização na rede municipal de Teresina. Teresina: UPJ produções, 2019.

VIEIRA, Letícia. **Avaliação padronizada na Educação Infantil?** Blog A criança e a sua escolarização. 15 mai. 2009. Disponível em: <http://acriancaeasuaescolarizacao.blogspot.com/2009/05/avaliacao-padronizada-na-educacao.html>. Acesso em: 02 abr. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de gerências, coordenações e divisões da SEMEC e suas funções

Gerências, coordenações e divisões da SEMEC/PMT e suas funções

Gerências	Coordenações e Divisões	Função/competência
Gerência de Ensino Fundamental: “Responsável pela coordenação e execução dos programas e atividades de ensino” (Cap. II, Seção V, Art. 11)	Coordenação de Projetos Especiais	Art. 13 § I – Controlar, acompanhar e avaliar a implementação dos projetos.
	Coordenação de Alfabetização	Art. 14 - Responsável pelo processo de alfabetização nas unidades de ensino
	Divisão de Ensino Aprendizagem	Art. 18 – Responsável pelo acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem.
	Coordenação de Supervisão Pedagógica	Art. 16 – Responsável pela supervisão e avaliação das atividades do ensino
	Divisão de Avaliação	Art. 22 – Responsável por todos os procedimentos sobre avaliação de rendimento escolar.
	Divisão de Apoio ao Magistério	Art. 20 – Responsável pelo processo de capacitação do corpo técnico-docente.
	Divisão de Educação de Jovens e Adultos	Art. 26 – Responsável pelo monitoramento das atividades do segmento de Educação de Jovens e Adultos.
	Divisão de Educação Inclusiva	Art. 28 – Responsável pela execução e acompanhamento de ações, planos, programas e projetos para alunos especiais.
	Núcleo de Tecnologia Educacional de Teresina	Art. 24 – Responsável pela capacitação de professores e realização de pesquisas na área de informática educativa.
	Serviço de avaliação e acompanhamento	Art. 30 – Responsável pelo acompanhamento e avaliação de crianças e adolescentes com necessidades especiais.
Gerência Gestão Escolar - Art. 32 – Responsável pela coordenação e execução dos	Divisões de Gestão em Ensino Fundamental	Art. 33 – Responsável pelo assessoramento e coordenação

programas e atividades de gerenciamento das escolas de Ensino fundamental.		do trabalho dos Superintendentes escolares.
	Superintendentes Escolar	Art. 36 – Estabelece interlocução entre Secretaria e a escola.
	Divisão de Inspeção Escolar	Art.38 – Responsável pela inspeção das unidades de ensino municipal.
Gerência de Assistência ao educando – Art. 40 – reformula, acompanha, e avalia planos, programas e projetos que possibilite acesso e permanência do educando na escola.	Divisão de Assistência ao Educando	Art. 41 – Responsável pela elaboração e coordenação de planos, programas e projetos para contribuir com o aprendizado do aluno.
	Divisão de Nutrição	Art. 43 – Responsável pela coordenação dos serviços relacionados à alimentação.
	Divisão de Controle de Estoque e distribuição da Merenda Escolar	Art. 45 – Responsável pelo controle e distribuição dos gêneros alimentícios que compõem o cardápio escolar.
	Conselho Municipal de Alimentação	Art. 47 – Responsável pelo acompanhamento, finalização e assessoramento às entidades executoras na utilização dos recursos financeiros.
	Divisão de Esporte	Art. 49 – Responsável pela coordenação e desenvolvimento de projetos e ações que favoreçam a integração, socialização e autoestima dos alunos.
	Coordenação de Articulação Comunitária	Art. 51 – Responsável pela coordenação e execução que garanta a participação da comunidade escolar e local na gestão das escolas.
	Gerência de Informática – Art. 53 – Responsável pela manutenção de equipamentos de informática e desenvolvimento e assessoramento de sistemas.	Divisão de Tratamento de Dados
Divisão de Coleta de Dados		Art. 56 – Responsável pela coordenação e realização de atividades estatísticas, manutenção e monitoramento da rede lógica da Secretaria.
Divisão de Desenvolvimento e		Art. 58 – Responsável pelo desenvolvimento e manutenção

	Manutenção de Sistemas	de aplicativos e projetos de expansão do sistema de informação da SEMEC.
Gerência Administrativa – Art. 60 – Responsável pela coordenação das atividades relativas à política administrativa da Secretaria.	Divisão de Apoio Administrativo	Art. 61 – Responsável pela coordenação das atividades de apoio administrativo.
	Divisão de Transporte	Art. 63 – Realização do controle da frota de veículos da SEMEC e terceirizados.
	Divisão de Recursos Humanos	Art. 65 – Coordena, orienta e avalia atividades de pagamento e pelos serviços de cadastro e de direitos e deveres dos servidores.
	Divisão de Docência	Art. 67 - Responsável pela lotação de professores e acompanhamento do quadro de necessidade das unidades de ensino.
Gerência de Manutenção e Conservação – Art. 69 – Coordena e executa serviços básicos de manutenção, conservação e fiscalização de obras.	Divisão de Manutenção e Conservação	Art. 70 – Responsável pelo acompanhamento e fiscalização das obras nas unidades de ensino.
	Divisão de Materiais e Patrimônio	Art. 72 – Responsável pelo recebimento, guarda, armazenamento e distribuição de materiais permanentes e de consumo para unidades de ensino.
Gerência de Educação Infantil – Art. 74 – Responsável pela coordenação execução dos programas e atividades de gerenciamento dos CMEIs.	Divisões de Educação Infantil	Art. 75 – Distribuída em quatro divisões (Sul, Norte, Sudeste e Leste)
	Superintendentes Escolar de Educação Infantil	Art. 77 – Estabelecer interlocução entre a Secretaria e os CMEIs
Gerência de Finanças – Art. 79 – responsável pela execução das atividades relacionadas ao movimento financeiro da Secretaria.	Divisão de Execução Orçamentária e Financeira	Art. 80 – Responsável pela execução das atividades relacionadas ao controle de dotação orçamentária e empenhamento na Secretaria.
	Divisão de Controle e Prestação de Contas	Art. 82 – Responsável pela orientação e acompanhamento, recebimento e análise das prestações de contas dos recursos financeiros das unidades escolares.

Coordenação de Creches Comunitárias	-	Art. 86 – Responsável pela gestão administrativa das creches comunitárias.
Divisão de Creches Comunitárias	-	Art. 89 – Responsável por orientar, acompanhar, controlar e avaliar as ações das creches.
Gerência de Creches comunitárias	-	Art. 88 – Responsável por coordenar as ações administrativas para assegurar o funcionamento adequado das creches comunitárias.

Fonte: Teresina, Decreto nº 7.750, 2008.

APÊNDICE B – Quadro para processamento da entrevista

Perguntas	Objetivo	Entrevistado
<p>Entrevistado - caracterização: Instituição a que está vinculado;</p> <p>Função que ocupa, há quanto tempo;</p>	<p>Identificar o profissional que está sendo entrevistado.</p>	
<p>Na sua percepção, o que são avaliações externas?</p>		
<p>Como a política do SAETHE está sendo implementada na Educação Infantil?</p>		
<p>Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política educacional vigentes para a concretização da política do SAETHE (exemplo, metas estipuladas)? Há variações no modo pelo qual a política do SAETHE é interpretada, nos diferentes espaços educacionais?</p>		
<p>Percebemos, com a implementação do SAETHE, a existência de características da bonificação. Como tem percebido isso para o entendimento da política? E pelo professor?</p>		
<p>Os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE recebem algum tipo de suporte? Caso afirmativo, quais?</p>		
<p>Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política do</p>		

Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática do SAETHE?		
Como os professores e demais profissionais lidam com as dificuldades no contexto de prática do SAETHE?		
No contexto de prática do SAETHE, há a reprodução ou criação de desigualdades?		
Existe algum tipo de atividade algum, tipo de incentivo ou ação advinda da SEMEC para que isso deixe de acontecer por parte da Secretaria?		
Existe alguma forma de treinamento para essas crianças?		

Gostaria de falar algo sobre o SAETHE que não foi abordado na entrevista?

APÊNDICE C – Quadro para processamento do questionário

Prezado (a),

O presente questionário tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trata-se de uma pesquisa que visa analisar a implementação da avaliação externa da Educação Infantil no município de Teresina (SAETHE) como política pública educacional propondo um plano de ação. Agradeço a participação e colaboração e informo que as respostas são importantes, de forma a compartilhar os possíveis usos feitos dos resultados das avaliações externas e as suas percepções políticas sobre elas. A sua colaboração será de grande valia para que possamos pensar maneiras para a operacionalização [ou não] dessa política pública em nossa rede de ensino.

Para esclarecimento, os dados coletados neste questionário não identificado serão utilizados apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, seja o mais sincero (a) possível.

Desde já, agradeço a sua participação.

Assertiva	Não Concordo	Não concordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente
Compreendo a política do SAETHE.				
A política do SAETHE é recebida e como uma melhoria educacional.				
O SAETHE visa avaliar o trabalho docente.				
O SAETHE concentra-se em processos de médias das avaliações externas.				
A política do SAETHE está sendo implementada em Teresina de forma eficaz.				
Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política educacional vigentes para a concretização da política do SAETHE (exemplo metas estipuladas).				

Há variações no modo pelo qual a política do SAETHE é interpretada, nos diferentes espaços educacionais.				
Os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas.				
Na implementação do SAETHE há características da bonificação.				
A aplicação do SAETHE gera dúvidas na escola em relação aos seus objetivos.				
Os professores e demais profissionais lidam com as dificuldades ou dúvidas em relação aos objetivos do SAETHE com auxílio da equipe gestora e/ou técnicos da Secretaria.				
Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias para a discussão do SAETHE.				
Acontecem discussões entre a Secretaria e os funcionários da Educação Infantil, antes da construção do SAETHE.				
A política do SAETHE é compreendida como uma melhoria educacional.				
A SEMEC discute os dados do SAETHE com os professores.				
Os professores compreendem os princípios do SAETHE.				
Os professores utilizam os dados fornecidos pelo SAETHE para pensarem o trabalho pedagógico.				
Os professores interpretam a política do SAETHE como instrumento de pressão pelo alcance de resultados.				
Os professores interpretam a política do SAETHE como meio de ser premiado no “Prêmio de Valorização ao Mérito”.				
Os gestores e pedagogos interpretam a política do SAETHE				

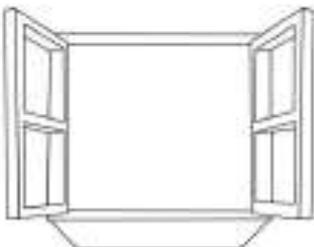
como possibilidade de replanejamento do trabalho pedagógico.				
Os gestores e pedagogos interpretam a política do SAETHE como instrumento de pressão pelo alcance de resultados.				
Os pedagogos interpretam a política do SAETHE como instrumento de pressão pelo alcance de resultados.				
Os gestores interpretam a política do SAETHE como meio de ser premiado no “Prêmio de Valorização ao Mérito”.				
Os pedagogos interpretam a política do SAETHE como meio de ser premiado no “Prêmio de Valorização ao Mérito”.				
Os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE recebem algum tipo de pressão por parte da SEMEC.				
Os profissionais envolvidos na implementação do SAETHE recebem algum tipo de suporte (orientações teóricas ou práticas) da SEMEC.				
No contexto de prática (o desenvolvimento da política pública educacional na escola) do SAETHE, há a reprodução ou criação de desigualdades.				
As relações de poder dentro do contexto da prática do SAETHE (escola, por exemplo) são definidas sem discussão com os demais sujeitos educacionais (professores, pais).				
As relações de poder entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) são repassadas pelo órgão central sem debater com a instituição escolar.				

A partir dos debates ocorridos nas escolas, com a participação das superintendes, a SEMEC tem redefinido elementos da política do SAETHE.				
A SEMEC realiza alterações no monitoramento do SAETHE para verificar o andamento.				
A SEMEC fornece ajuda para a gestão para compreensão dos dados do SAETHE.				
A SEMEC fornece ajuda para os docentes para compreensão dos dados do SAETHE.				
Há evidências de resistência individual na política do SAETHE.				
Há evidências de resistência coletiva na política do SAETHE.				
A bonificação sobrecarrega o professor do 2º período, devido às pressões sofridas para atingir a meta.				
O professor do 2º período se sente o responsável pela premiação, advinda da bonificação.				
Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política do SAETHE e autores dos textos da política.				
Os profissionais que atuam na escola sofrem alguma forma de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos por parte de algum dirigente educacional ou da SEMEC.				

Gostaria de falar algo sobre o SAETHE que não foi abordado no questionário?

ANEXOS

ANEXO A - Modelo de prova Teresina leitura para crianças do 2º período da educação infantil

 E.M. / CMEI: _____ ALUNO(A): _____ TERESINA (PI) _____ DE _____ DE 2018.	  		
PROVA TERESINA - 1º Semestre – II PERÍODO – LETURA – 2019			
<p>1. MARQUE UM X NA PLACA QUE APARECE SOMENTE LETRAS.</p>			
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<p>2. MARQUE COM UM X O QUADRINHO QUE TEM A LETRA INICIAL DA PALAVRA QUE O ORIENTADOR DITOU.</p>			
<input type="checkbox"/>	L		
<input type="checkbox"/>	M		
<input type="checkbox"/>	C		
<input type="checkbox"/>	V		
<p>3. FAÇA UM X NO QUADRINHO QUE TEM A PRIMEIRA LETRA DO NOME DA FIGURA.</p>			
<input type="checkbox"/>	L		
<input type="checkbox"/>	J		
<input type="checkbox"/>	N		
<input type="checkbox"/>	R		

4. MARQUE UM X NA PRIMEIRA SÍLABA DO NOME DA FIGURA.

- LI
 SI
 ZI
 VI



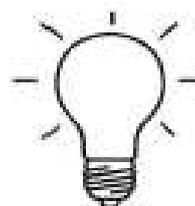
5. FAÇA UM X NO QUADRINHO QUE TEM O NOME DA FIGURA.

- MALA
 MACA
 MANÉ
 MÃO



6. MARQUE UM X NO QUADRINHO DO NOME DA FIGURA.

- LAGARTIXA
 LAPISEIRA
 LÂMPADA
 LARANJA



7. MARQUE UM X NA FRASE QUE CORRESPONDE A FIGURA.

- A MENINA BRINCA DE AMARELINHA.
 A MENINA BRINCA DE CASINHA.
 A MENINA BRINCA DE PETECA.
 A MENINA BRINCA DE CORDA.



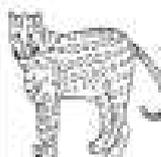
**ANEXO B - Modelo de prova Teresina escrita para crianças do 2º período da
Educação Infantil**

							
E.M. / CMEI: _____							
ALUNO(A): _____							
TERESINA (PI) _____ DE _____ DE 2019. Turma: _____							
PROVA TERESINA 1º Semestre - II PERÍODO - ESCRITA - 2019							
1. ESCREVA AS LETRAS NA ORDEM SOLICITADA.							
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> </div>							
2. ESCREVA NO QUADRINHO A LETRA INICIAL DO NOME DE CADA FIGURA:							
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div>  </td> <td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div>  </td> <td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div>  </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div>  </td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div>  </td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div>  </td> </tr> </table>		<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 					
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> 					
3. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:							
 <div style="border: 1px solid black; width: 180px; height: 30px; margin-top: 10px;"></div>	 <div style="border: 1px solid black; width: 180px; height: 30px; margin-top: 10px;"></div>						
 <div style="border: 1px solid black; width: 180px; height: 30px; margin-top: 10px;"></div>	 <div style="border: 1px solid black; width: 180px; height: 30px; margin-top: 10px;"></div>						

4. ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS ABAIXO:









5. ESCREVA AS PALAVRAS DITADAS PELO ORIENTADOR NO ESPAÇO ABAIXO.

6. ESCREVA A FRASE DITADA NO ESPAÇO ABAIXO.

7. ESCREVA UMA FRASE DE ACORDO COM A FIGURA ABAIXO.



PARA USO DO PROFESSOR:

NÍVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA					
Nível 1 ()	Nível 2 ()	Nível 3 ()	Nível 4 ()	Nível 5 ()	Nível 6 ()

OBS.: O gabarito da Prova Teresina será inserido de 10 a 14/06/2019
no site: http://semec.teresina.pi.gov.br/avaliacao/ne_Login/

ANEXO C - Modelo de Ficha Individual de Desempenho do aluno

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação



Desempenho		
PA Iniciado	PA em Evolução	PA Atingido
7	8	9

CMEI: _____ Cód. _____
Aluno: _____ Matrícula: _____ Cód. da Turma: _____ Professor (a) _____

PA	Processo de Aprendizagem
DI	Desempenho Individual
D C	Desempenho Consolidado

Desempenho Individual do Aluno de Educação Infantil – 1º Período – 20__

EIXOS	HABILIDADES	11ºB		22ºB		33ºB		44ºB		
		D I	D C	D I	D C	D I	D C	D I	D C	
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	IDENTIDADE E AUTONOMIA	Tem uma imagem positiva de si.								
		Toma iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.								
		Manifesta atitudes de cooperação e solidariedade com os parceiros na realização das tarefas do cotidiano.								
CONHECIMENTO DE MUNDO	MOVIMENTO	Participa de brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc.								
		Manipula materiais, objetos e brinquedos diversos para o aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.								
		Utiliza recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.								
	MÚSICA	Interpreta músicas e canções diversas.								
		Reconhece e utiliza em contextos musicais as diferentes características pelo som, altura, duração e timbre.								
		Reconhece elementos musicais básicos: frase, partes, elementos que se repetem								
	ARTES VISUAIS	Valoriza suas próprias produções, as de outras crianças e as diversas obras artísticas.								
		Respeita e cuida dos objetos produzidos individualmente e em grupo.								
		Produz trabalhos de arte (desenho, pintura, modelagem, colagem, construção, etc) a partir do seu próprio repertório e da utilização dos elementos das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, etc								
	LIN GUA GEM		Participa de situações de intercâmbio social onde conta sua vivência, ouve as de outras pessoas, elabora e responde perguntas.							

		Interessa-se pela escrita, manuseando livros, revistas e outros portadores de textos e pela vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário.							
		Interessa-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.							
		Reconhece seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.							
		Lê palavras contextualizadas, identificando letra inicial e final							
		Produz escrita silábica							
		Escreve o seu nome completo							
	NATUREZA E SOCIEDADE		Interessa-se e demonstra curiosidade pelo mundo social e natural, questionando, opinando, pesquisando e confrontando idéias.						
			Estabelece algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.						
			Faz relação entre o meio ambiente e as formas de vida ali existentes.						
			Reconhece a importância da manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.						
			Reconhece os cuidados necessários no uso de objetos do cotidiano relacionados à segurança e de prevenção de acidentes e sua conservação.						
	MATEMÁTICA		Reconhece os numerais de 0 a 10, associando-os às quantidades correspondentes.						
			Lê e escreve os numerais de 0 a 20.						
			Faz a sequência lógica de até três objetos.						
			Identifica e explora as noções de conceitos matemáticos (perto – longe, alto – baixo, frente – atrás, direita – esquerda, muito - pouco).						
RUBRICA DO PROFESSOR									
DATA									

ANEXO D – Modelo de Contrato de Gestão



CONTRATO DE GESTÃO, QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE TERESINA, ATRAVÉS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC E _____

NOS TERMOS DA Lei nº 4.274, de 17.05.2012.

A PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, através da **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC**, neste ato representada pelo seu Secretário **KLEBER MONTEZUMA FAGUNDES DOS SANTOS** brasileiro, economista, inscrito no CPF sob o nº 077.825.433-04, RG Nº 186.351-SSP-PI, residente nesta cidade, na Rua Visconde da Parnaíba, 1.770, Edifício Galleria, Apto. 1301, Horto Florestal, CEP.: 64.052-82 e o(a) servidor(a) _____

_____, matrícula nº _____ CPF nº _____, RG nº _____, eleito(a) como Diretor da Unidade de Ensino _____ e o(a) _____ servidor(a)

_____, matrícula nº _____ CPF nº _____, RG nº _____, eleito(a) como Vice Diretor ou Diretor Adjunto da Unidade de Ensino _____, celebram o

presente **CONTRATO DE GESTÃO**, tendo como fundamento a Lei nº 4.274, de 17.05.2012, que dispõe sobre o processo de seleção de Diretor, Diretor-Adjunto ou Vice-Diretor das Escolas e CMEI'S da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina; a Portaria nº 425/2012/GAB/SEMEC, de 31.08.12, que define o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas e CMEI'S da Rede Pública Municipal de Ensino; a Portaria nº 426/2012/GAB/SEMEC, DE 31.08.12, que define o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas e CMEI'S da Rede Pública Municipal de Ensino e demais normas aplicáveis, mediante cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

O presente contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão administrativa, pedagógica e financeira.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SEMEC

- a) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- b) Definir as normas para funcionamento da escola, inclusive, referentes ao seu tamanho, número de turmas, oferta de turmas, matrícula, enturmação, Regimento Escolar;

- c) Dotar a escola com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- d) Assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na escola, segundo o estabelecido em normas desta SEMEC;
- e) Fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino;
- f) Estabelecer critérios para avaliação dos diretores como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- g) Apoiar o trabalho dos diretores por meio da Superintendência Escolar;
- h) Aprovar os Planos de Trabalho e o Relatório Anual de Trabalho da escola.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DO DIRETOR

As competências referentes à autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola serão exercidas pelo diretor, obrigando-se:

I. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA ADMINISTRATIVA:

1. Praticar todos os atos necessários à administração da Escola, ressalvado o disposto no Regime Interno da SEMEC, e ainda:

- a) manter atualizados e disponíveis para a Comunidade Escolar o Regimento Escolar, o Plano Anual de Trabalho e o Relatório Anual;
- b) organizar o Quadro de Pessoal da Escola, respeitadas as determinações da SEMEC, mantendo atualizado o cadastro e registro funcional dos servidores lotados na escola;
- c) manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando por sua conservação em conjunto com todos os segmentos da escola, conforme metas estabelecidas no Plano Anual de Trabalho da Escola;
- d) manter atualizados os dados requeridos pelo respectivo Sistema de Ensino, inclusive os dados referentes ao Censo Escolar e à SEMEC;
- e) garantir a legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;
- f) garantir a carga horária dos alunos, conforme define a Lei 9394 de 1996 – LDB;
- e) representar a escola, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento.

2. Seguir as normas regimentais sobre pessoal, incluindo controle de frequência, abono de faltas, licenças, assim como a avaliação de desempenho dos servidores;

3. Acompanhar o cotidiano da escola não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar e outras interferências, em questões gerenciais, não autorizadas pela SEMEC;

4. Encaminhar à SEMEC, em consonância com o Conselho Escolar, situações de pessoal que possam originar processos administrativos, acompanhando os procedimentos adotados;

5. Elaborar, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, os instrumentos de autonomia:

- a) Projeto Político Pedagógico – PPP;
- b) Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
- c) Regimento Escolar, segundo orientações expedidas através da Portaria nº 476, de 12 de novembro de 2004;
- d) Plano Anual de Trabalho, considerando as metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC; e
- e) Calendário escolar segundo orientações expedidas pela SEMEC.

6. Cumprir e fazer cumprir os prazos estabelecidos pela SEMEC, que define normas para assegurar o cumprimento dos prazos de encaminhamento dos dados e informações das Escolas Públicas Municipais à SEMEC, visando possibilitar o acompanhamento, análise e constatação dos resultados e, ainda, enviar à Coordenação de Gestão Escolar:

- a) Plano Anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;

- b) Relatório anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;
 - c) outros instrumentos, relatórios e informações periódicas nos prazos estabelecidos previamente.
7. Dirigir a escola segundo o previsto no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica;
 8. Redirecionar, em conformidade com o Conselho Escolar, as ações da escola, quando ficar constatado, através dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação, que as ações anteriores não foram eficazes;

QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA:

1. Participar das formações oferecidas pela SEMEC/PMT.
2. Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (à):
 - a) Programa de Ensino;
 - b) Calendário escolar;
 - c) Organização do tempo escolar,
 - d) Currículos;
 - e) Correção do fluxo escolar, e
 - f) Participação em atividades de avaliação externa;
3. Elaborar o Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC;
4. Incluir, na Proposta Pedagógica, além do calendário escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção;
5. Submeter o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar;
6. Promover com o pedagogo a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e planos de aula;
7. Definir com os professores e pedagogos os livros, meios e materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC;
8. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de capacitação;
9. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica;
10. Analisar, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para auto avaliação do grupo e face a esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias;
11. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos;
12. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos;
13. Responsabilizar-se pelos resultados do Plano Anual de Trabalho da Escola, sendo passível de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida.
14. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das expectativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica.

III. QUANTO À GESTÃO FINANCEIRA:

1. Proporcionar o bom funcionamento e a melhoria do padrão de qualidade da escola;
2. Não contrair dívidas de qualquer natureza, que ultrapassem os recursos financeiros encaminhados à escola;
3. Responsabilizar-se pelo pagamento de quaisquer despesas que tenha autorizado ou, pelos quais seja responsável, em virtude de delegação da SEMEC;
4. Realizar, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, todas as despesas relacionadas à manutenção da escola e desenvolvimento do ensino, inclusive a aquisição de materiais, móveis e equipamentos, bem como realização de obras de pequeno e médio porte, respeitado o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola;
5. Não realizar despesas que não constem nos Planos de Aplicação de Recursos da Escola;
6. Cumprir as normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – obriga-se, ainda, a conhecer as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional, estadual e municipal e cumprir as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC.

CLÁUSULA QUARTA – DA SUPERVISÃO

A supervisão deste Contrato será exercida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS E DESEMPENHO DA ESCOLA

As metas da escola serão estabelecidas no seu Plano Anual de Trabalho, em consonância com as estabelecidas pela SEMEC;

CLÁUSULA SEXTA – DA AVALIAÇÃO DO (A) DIRETOR (A)

O Diretor da Escola será avaliado em função do cumprimento das metas estabelecidas, no seu plano anual de trabalho.

CLÁUSULA SÉTIMA – DOS DEMAIS INSTRUMENTOS

Fazem parte deste contrato, como se nele tivesse transcrito, o Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e Plano Anual de Trabalho, apreciados e aprovados pelo Conselho Escolar e posteriormente pela SEMEC.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESPONSABILIDADE DO VICE-DIRETOR OU DIRETOR ADJUNTO E DIRETOR DE SUPERVISÃO

Diretor e vice-diretor ou diretor-adjunto e diretor de supervisão ficam solidariamente responsáveis pelo cumprimento deste contrato.

CLÁUSULA NONA - DA VIGÊNCIA

O presente contrato tem vigência de 03 (três) anos, podendo ser revisto a qualquer momento em função de prioridades e metas estabelecidas pela SEMEC, alterado através de Termo Aditivo e rescindido, quando o diretor (a) deixar de cumprir suas cláusulas e demais determinações legais.

CLÁUSULA DÉCIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O disposto no presente Contrato de Gestão, não exime o diretor, de outras responsabilidades, decorrentes de leis, decretos e portarias.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos que surgirem na vigência deste Contrato serão resolvidos de comum acordo entre as partes, por meio de instrumentos específicos e de acordo as normas legais.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DO FORO

Fica eleito o Foro da Cidade de Teresina, renunciando os contratantes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem assim justos e acordados, assinaram o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença de 02 (duas) testemunhas.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2018.

Kleber Montezuma Fagundes dos Santos
Secretário SEMEC

Diretor(a) da Escola

Diretor(a) Adjunto

Testemunha

CPF

Testemunha

CPF

ANEXO E – Figuras

Figura 2- Habilidade Classificatória L2 _____

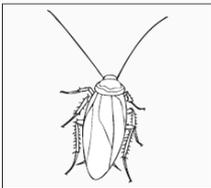
2. MARQUE COM UM X O QUADRINHO QUE TEM A LETRA INICIAL DA PALAVRA QUE O ORIENTADOR DITOU.

<input type="checkbox"/>	L
<input type="checkbox"/>	M
<input type="checkbox"/>	C
<input type="checkbox"/>	V

Fonte: Gerência de Avaliação/SEMEC, 2019, p. 1.

Figura 3 - Habilidade Classificatória L3

Veja a figura abaixo.



Qual é o nome dessa figura?

BARATA

BATATA

PARADA

PATADA

Fonte: Revista SAETHE, 2018, p.30.

Figura 4 - Habilidade Classificatória E1

Questão 21 E0409305

Veja a figura abaixo.



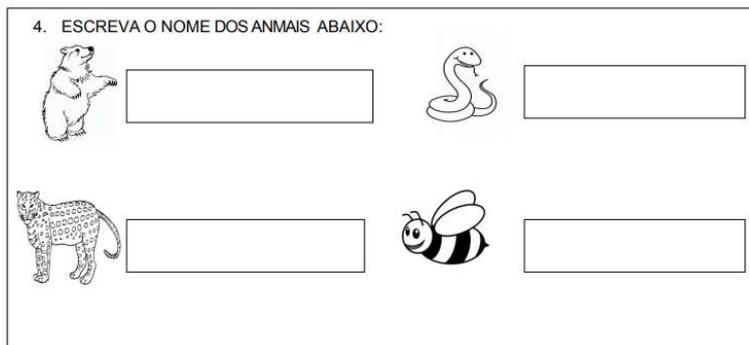
Escreva o nome dessa figura.

Figado

Fonte: Revista SAETHE, 2018, p.34.

Figura 5 - Habilidade Definidora da Premiação E2

4. ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS ABAIXO:



Fonte: Gerência de Avaliação/SEMEC, 2019, p.2.

Figura 6 – Habilidade Definidora da Premiação E3: Frases a partir de um ditado.

Questão 24 EG1007605

Escreva a frase que você ouviu.

A XELA DO GOLO É AMARELI

Fonte: Revista SAETHE, 2018, p.37.

Figura 7– Habilidade Definidora da Premiação E3: Frases a partir de uma imagem.

Questão 03 EG290105

Veja a cena abaixo.

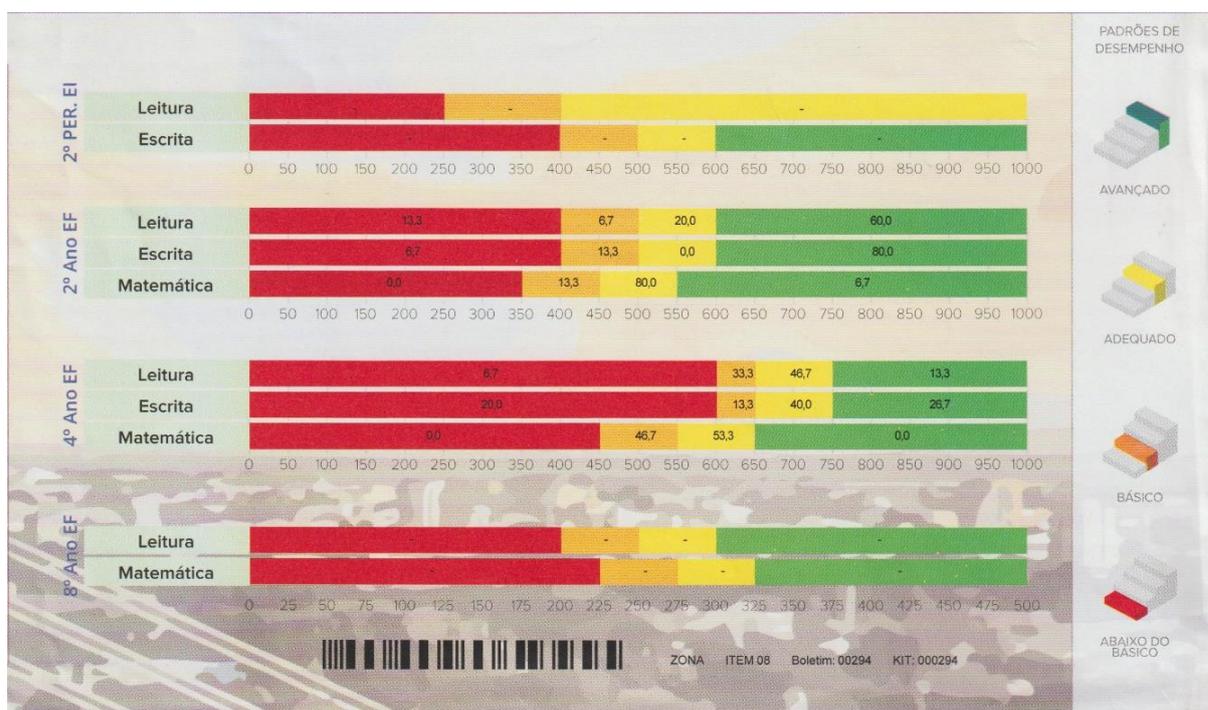


Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

O MENINO TOMA AGUA.

Fonte: Revista SAETHE, 2016, p.62.

ANEXO F – Escala SAETHE



ANEXO G – Lei nº 4.668 de 22 de dezembro de 2014

sexta-feira, 26 de dezembro de 2014

Lei n.º 4.668, de 22 de dezembro de 2014.

DOM n.º 1.700 / 26 de dezembro de 2014.

LEI Nº 4.668, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2014.

Institui o "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil" no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, ESTADO DO PIAUÍ Faço saber que a Câmara Municipal de Teresina aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil", no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Art. 2º O "Programa Valorização do Mérito" tem por finalidade reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos de **2º Período** da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita.

Parágrafo único. Para efeito desta Lei, são considerados profissionais do magistério: **diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, pedagogo e professor do quadro efetivo e em exercício da docência.**

Art. 3º Para efeito desta Lei, todas as Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina, que atendem **alunos do 2º Período** da Educação Infantil, estarão inscritas, automaticamente, no "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil na Educação Infantil".

Parágrafo único. As Escolas Municipais que possuem turmas de 2º Período da Educação Infantil participarão da Avaliação Externa de Desempenho, contudo seus resultados só serão computados para efeito de premiação, se não possuírem IDEB duas últimas edições.



Jus Labor: Lei n.º 4.668, de 22 de dezembro de 2014.

Art. 4º O "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil" levará em conta o desenvolvimento e o progresso dos alunos na Educação Infantil, entretanto, para efeito de avaliação, serão aferidos os conhecimentos adquiridos ao longo desta etapa da Educação Básica, no que diz respeito à leitura e à escrita.

§ 1º A aferição dos conhecimentos, de que trata o artigo anterior, será feita por meio de Avaliação Externa de Desempenho, composta por teste escrito que avaliará descritores de leitura e escrita, estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC para o 2º período da Educação Infantil.

§ 2º Participarão da Avaliação Externa de Desempenho somente os alunos matriculados nas turmas de 2º período da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Art. 5º Para efeito de classificação, exigir-se-á **frequência mínima de 85%** (oitenta e cinco por cento) **dos alunos** das turmas do 2º Período da Educação Infantil na Avaliação Externa de Desempenho.

§ 1º Para o cálculo da frequência, em caso de valores não inteiros, será considerada apenas a parte inteira.

§ 2º Serão computados, no cálculo da frequência, apenas os alunos que constam no diário de classe de cada turma.

§ 3º A atualização dos diários de classe, junto a Gerência de Informática/SEMEC, é de inteira responsabilidade do diretor de cada Unidade de Ensino.

Art. 6º Os descritores definidos para Avaliação Externa de Desempenho foram agrupados em "Habilidades Classificadoras" e "Habilidades Definidoras da Premiação".

§ 1º As "Habilidades Classificadoras" contemplam as habilidades elementares do processo de alfabetização e constituem-se condição prévia para a classificação das Unidades de Ensino no Programa.

§ 2º Para efeito de classificação da Unidade de Ensino no Programa, no **mínimo, 60%** (sessenta por cento) **dos alunos avaliados devem alcançar 100%** (cem por cento) das habilidades classificatórias.

§ 3º As "Habilidades Definidoras da Premiação" serão aquelas consideradas determinantes para fins de premiação, conforme escalonamento estabelecido no art. 7º, desta Lei.

Art. 7º As "Habilidades Classificadoras" e as "Habilidades Definidoras da Premiação", bem como os descritores correspondentes, estão detalhadas no seguinte Quadro 1:

Quadro 1 – Habilidades/Descritores

HABILIDADES	DESCRITORES	DETALHAMENTO DOS DESCRITORES
Habilidades Classificadoras	L1: Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	Distinguir entre desenho e escrita. Identificar letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.
	L2: Identificar letra inicial das palavras.	Identificar a letra inicial de palavras formadas por sílabas canônicas.
	L3: Fazer relação grafema-fonema na leitura de palavras simples.	Relacionar palavra formada pelo padrão Consoante/Vogal - CV à figura ou vice-versa.
	E1: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão simples.	Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal - CV.
Habilidades Definidoras da Premiação	E2: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível.	Escrever palavras com sílabas Consoante/Vogal/Consoante - CVC.
		Escrever palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal - CCV.
		Escrever palavras com sílaba Vogal - V.
	E3: Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas.	Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante - VC.
		Escrever palavras que contenham ditongos e/ou dígrafos.
		Escrever frases, a partir de uma imagem.
		Escrever frases, a partir de um ditado.

L= Leitura / E= Escrita

Art. 8º Para efeito de premiação será considerada a média dos resultados do total de turmas de 2º período na Avaliação Externa de Desempenho, em cada Unidade de Ensino, considerando as Habilidades Definidoras da Premiação (E2 e E3), conforme detalhamento a seguir:



Quadro 2 – Escalonamento das Faixas de Premiação

Faixas de Escalonamento	Porcentagem Média do Desempenho dos Alunos da Unidade de Ensino		Porcentagem do Prêmio
	E2 - Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível	E3 - Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas	
1	100%	Acima de 90%	100%
2	Maior ou igual a 80%	De 70% a 89,9%	80%
3	Maior ou igual a 70%	De 50% a 69,9%	60%
4	Maior ou igual a 60%	De 30% a 49,9%	40%
5	Maior ou igual a 50%	De 20% a 29,9%	20%

§ 1º O percentual do prêmio a ser pago aos profissionais, definidos no parágrafo único, do art. 2º, desta Lei, está condicionado ao enquadramento da Unidade de Ensino na mesma faixa de escalonamento, conforme o Quadro 2.

§ 2º Caso a Unidade de Ensino esteja em faixa de escalonamento diferente, para efeito de premiação, prevalecerá o desempenho alcançado no descritor E3 (escrita de frases), em observância ao limite mínimo de 50% (cinquenta por cento) no descritor E2 (escrita de palavras com padrão complexo).

Art. 9º A premiação do "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil" será no valor **máximo de R\$ 9.000,00** (nove mil reais), divididos em 12 meses, para cada profissional do quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino, constante do parágrafo único, do art. 2º, desta Lei.

§ 1º Farão jus ao prêmio os profissionais que possuírem **lotação mínima de 6 (seis) meses na Unidade de Ensino** e **cumulativamente ter participado diretamente de, pelo menos, 90%** (noventa por cento) **do ano letivo de referência** da Avaliação Externa de Desempenho.

- 90% de 200 dias letivos é 180 dias, então os profissionais do magistério podem se afastar ou licenciar-se por até 20 dias do ano letivo de referência.

- Sobre os 200 dias do ano letivo, temos:

Lei n.º 9.394/1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de **200 (duzentos) dias** de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de **duzentos dias** de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º O valor de que trata o art. 9º, desta Lei, poderá ser atualizado com base no IPCA/IBGE, a critério da Administração.

§ 3º O profissional com jornada de trabalho de **20 horas semanais** fará jus à **metade do prêmio**.

§ 4º O profissional lotado em 2 (duas) Unidades de Ensino fará jus à metade de cada premiação, considerando a sua carga horária.

§ 5º O pagamento da primeira parcela será efetuado após 60 (sessenta) dias da divulgação do resultado final.

§ 6º Todos os profissionais referidos no parágrafo único, do art. 2º, desta Lei, poderão recorrer da decisão que homologou o resultado da premiação, de que trata esta Lei, no **prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da data da premiação.**

Art. 2º (...)

Parágrafo único. Para efeito desta Lei, são considerados profissionais do magistério: diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, pedagogo e professor do quadro efetivo e em exercício da docência.

Art. 10. O resultado final do "Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil" será homologado pelo Secretário Municipal de Educação.

- EDITAL Nº 003/2016 de homologação do resultado do programa de valorização do mérito na educação infantil da edição 2015;

Art. 11. É de competência do Secretário Municipal de Educação nomear a Comissão Organizadora do "Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil".

Art. 12. As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta dos recursos orçamentários do Tesouro Municipal, Fonte 0101, destinado à Educação, na forma da legislação específica em vigência.

Art. 13. Os casos omissos serão resolvidos pela Secretário Municipal de Educação.

Art. 14. O Poder Executivo Municipal regulamentará, no que couber, a presente Lei.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 22 de dezembro de 2014.

FIRMINO DA SILVEIRA SOARES FILHO
Prefeito de Teresina

Esta Lei foi sancionada e numerada aos vinte e dois dias do mês de dezembro do ano dois mil e quatorze.

CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
Secretário Municipal de Governo