

**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**

Euquênia Veiga Lago

**Avaliação na Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de São
Luís**

Juiz de Fora
2023

Euquênia Veiga Lago

Avaliação na Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de São
Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação 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.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Alexsandra Zanetti

Juiz de Fora

2023

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

Lago, Euquênia Veiga.

Avaliação na Educação Infantil: : um estudo na Rede Municipal de Ensino de São Luís. / Euquênia Veiga Lago. -- 2023. 274 f.

Orientadora: Alexandra Zanetti

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2023.

1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Rede Municipal. I. Zanetti, Alexandra, orient. II. Título.

Euquênia Veiga Lago

Título: Avaliação na Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de São Luís

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

Aprovada em 02 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a).Alexsandra Zanetti - Orientador

Prefeitura de Juiz de Fora - PJF

Prof(a)Dr(a).Denise Rangel Miranda

Prefeitura de Juiz de Fora - PJF

Prof(a)Dr(a).Luciana da Silva de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

Juiz de Fora, 12/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Alexsandra Zanetti, Usuário Externo**, em 27/07/2023, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE RANGEL MIRANDA, Usuário Externo**, em 01/08/2023, às 22:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana da Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 02/08/2023, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1363818** e o código CRC **440B5F15**.

Dedicado a todas as *crianças* da Rede Municipal de Ensino de São Luís e à luz da minha vida, Vitória Luz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo aquilo que realizou na minha vida, por me ajudar a superar todos os obstáculos desta trajetória, por suas bênçãos e pelo amor que me restaura e fortalece todos dias.

À minha filha, Vitória, por me proporcionar o privilégio de experimentar a maior e mais bela forma de amar e por ser a minha fortaleza.

Ao meu companheiro, Adalberto Luz, por abraçar com tanta dedicação a missão de paternar, ser o maior incentivador e apoiador dessa conquista e dividir comigo todos os desafios dessa trajetória.

À minha mãe, Linda, meu maior exemplo de vida, por todo o seu amor, dedicação e por me ensinar, desde cedo, o valor dos estudos.

Ao meu pai, Lago (in memoriam), pelo seu amor e por ter me proporcionado as melhores lembranças da minha infância.

À minha família, em especial meus irmãos, Reijane, Gustavo e Estefânia, pelo amor que me fortalece.

Ao meu amigo-irmão, Fábio, por tornar vivo em minha vida o provérbio bíblico que diz "... mas existe amigo mais apegado que um irmão" (Provérbios18:24), por me ajudar durante toda esta trajetória, me acolher e me ceder seu espaço de estudo na pandemia, por me orientar em muitos trabalhos e pela revisão desta pesquisa.

Profa. Dra. Aleksandra Zanetti, pela orientação sensível deste trabalho e por toda a sensibilidade em compreender os desafios que enfrentei durante a produção escrita, principalmente em função de problemas em minha saúde.

À Profa. Ma. Mayanna Martins Santos, pela orientação atenciosa deste trabalho até a minha qualificação e ajuda no delineamento do Caso de Gestão.

À Profa. Dra. Mônica Motta Salles, pela orientação deste trabalho na pós-qualificação, pela escuta sensível e por todo apoio durante a trajetória da pesquisa.

Às colegas de mestrado, atuantes na Semed-São Luís: Nice, Meg, Ruth-Ane e Claudiana, pelo companheirismo e pelos momentos de aprendizagem durante este percurso acadêmico.

Aos colegas da 19ª turma, por todos os momentos e experiências partilhados.

Às colegas da Saei, por todo o aprendizado e pelo companheirismo, em especial à Celia Cimbra, pela ajuda na realização da pesquisa deste trabalho.

A todos os profissionais, direta ou indiretamente envolvidos nesta pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar o processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a fim de propor ações de aprimoramento do acompanhamento técnico-pedagógico, das práticas e instrumentos adotados para avaliar e registrar o trabalho educacional e o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O processo de avaliação é analisado como uma responsabilidade tanto das instituições infantis quanto da Secretaria Municipal de Educação. Dentro desse contexto, o aporte teórico desta pesquisa parte da concepção de avaliação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a), nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Luís e nas visões de autores como Fullgraf e Wiggers (2014), Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), Hoffmam (1996; 2012), Neves, Oliveira e Santos (2017) e Ostetto (2017). O trabalho está alicerçado em uma abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo a trajetória de um estudo de caso, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Semed), por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil (Saei) e as instituições infantis da Rede Municipal, com a representatividade de três Unidades de Educação Básica – UEB. Foi realizada uma pesquisa documental – a partir da análise dos relatórios de gestão, dos planos de ação e do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico da Saei e dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições selecionadas – e entrevistas dialógicas semiestruturadas para a produção de dados. Participaram das entrevistas professoras do suporte pedagógico (coordenadoras pedagógicas), professoras e técnicas de acompanhamento pedagógico da Saei. A análise e a interpretação dos dados revelaram fragilidades, tanto no papel das instituições infantis quanto da Secretaria Municipal de Educação, em relação ao processo de avaliação na Educação Infantil. Foram observadas dificuldades da equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei em realizar as orientações e o acompanhamento das instituições infantis. Os Projetos Político-Pedagógico (PPP) apresentam concepções de avaliação desalinhadas em relação à Proposta Curricular da Rede. Percebeu-se pouca participação das crianças e das famílias no processo de avaliação. A avaliação é pouco utilizada como instrumento de reflexão sobre a prática docente. No que concerne aos procedimentos da avaliação, constatou-se uma carência de instrumentos de registro e foco no Relatório de

Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, além de práticas equivocadas, pautadas no processo de escrita. Verificou-se que as dificuldades encontradas no processo avaliativo podem ser oriundas da falta de formação continuada, já que a temática não foi objeto de estudo nos últimos anos. As fragilidades detectadas consubstanciaram na construção do Plano de Ação Educacional (PAE), organizado com ações e estratégias para o aprimoramento do processo de avaliação das crianças, realizado no cotidiano das instituições infantis da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Rede Municipal.

ABSTRACT

This study aims to investigate the evaluation process in Early Childhood Education in the São Luís Municipal Education System, in order to propose improvement actions to the technical-pedagogical attendance, the practices and instruments adopted to evaluate and register the educational labor and the path of children's learning and development. The evaluation process is analyzed as a responsibility of both the children's institutions and the Municipal Department of Education. Within this context, this research's theoretical contribution is based on the evaluation conception present in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) (Brasil, 2009a), the curricular documents of the São Luís Municipal Education System and the views of authors such as Fullgraf; Wiggers (2014), Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), Hoffman (1996 and 2012), Neves, Oliveira e Santos (2017) and Ostetto (2017). This paper is based on a qualitative research approach, following the trajectory of a case study, implicating the Municipal Secretary of Education of São Luís (Semed), through the Superintendence of the Area of Early Childhood Education - Saei and the children's institutions of the Municipality, with representativeness of three Basic Education Units – UEB. A documentary research was performed – based on the analysis of management reports, action plans and the Saei's Technical-pedagogical Monitoring Plan and the Pedagogical Political Projects (PPP) of the selected institutions – and semi-structured dialogic interviews were used for data generation. Pedagogical support teachers (pedagogical coordinators), teachers and pedagogical support technicians from Saei were the interview's participants. The analysis and data interpretation revealed frailties, both in the role of children's institutions and in the Municipal Department of Education, regarding to the evaluation process in Early Childhood Education. Difficulties were observed on Saei's technical-pedagogical monitoring team about performing the guidelines and monitoring of children's institutions. The PPP present evaluation concepts that are misaligned with the System's Curriculum Proposal. Little participation of children and families in the evaluation process was noticed. Assessment is little used as an instrument for reflecting on teaching practice. With regard to the evaluation procedures, there was a lack of recording instruments and focus on the Child Development and Learning Report, in addition to mistaken practices, guided by the writing process. It was found that the difficulties encountered

in the evaluation process may be due to the lack of continuing education, since the theme has not been studied in recent years. The detected fragilities consubstantiated in the construction of the Educational Action Plan (PAE), organized through actions and strategies to improve the evaluation process of children, performed daily in children's institutions of the Municipal Education System of São Luís.

Keywords: Evaluation. Child education. Municipal Education System.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Evolução das Políticas de Educação Infantil.....	39
Figura 2	- Organograma da Superintendência da Área de Educação Infantil	50
Quadro 1	- Distribuição das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís por núcleo	50
Quadro 2	- Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe de apoio à Superintendência	51
Quadro 3	- Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe da Coordenação do Livro Infantil.....	51
Quadro 4	- Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe multiprofissional.....	52
Quadro 5	- Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe de acompanhamento técnico-pedagógico.....	52
Quadro 6	- Formas de admissão das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís	53
Quadro 7	- Distribuição da equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei – ano 2020	56
Quadro 8	- Registro dos aspectos pedagógicos das UEB de Educação Infantil – instrumento de registro do acompanhamento técnico-pedagógico da Saei	59
Quadro 9	- Recorte do Programa Educação Infantil: ações didático-pedagógicas e formação para profissionais do magistério e demais categorias da Educação Infantil (anos 2018 – 2021).....	62
Quadro 10	- Ações didático-pedagógicas na Educação Infantil (anos 2018 – 2021).....	63
Quadro 11	- Ação formação para profissionais do magistério e demais categorias da Educação Infantil.....	64
Quadro 12	- Perfil das instituições de Educação Infantil selecionadas	105
Quadro 13	- Representação das entrevistadas	107
Quadro 14	- Perfil das técnicas de acompanhamento da Saei entrevistadas	108
Quadro 15	- Perfil das professoras de Educação Infantil entrevistadas	109
Quadro 16	- Perfil das Professoras Suporte Pedagógico entrevistadas.....	110
Quadro 17	- Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: princípios legais ..	117

Quadro 18 - Descrição das categorias de análise utilizadas no eixo 1: o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil ..	119
Quadro 19 - Descrição das categorias de análise utilizadas no eixo 2: o papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil	153
Quadro 20 - Síntese dos achados da investigação na fase exploratória da pesquisa	209
Quadro 21 - Síntese dos achados da investigação identificados nas entrevistas ..	210
Quadro 22 - Pilares do Plano de Ação Educacional e os indicadores do PPA 2022-2025 do município de São Luís que subsidiarão as ações propostas	216
Quadro 23 - Plano de Ação para reestruturação do projeto acompanhamento técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil	220
Figura 3 - Organograma da Superintendência da Área de Educação Infantil proposto	224
Quadro 24 - Plano de Ação para a implementação do projeto o percurso da criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente	226
Quadro 25 - Plano de Ação para a realização da formação saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança.....	231
Quadro 26 - Itinerário formativo das professoras e Professoras Suporte Pedagógico	234
Quadro 27 - Itinerário formativo de gestores e gestoras das instituições infantis...	235
Quadro 28 - Itinerário formativo das técnicas da Saei.....	236
Quadro 29 - Plano de ação para atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil	237
Quadro 30 - Plano de ação para elaboração e implementação do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil.....	240
Quadro 31 - Plano de ação para reformulação dos procedimentos de elaboração dos (Pedidos de Realização de Despesa) da Educação Infantil e formalização dos processos de aquisição.....	243
Figura 4 - Fluxograma do levantamento de demandas para elaboração de PRD e formalização dos processos de aquisição na Educação Infantil	245

Quadro 32 - Modelo de plano de avaliação.....	246
Quadro 33 - Monitoramento e avaliação do PAE	247

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cobertura educacional em São Luís na faixa etária da Educação Infantil no ano de 2010	40
Tabela 2 - Matrículas em instituições oficiais de Educação Infantil no Brasil 2019..	42
Tabela 3 - Comparativo de matrículas em instituições oficiais de Educação Infantil públicas e privadas no Brasil.....	43
Tabela 4 - Atendimento da Educação Infantil em São Luís - 2018/2019 - Redes pública e privada	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASQ	Ages & Stages Questionnaires
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
CLI	Coordenação do Livro Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
Coedi	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HA	Hora Atividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PA	Professora de Educação Infantil da Instituição A
PB	Professora de Educação Infantil da Instituição B
PC	Professora de Educação Infantil da Instituição C
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRD	Pedido de Realização de Despesa
PSP	Professora Suporte Pedagógico
PSPA	Professora Suporte Pedagógico da Instituição A
PSPB	Professora Suporte Pedagógico da Instituição B
PSPC	Professora Suporte Pedagógico da Instituição C
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Saei	Superintendência da Área de Educação Infantil
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SisLAME	Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar
TANC	Técnica de Acompanhamento do Núcleo Centro
TAS	Técnica de Acompanhamento da SAEI
UEB	Unidade de Educação Básica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	28
2.1	PERCURSO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS DOCUMENTOS NACIONAIS OFICIAIS.....	28
2.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	40
2.2.1	Descrição da Política de Educação Infantil na Rede Municipal	47
2.2.2	Organização da Educação Infantil na Rede Municipal	49
2.2.3	Acompanhamento Técnico-Pedagógico da Superintendência da Área de Educação Infantil.....	54
2.2.4	Programa Educação Infantil: ações didático-pedagógicas e formação para profissionais do magistério e demais categorias	61
2.2.5	A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís e a Avaliação na Educação Infantil	66
2.3	PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	69
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	75
3.1	DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
3.1.1	Planejamento e Avaliação na Educação Infantil.....	83
3.1.2	Procedimentos da Avaliação na Educação Infantil: a observação e o registro	86
3.1.2.1	<i>Instrumentos de Registro na Educação Infantil</i>	<i>88</i>
3.1.3	Participação da Criança no Planejamento e na Avaliação	91
3.1.4	Participação da Família no Planejamento e na Avaliação	94
3.1.5	O Papel da Equipe Gestora das Instituições no Processo de Avaliação na Educação Infantil	96
3.1.6	O Papel da Secretaria de Educação no Processo de Avaliação na Educação Infantil.....	98
3.2	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	101

3.2.1	Abordagem e Tipologia da Pesquisa.....	102
3.2.2	Campo da Pesquisa, Universo e Amostragem	105
3.2.3	Produção de Dados.....	110
3.3	OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	115
3.3.1	As Instituições Infantis e o Processo de Avaliação na Educação Infantil.....	117
3.3.1.1	<i>Concepções de Avaliação</i>	120
3.3.1.2	<i>Planejamento, Avaliação e Formas de Participação</i>	131
3.3.1.3	<i>Procedimentos da Avaliação e Formas de Participação</i>	139
3.3.2	O Papel da Secretaria no Processo de Avaliação na Educação Infantil	151
3.3.2.1	<i>Documentos Orientadores.....</i>	154
3.3.2.2	<i>Acompanhamento Técnico-pedagógico</i>	165
3.3.2.2.1	<i>Acompanhamento técnico-pedagógico na visão das técnicas da Saei ..</i>	166
3.3.2.2.2	<i>Acompanhamento técnico-pedagógico na visão das profissionais das instituições de Educação Infantil</i>	178
3.3.2.3	<i>Formação Continuada</i>	183
3.3.2.4	<i>Estruturação dos Espaços.....</i>	190
3.4	SÍNTESE DOS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO QUE SUBSIDIARÃO O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	198
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	214
4.1	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES A SEREM IMPLEMENTADAS.....	219
4.1.1	Ação 1: Reestruturação do Projeto Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil	220
4.1.1.1	<i>Atualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento</i>	222
4.1.1.2	<i>Reestruturação da Equipe Técnica de Acompanhamento</i>	223
4.1.1.3	<i>Implementação de Rotina de Estudo e Reflexão sobre os Registros Realizados nas UEB.....</i>	225

4.1.2	Ação 2: Implementação do Projeto o Percurso da Criança na Educação Infantil – da avaliação à reflexão sobre a prática docente	225
4.1.2.1	<i>Criação de grupos reflexivos nas instituições de Educação Infantil para analisar o processo de avaliação e seus registros</i>	228
4.1.2.2	<i>Realização das assembleias infantis na Educação Infantil para escuta ativa das crianças</i>	229
4.1.2.3	<i>Realização do “Dia da Família na Escola” para apresentação do trabalho pedagógico, avaliação e escuta ativa das famílias</i>	229
4.1.3	Ação 3: Realização da Formação Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança	230
4.1.3.1	<i>Realização de Itinerários Formativos para as Profissionais do Magistério da Educação Infantil</i>	233
4.1.4	Ação 4: Atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil	237
4.1.4.1	<i>Encontro para Análise e Atualização do PPP nas UEB</i>	238
4.1.5	Ação 5: Elaboração e implementação do Documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil	239
4.1.5.1	<i>Realização de três Oficinas e Formação de uma Comissão para Elaboração do Documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil</i>	241
4.1.6	Ação 6: Reformulação dos procedimentos para elaboração dos Pedidos de Realização de Despesa e Formalização dos Processos de Aquisição na Educação Infantil	242
4.1.6.1	<i>Realização de levantamento nas UEB de Educação Infantil para identificar os equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos necessários a estruturação dos espaços e realização da prática pedagógica</i>	244
4.1.6.2	<i>Organização de fluxograma para realizar os procedimentos de aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos na Educação Infantil</i>	244
4.2	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES	245

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
	REFERÊNCIAS	261
	APENDÍCE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS.....	269
	APENDÍCE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS.....	271
	APENDÍCE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA ÀS TÉCNICAS DE ACOMPANHAMENTO DA SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - SAEI, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	273

1 INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil é uma prática desenvolvida no cotidiano das instituições infantis, que envolve múltiplos olhares e se concretiza por meio da participação e escuta ativa das crianças e suas famílias, efetivação do trabalho pedagógico e reflexão sobre o trabalho docente. Avaliar nessa etapa pressupõe considerar os avanços, as aprendizagens e as necessidades de cada criança, a partir de suas conquistas.

O processo de avaliação exige da professora¹ um minucioso trabalho de observação e registro das práticas pedagógicas, das brincadeiras e das interações com as crianças. Também propicia reflexões sobre o trabalho docente, as quais fornecem elementos importantes para fundamentar e avaliar a gestão das atividades, o processo de aprendizagem e o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Avaliar na Educação Infantil não compreende, apenas, um ato isolado da prática pedagógica. Mais do que isso, envolve todas as possibilidades que a professora oferece para as crianças, com o intuito de acompanhar seus avanços e auxiliá-las em suas construções e criações, sem sentido de promoção, nem mesmo de preparação para o Ensino Fundamental (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

Nesse sentido, a avaliação está intrínseca na prática pedagógica e precisa ser pensada a partir do rompimento com a concepção escolarizada de Educação Infantil, o que é um desafio, uma vez que vivemos em uma sociedade cuja herança da cultura da avaliação classificatória ainda é muito presente nas instituições infantis.

No Contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís, as diretrizes e orientações para a condução do processo de avaliação na Educação Infantil estão presentes na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís² – documento elaborado de forma democrática, por representatividade de professoras,

¹ Neste trabalho, optamos por utilizar o termo professora no decorrer de todo o texto, em função da representatividade das mulheres na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís - cerca de 99,7% -, segundo o relatório da Avaliação da Educação Infantil (São Luís, 2019c), sem, contudo, desconsiderar a relevância dos profissionais homens.

² Convém destacar que a Proposta Curricular é recente e foi encaminhada às instituições infantis em junho de 2020.

professoras suporte pedagógico e gestores(as) da rede municipal de ensino e disponibilizado para consulta pública, o que permitiu a contribuição de todas as Unidades de Educação Básica (UEB) de Educação Infantil e que está em fase de implementação. Até junho de 2020, o documento orientador das práticas pedagógicas na Educação Infantil era o Caderno de Orientações Curriculares para Educação Infantil.

Esse Caderno, desde a sua distribuição, pouco foi utilizado nas instituições infantis, pois não foi submetido à aprovação pelo Conselho Municipal de Educação (CME), nem passou por um processo de implementação pela Superintendência da Área de Educação Infantil (Saei). Na realidade, a Saei sempre focou no trabalho com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pouco orientou para a utilização do Caderno nas instituições infantis.

Comparando os dois documentos, percebe-se que a Proposta Curricular da Rede Municipal – assentada nas concepções das DCNEI e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – amplia o que estava previsto no Caderno de Orientações Curriculares, com princípios norteadores e práticas de registro, além de reafirmar o relatório e o portfólio como os documentos oficiais de registro da avaliação das crianças na Rede Municipal.

A adoção dessa nova Proposta Curricular exigirá da Rede uma fase de implementação com formação continuada, com orientação para a reformulação do trabalho pedagógico e o acompanhamento pela Saei, para que, de fato, esse documento esteja vivo na escola, diferente do que ocorreu com o Caderno de Orientações, que caiu no esquecimento. É importante trazer esse processo para a discussão, com o objetivo de demonstrar que o documento curricular, por si só, não garante que as práticas sejam realizadas.

Observa-se, na realidade da Rede Municipal de Ensino de São Luís, que, apesar das orientações da Secretaria e da existência de documentos orientadores, as instituições infantis ainda apresentam muitos problemas em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Além das dificuldades encontradas nas instituições infantis, também são observadas fragilidades no trabalho de orientação e acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Saei.

Esse cenário foi identificado por meio do trabalho da pesquisadora como técnica de acompanhamento pedagógico da Saei, durante treze anos de atuação nesse setor da Secretaria. No decorrer dessa trajetória, foram observadas muitas

divergências entre o que está posto nos documentos oficiais e o que de fato é efetivado nas UEB de Educação Infantil, inclusive quanto ao processo de avaliação e quanto à qualidade das práticas de registro realizadas nas instituições infantis, que vão de encontro às orientações das DCNEI e da Proposta Curricular da Rede.

O tema da avaliação na Educação Infantil despertou a atenção da pesquisadora a partir de um processo de reflexão sobre a sua prática profissional, uma vez que ela observava todas essas fragilidades e ficava se perguntando: qual seria o papel de uma Superintendência de ensino diante dessa realidade? Como contribuir para que as instituições realizassem práticas pedagógicas condizentes com os documentos oficiais, que culminassem em um processo de avaliação contínuo? Como orientar as professoras para que os instrumentos de registro fossem ampliados e, de fato, fosse documentado o percurso das crianças nas instituições infantis? Como contribuir para o aprimoramento dos registros realizados nos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? De que forma envolver o tema da participação ativa das crianças e das famílias na avaliação?

No intuito de construir respostas para essas indagações e traçar caminhos para trabalhar em parceria com as instituições infantis em prol da melhoria das práticas pedagógicas e, por consequência, do processo de avaliação das crianças e dos registros realizados pelas professoras na Educação Infantil, foi delineado o presente caso de gestão.

Diante dessas considerações, surgiu o interesse em estudar um objeto de pesquisa que tivesse como propósito analisar o processo de avaliação na Educação Infantil e as formas de registro existentes nas UEB infantis para, a partir dos resultados, propor ações, por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil, tendo por base a seguinte questão norteadora: Como a Superintendência da Área de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, poderá contribuir para aprimorar o processo de avaliação das crianças e das práticas de registro realizadas nas instituições infantis?

O presente caso de gestão justifica-se pela necessidade da Saei – como responsável pelas políticas, diretrizes e funcionamento da Educação Infantil da Rede Municipal – cumprir seu papel de orientar, acompanhar e intervir (quando necessário) nas práticas das instituições infantis, em consonância com as Diretrizes, com a BNCC e a com a nova Proposta Curricular da Rede Municipal, atendendo sua responsabilidade de garantir qualidade e equidade para todas as UEB infantis.

O campo de pesquisa deste trabalho envolve duas instâncias: a Secretaria (mais especificamente, a Saei) e as instituições infantis, representadas por três UEB de Educação Infantil, do núcleo territorial Centro³. A natureza da pesquisa foi qualitativa, com adoção da abordagem de estudo de caso para discutir os papéis orientador, normativo, formativo e de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei, que colaboram ou não para o aperfeiçoamento da avaliação na Educação Infantil.

Apesar da compreensão de que a avaliação na Educação Infantil envolve, além dos profissionais, as crianças e suas famílias, por esta pesquisa ter sido realizada em um período atípico, sensivelmente determinado pelo contexto da pandemia do Covid-19, que impôs uma situação de trabalho remoto e de distanciamento social das crianças e suas famílias, os participantes da pesquisa foram somente os profissionais da educação, excluindo-se, assim, os educandos.

Diante do contexto em que foi realizada a pesquisa, não foi possível efetivar a escuta das crianças e suas famílias, dada a complexidade e a responsabilidade que envolveria realizar esse tipo de escuta, não nos parecendo prudente realizá-la de forma remota. Dessa forma, em razão das circunstâncias contextuais, os participantes da pesquisa foram: no âmbito das instituições infantis, três professoras e três professoras suporte pedagógico (coordenadoras pedagógicas); e, no âmbito da Secretaria, duas técnicas de acompanhamento pedagógico da Saei.

Durante a pesquisa, foram utilizados, como instrumentos de produção de dados, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Para fundamentar e coletar evidências do Caso de Gestão, para além da observação em serviço feita pela pesquisadora, foi realizado um levantamento de dados e informações na Superintendência da Área de Educação Infantil.

Esse levantamento teve como aporte os Relatórios de Gestão e os Planos de Ação dos anos de 2018 (São Luís, 2018a; 2018b), de 2019 (São Luís, 2019a; 2019b) e de 2020⁴ (São Luís, 2020a; 2020b); o Relatório de Gestão da Secretaria

³ A SEMED divide as UEB da Rede Municipal por núcleos territoriais. Na seção que descreve a organização da Educação Infantil no município de São Luís, essa divisão será detalhada.

⁴ A delimitação temporal das fontes documentais desta pesquisa está relacionada às metas e às ações do Programa Educação Infantil, previsto no Plano Plurianual do Município de São Luís/Anos 2018-2021 (São Luís, 2017). Como a pesquisa se propõe a situar a avaliação na Educação Infantil na esfera de responsabilidades da Saei, optou-se pelo levantamento baseado em documentos construídos na vigência do atual planejamento da

Municipal de Educação (Semed) Ano 2016-2020 (São Luís, 2020c); o Plano de Acompanhamento Técnico-Pedagógico das instituições infantis (São Luís, 2018c); o levantamento situacional da Saei (São Luís, 2020d); e o instrumento de registro do acompanhamento técnico-pedagógico utilizado pelas técnicas da Saei, anexo ao Plano de Acompanhamento (São Luís, 2018c).

Para construir o referencial teórico e fundamentar o Caso de Gestão, foram consultados diversos documentos legais que tratam direta ou indiretamente da avaliação na Educação Infantil. Dentre esses documentos, destacam-se: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001; 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação (Brasil, 2012), Avaliação de Contexto (Brasil, 2015) e BNCC (2016).

Além do levantamento documental, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema, na qual se apresentaram as contribuições dos seguintes autores: Alves (2013), Brandão (2006), Burgos (2020), Cagliari e Giudici (2014), Campos (2020), Carneiro (2010), Corsino (2009), Didonet (2014), Fulgraf e Wiggers (2014), Horn (2004), Garcia e Abreu (2017), Gatti (2008), Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), Hoffmam (2018; 1996; 2012), Luckesi (1995; 2014), Marina e Wolf (2017), Micarello (2010), Neves, Oliveira e Santos (2017), Ostetto (2017), Ribeiro (2018), Rinaldi (2014), Soares (2017) e Umbuzeiro e Malafaia (2017).

Quando iniciadas as análises desta pesquisa, percebeu-se que, além das fragilidades do trabalho pedagógico – que comprometem o processo de registro e avaliação na Educação Infantil –, outros problemas relacionados ao papel da Secretaria foram identificados.

Em linhas gerais, os problemas podem ser destacados como: carência de coordenadores pedagógicos nas escolas para acompanhar o trabalho pedagógico e realizar a formação continuada das professoras; comprometimento da rotina de acompanhamento pedagógico da Saei, em função do número elevado de instituições distribuídos para cada técnica; limitações no Plano de Acompanhamento

Técnico-pedagógico da Saei e no instrumento de acompanhamento; ausência de um plano de implementação da Proposta Curricular da Rede; e falhas na sistemática de formação continuada adotada pela Rede, que não consegue atender a todas as professoras.

Diante da relevância da avaliação na Educação Infantil e das evidências que revelam as fragilidades desse processo na Rede Municipal de Ensino de São Luís, propõe-se o Caso de Gestão, cujo objetivo geral é investigar o processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a fim de propor ações de melhoria das práticas pedagógicas, de procedimentos e de instrumentos desenvolvidos para avaliar e para registrar o trabalho pedagógico e o percurso de aprendizagem das crianças.

Para o alcance desse propósito, apontam-se como objetivos específicos: realizar diagnóstico sobre o processo de avaliação das crianças e as formas de registro realizadas nas UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a partir da fala das professoras, das coordenadoras pedagógicas e das técnicas de acompanhamento; analisar os dados do diagnóstico das práticas de avaliação e registro realizadas nas UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, à luz dos principais referenciais teóricos que fundamentam a avaliação no campo da Educação Infantil; e propor ações para o aperfeiçoamento desse processo na Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Ribeiro (2018) destaca que “o desafio que se impõe aos sistemas de ensino e instituições de Educação Infantil não é de ordem legal e, sim, de operacionalização da proposta que exige ruptura de práticas fortemente arraigadas” (Ribeiro, 2018, p. 225). Segundo a autora, a exigência de documentação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças trouxe à baila a importância de repensar a documentação pedagógica e o próprio cerne da Educação Infantil, suas concepções, práticas, planejamento e currículo, tanto no espaço da escola como no das Secretarias (Ribeiro, 2018).

Nesse sentido, este estudo, de forma alguma, desconsidera que a avaliação na Educação Infantil é de responsabilidade das instituições, tampouco tem o objetivo de comprometer a autonomia das UEB infantis da Rede. Com efeito, o intuito é verificar quais as dificuldades enfrentadas e como a Secretaria poderá ser parceira para orientar e para acompanhar esse processo.

Para apresentar a pesquisa, os dados produzidos e a proposta de intervenção para o aprimoramento da avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, o texto está organizado em cinco capítulos: o primeiro capítulo, que corresponde à introdução do trabalho, tem por finalidade situar o leitor sobre as principais informações abordadas e que levaram à proposição do problema de pesquisa.

O segundo capítulo, denominado “A Avaliação no Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís”, inicia-se com uma discussão teórica sobre o percurso histórico da avaliação, no âmbito dos documentos nacionais oficiais e os aspectos que distinguem a avaliação na/da Educação Infantil. Tem caráter descritivo e foi construído com o propósito de detalhar o Caso de Gestão, apresentando um diagnóstico da Educação Infantil da Rede Municipal, do acompanhamento técnico-pedagógico da Saei e dos aspectos da avaliação das crianças, que culminam nas fragilidades encontradas no processo avaliativo.

O terceiro capítulo, intitulado “O Percurso Teórico-metodológico da Pesquisa”, apresenta, inicialmente, a discussão teórica composta por uma revisão de literatura sobre avaliação na Educação Infantil, a partir dos referenciais teóricos supracitados, com o objetivo de demonstrar a evolução da temática, sua problematização e a relevância como objeto de investigação para o campo da Educação Infantil. Na sequência, aborda a trajetória da pesquisa, destacando seus aspectos metodológicos, seguidos pela análise dos dados produzidos na pesquisa documental realizada nos PPPs das instituições infantis e nas entrevistas efetivadas com as profissionais das UEB de Educação Infantil e da Saei. Finaliza-se o capítulo com a síntese dos achados da investigação que subsidiaram a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE).

O quarto capítulo, denominado “Plano de Ação Educacional – Construindo Caminhos para o Aprimoramento do Processo de Avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís”, apresenta o Plano de Ação Educacional com as ações e as estratégias propostas para aprimorar o processo de avaliação na Educação Infantil, além da proposta de monitoramento e avaliação dessas ações.

O quinto capítulo compreende as Considerações Finais. Nele são analisados os aspectos levantados no decorrer da pesquisa os quais consubstanciaram a confirmação da hipótese e o alcance do objetivo geral, bem como é retomada a questão norteadora do trabalho para demonstrar sua relevância na consecução dos

resultados alcançados, que apontam para a necessidade de redimensionar o processo de avaliação na Educação Infantil, abrindo espaço para novas pesquisas e proposições. Também se reafirma a relevância do Plano de Ação Educacional proposto para a Rede Municipal de Ensino de São Luís.

2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

Este capítulo possui caráter descritivo e foi construído para apresentar o Caso de Gestão, objeto de estudo desta pesquisa, por meio de um diagnóstico do problema identificado na Rede Municipal de Ensino de São Luís, no tocante à avaliação na Educação Infantil. A discussão ensejada tem por objetivos apresentar um breve percurso histórico sobre o tema da avaliação em Educação Infantil, a partir da análise dos documentos nacionais oficiais; discutir aspectos conceituais introdutórios sobre a avaliação na Educação Infantil; e descrever o contexto em que se desenrola o Caso de Gestão investigado.

Nesse sentido, busca-se apresentar um diagnóstico sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições infantis que irão culminar no processo de avaliação das crianças, bem como no trabalho de orientação e acompanhamento técnico-pedagógico efetivado pela Saei.

No decorrer do capítulo, a avaliação é discutida como um dever da instituição de Educação Infantil e um direito das crianças e de suas famílias, cujo percurso de sua realização, até se tornar uma realidade, confunde-se com a própria trajetória da oferta dessa etapa de ensino, considerada um direito de todas as meninas e meninos brasileiros, na idade de 0 a 5 anos.

2.1 PERCURSO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS DOCUMENTOS NACIONAIS OFICIAIS

Esta seção pretende apresentar alguns dos principais documentos orientadores publicados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como a legislação brasileira referente à normatização da Educação Infantil, destacando o percurso da avaliação nessa etapa da Educação Básica, sem a pretensão de resgatar todo o histórico, mas somente pontuar marcos fundamentais para a compreensão do tema.

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito social é resultado de um processo de lutas que envolveu vários atores dos movimentos sociais comunitários, de mulheres e de trabalhadores, que eclodiram no Brasil em meio ao processo de redemocratização. Além desses movimentos, também é importante

destacar a luta dos profissionais para que a Educação Infantil deixasse de ter um caráter assistencialista e passasse a ser conhecida como dever do Estado.

Durante muito tempo, a responsabilidade pela educação das crianças pequenas esteve a cargo da família. Somente a partir da conquista de direitos, essa função deixou de ser sua exclusividade e passou a ser dividida com a comunidade e com o Estado, de tal forma que este passou a ter o dever legal de garantir e prover os meios para assegurá-la.

Essa mudança sofreu influência de vários fatores, dentre os quais podem-se destacar as transformações nos modelos de produção, com ênfase na inserção da mulher no mercado de trabalho; as mobilizações dos anos 1970 e 1980 pelos direitos das crianças por creches; os avanços no campo da educação de crianças pequenas, possibilitados pelos estudos e pesquisas; e o processo da Constituinte.

A Constituinte culminou com a aprovação da Constituição Cidadã de 1988, na qual a educação se destacou como um direito social, acessível a todos, “portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade” (Carneiro, 2010, p. 26).

Apesar do lugar de relevância conferido à Educação, no que diz respeito às crianças pequenas – conforme constava do Art. 208, inciso IV – o papel do Estado se deteve em garantir o atendimento gratuito em creche e pré-escola, de 0 a 6⁵ anos de idade, porém sem caráter de obrigatoriedade (Brasil, 1988).

Outros aspectos que merecem destaque na Constituição Federal de 1988 são o processo de corresponsabilidade entre a família, o Estado e a sociedade para com a Educação, inclusive das crianças pequenas (Art. 205); a oferta de educação escolar em instituições públicas e privadas de ensino, sendo obrigatória a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e a garantia de padrão de qualidade (Art. 206) (Brasil, 1988).

O reconhecimento da Educação Infantil como parte do sistema de ensino e dever do Estado, bem como a preocupação com a qualidade, são questões importantes que foram abordadas no texto da Constituição e ganharam amplo espaço de discussão entre professores(as), gestores(as), pesquisadores(as) e

⁵ Em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53/2006, a Educação Infantil em creches e pré-escola passa a ser ofertada para as crianças de até 5 anos de idade, em decorrência da aprovação da Lei nº 11.114/2005, que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos e determina que o atendimento nessa etapa de ensino se inicie aos 6 anos (Brasil, 2006).

outros interessados em serviços educativos para crianças de até 6 anos e suas famílias (Brasil, 2015).

Após a publicação da Constituição de 1988, o MEC, no uso de suas funções normativa e regulamentadora, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), publicou uma sequência de documentos orientadores com a intenção de normatizar a oferta de Educação Infantil com qualidade e ampliar a visão dos responsáveis pela oferta dessa etapa de ensino.

Dessa forma, em 1995 foi publicado o documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 1995), elaborado pelas pesquisadoras Rosemberg e Campos, que apresentou aspectos do que deveria ser considerado nas políticas públicas e nas práticas diárias das instituições de Educação Infantil.

Esse documento foi reeditado e republicado em 2009 (Brasil, 2009c), para orientar os serviços oferecidos tanto na creche quanto na pré-escola. Nele as pesquisadoras ressaltaram: a necessidade de desenvolver um projeto de educação com explicitação de metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação; o direito das crianças em ampliar seus conhecimentos; e, o direito das famílias de serem informadas sobre os progressos de suas crianças.

No que se refere à avaliação, esta é vista como acompanhamento dos processos e da qualidade dos serviços oferecidos, além de cumprir a função de informar às famílias sobre o percurso das crianças. Permite que a professora conheça a realidade para melhorar sua atuação e oferecer meios para atender o que ali está indicado como direitos das crianças. Trata-se, pois, de um instrumento de orientação e de avaliação, simultaneamente (Didonet, 2014).

Na primeira versão desse documento, publicada no ano anterior à aprovação da LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), seus objetivos, em relação à avaliação na Educação Infantil, já coadunavam com a perspectiva que estaria presente na LDB, qual seja, de acompanhamento e registro do desenvolvimento.

A LDB nº 9.394/1996, aprovada em 20 de dezembro de 1996, reafirmou a obrigação do Estado em ofertar a Educação Infantil gratuita para crianças de 0 a 6 anos de idade. Mais tarde, a Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006) alterou a oferta para até 5 anos). O Art. 11 destaca a responsabilidade do município sobre a oferta da Educação Infantil, porém a prioridade do atendimento continua sendo o Ensino Fundamental, como ressalta Carneiro (2010, p. 76):

Historicamente, o Poder Público tem sido arredo no sentido de assumir a chamada Educação Infantil. Para ela, se destinam todas as crianças de zero a cinco anos. A alegação é sempre a mesma: não se trata de nível de educação constituinte de responsabilidade obrigatória do Estado (Carneiro, 2010, p. 76).

O discurso da desobrigação do Estado contribuiu para que a oferta desta etapa da Educação Básica não fosse tratada como prioridade pelos sistemas de ensino. Embora se tenha o entendimento de que não havia a obrigatoriedade de a criança frequentar a escola, existia o dever de o Estado em ofertar a todas as famílias e as crianças que desejassem ir à escola ou de que dela necessitassem, uma vez que o Art. 7º, Inciso XXV, da Constituição de 1988 determina que é um direito do trabalhador a assistência gratuita aos filhos e dependentes, enquanto o Art. 208, Inciso IV, estabelece que é dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola, às crianças de 0 à 6 anos de idade (Brasil, 1988).

É relevante destacar que, apesar de a oferta de vagas para a Educação Infantil ser prioritariamente de responsabilidade dos municípios, essa etapa de ensino envolve todos os entes federativos, já que a União exerce função supletiva e redistributiva em todos os níveis educacionais por meio de assistência técnica e financeira. Além disso, os sistemas de ensino são organizados em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Sendo assim, todos são responsáveis, porém com diferentes níveis de responsabilização.

A LDB nº 9.394/1996, nesse primeiro momento, não trouxe à tona a obrigatoriedade da educação para as crianças, mas teve importância fundamental por reconhecer a Educação Infantil como etapa inicial da formação básica do cidadão, representando a sua institucionalização via sistema regular de ensino (Carneiro, 2010).

Essa legislação também definiu a área de alcance da Educação Infantil como sendo responsável pelo desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, bem como estabeleceu a sua forma de organização em creches para crianças até 3 anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a pré-escola passou a atender crianças de 4 a 5 anos (Carneiro, 2010).

No que refere à avaliação na Educação Infantil, ficou estabelecido que esta deve ser efetivada por meio do acompanhamento e do registro do desenvolvimento

da criança, sem objetivo de promoção, mesmo que seja para acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996). A avaliação “trata-se, portanto, de um processo essencialmente qualitativo” (Carneiro, 2010, p. 228).

Após a promulgação da LDB 9.394/1996, já em 1998, o MEC publica o primeiro documento curricular nacional para faixa etária do 0 aos 6 anos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no qual são elaboradas algumas orientações para o atendimento na Educação Infantil (Brasil, 1998).

O documento é organizado em três volumes: o primeiro é o introdutório; o segundo, Formação Pessoal e Social; e o terceiro, Conhecimento de Mundo, que é dividido em eixos de trabalho (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática).

O documento trata a avaliação na Educação Infantil como um processo, que compreende a observação, o registro e a avaliação formativa. O registro diário – do que foi observado, das impressões e das ideias – deve ser efetivado por meio da escrita, da gravação em áudio e vídeo, das produções das crianças e de fotografias, para compor um material de reflexão que auxilie no planejamento educativo, no processo de aprendizagem e no fortalecimento da autoestima das crianças.

Apesar da relevância e da influência que esse documento exerceu sobre os sistemas de ensino de todo o Brasil, muitos especialistas da Educação Infantil o consideram uma proposta nova por ser o primeiro documento curricular voltado para essa etapa, mas, ao mesmo tempo, antiga, por dar ênfase aos conteúdos, à alfabetização e à escolaridade (Godoi, 2010).

A organização por eixos acaba por limitar o trabalho pedagógico, uma vez que o documento direcionava as áreas que deveriam ser exploradas, obedecendo a seguinte estrutura: objetivos, conteúdos, orientações gerais para o professor e observação, registro e avaliação formativa. Compreendia, portanto, uma proposta fechada, na qual o conhecimento era trabalhado de forma fragmentada e com separação entre o aprender e o brincar.

Segundo Godoi (2010), a organização de critérios de avaliação, que deveriam ser contemplados em cada faixa etária, acaba estabelecendo padrões e comprometendo o respeito às diferenças, uma vez que as crianças não são iguais e nem se desenvolvem no mesmo ritmo.

Dessa forma, muito embora o documento introdutório fale da autonomia dos profissionais e trate a avaliação como processual, baseada na observação e no registro, a divisão por eixos e os padrões estabelecidos acabam por tornar o documento alvo de muitas críticas.

Outro documento legal que deu destaque à política brasileira de Educação Infantil, estabelecendo um conjunto de metas para articular esforços nacionais, em regime de colaboração, a fim de melhorar sua qualidade e ampliar sua oferta, foi a Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), que instituiu o PNE 2001-2010⁶.

Neste documento são traçadas diretrizes e metas para a Educação, a serem realizadas num período de dez anos, com o intuito de dar cumprimento ao que está estabelecido na Constituição Federal e na LDB. A sua meta para a Educação Infantil era ampliar a oferta dessa etapa de ensino em 50% para a creche e em 80% para a pré-escola.

Já em relação à qualidade, o Plano estabelecia que os municípios precisavam: criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão, com apoio técnico-pedagógico, para melhoria da qualidade e cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos nas diretrizes nacionais e estaduais; elaborar padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil públicas e privadas; e estabelecer parâmetros de qualidade para os serviços ofertados que funcionassem como referência para a supervisão, controle e avaliação, bem como para adoção de melhorias (Brandão, 2006).

Nesse Plano, o financiamento da Educação Infantil ficou a cargo dos municípios, que deveriam destinar somente 10% dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), para serem aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil, além de outros recursos municipais, sem percentuais estabelecidos.

⁶ Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005, que institui o novo Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos, cujo a Meta 1 está voltada para a Educação Infantil. As ações previstas nessa meta têm por objetivo a universalização do atendimento na pré-escola (4 e 5 anos) e a ampliação da Educação Infantil em creches (0 a 3 anos), sendo previsto um aumento em 50% desse atendimento (Brasil, 2014). Dentre as ações do Plano, ressalta-se a implementação da avaliação da Educação Infantil, a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade e o incentivo à Formação Continuada para os profissionais da Educação Infantil.

Em síntese, o atendimento na Educação Infantil estava previsto na Constituição de 1988 como um dever do Estado (Brasil, 1988); na LDB, como uma etapa da Educação Básica (Brasil, 1996); e no PNE, como objetivos e metas a serem cumpridos no prazo de dez anos (Brasil, 2014). Mesmo com esses documentos normativos, não foi definida uma forma de financiamento que assegurasse o cumprimento dessas legislações.

Somente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006), e sua regulamentação, pela Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007), que a Educação Infantil passou a receber recursos direcionados ao seu atendimento. Mesmo assim, as metas previstas para a Educação Infantil não foram alcançadas, nem a qualidade dos serviços e sua avaliação foram assegurados.

Em 2009, o MEC publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (Brasil, 2009b) que se configura como uma proposta de avaliação institucional com foco em uma avaliação em contexto. Esse documento reúne dimensões e indicadores que devem ser verificados, bem como os encaminhamentos metodológicos para que cada unidade educativa possa avaliar seus serviços.

Com base em princípios democráticos e participativos sugere-se que direção, técnicos, professores, auxiliares, famílias e pessoas da comunidade, em um processo aberto, reflitam e discutam sobre os indicadores ali propostos a fim de melhorar a qualidade da educação ali exercida, culminando na elaboração e posterior consecução de um plano de ação para melhoria (Brasil, 2015, p. 16).

O documento traz uma perspectiva de avaliação da qualidade como um elemento flexível, que deve estar adequado às necessidades de cada contexto e negociado entre os diversos atores envolvidos no processo. Também esclarece que é possível avaliar as políticas para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas das instituições, a relação com as famílias, a formação das professoras e demais profissionais e a infraestrutura das instituições de ensino. No âmbito da avaliação das crianças, o documento reitera que esse processo não deve implicar a retenção das crianças na Educação Infantil.

Outro documento que merece destaque são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 17 de dezembro de 2009 (Brasil,

2009a). Elas estabelecem que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, em espaço públicos e privados, de educação e cuidados, para as crianças de zero a cinco anos, regulamentados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social, com função complementar à atuação da família (Brasil, 2009a).

As Diretrizes também estabelecem que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem ser norteadas pelos eixos das interações e brincadeiras, considerando a criança como um ser integral em seus múltiplos aspectos do desenvolvimento, e devem promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais.

No que se refere à avaliação, as Diretrizes recomendam sua efetivação por meio de procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo a observação; o registro; a continuidade dos processos de aprendizagem, nas transições vividas pelas crianças; e a organização de documentação específica, que permita às famílias conhecer o trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições infantis (Brasil, 2009a).

Com o intuito de orientar a avaliação em todo o território nacional, o MEC propôs a formação de um grupo de estudos para elaborar um documento norteador do processo avaliativo – Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil (Brasil, 2012). Esse grupo teve como atribuições:

Propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 2012, p. 3).

Coube a esse grupo, juntamente com outras instituições, especialistas e pesquisadores, a missão de se posicionar contra a implantação de instrumentos de avaliação que tivessem por objetivo avaliar o desenvolvimento das crianças, a exemplo do *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ) – “instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, [...] que tem como foco aquilatar o desenvolvimento da criança” (Brasil, 2012, p. 8).

As reações contrárias a esse documento e às propostas de avaliação da Educação Infantil, com foco na criança, proporcionaram uma ampla discussão entre diversos segmentos voltados para a educação das crianças pequenas, chegando à conclusão de que a análise da qualidade dessa etapa de ensino deveria pautar-se nas condições de oferta e de dinâmicas institucionais.

A implantação do ASQ foi rejeitada e o MEC começou a delinear orientações e diretrizes, baseadas na concepção de avaliação numa perspectiva democrática e sistemática, sendo utilizada como apoio para a execução das políticas e dos programas educacionais. As reações contrárias às propostas de avaliação da Educação Infantil, com foco na criança, proporcionaram uma ampla discussão e um atraso na efetivação da Política Nacional de Avaliação da Educação Infantil.

Em 2012, como resultado do trabalho do mesmo grupo, foi publicado o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012), no qual se estabeleceu que a avaliação da Educação Infantil não deve ser realizada de forma pontual, mas sim processual, na perspectiva da gestão democrática, com a participação dos diversos atores educacionais, para funcionar como um instrumento de formulação e implementação de políticas educacionais que primem pela qualidade, favorecendo o aprimoramento do trabalho realizado pelas instituições educacionais.

Segundo esse documento, há dois tipos de avaliação: a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento e a avaliação institucional. A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento é de competência da escola e tem por referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição, sem finalidades seletivas nem classificatórias.

Essa avaliação é realizada por meio do planejamento das formas de acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento da criança, com atividades de observação e de registros contextualizados com as histórias de vida, ambientes sociais e culturais das crianças, nos quais elas atuam como coautoras de seu processo de desenvolvimento (Brasil, 2012).

Já a avaliação institucional compreende a análise da instituição educacional no todo, suas dimensões políticas, pedagógicas e administrativas; visa ao aprimoramento contínuo das práticas realizadas, por meio do julgamento das decisões tomadas coletivamente, das propostas formuladas, das ações realizadas e dos resultados alcançados (Brasil, 2012).

Um ano após a publicação desse documento, a LDB passou por um processo de reformulação, com a aprovação da Lei nº 12.796/2013, que tornou a Educação Infantil uma etapa de ensino obrigatória para as crianças a partir de 4 anos de idade (Brasil, 2013).

Além da obrigatoriedade, essa legislação propôs algumas regras que envolvem o processo de avaliação na Educação Infantil, descritas nos incisos I e V do seu Art. 31: a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, sendo obrigatória a expedição de documento que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 2013).

Esses três aspectos do processo de avaliação, presentes na LDB – o acompanhamento, o registro e a documentação – pressupõem para a sua execução dois elementos fundamentais do processo de avaliação na Educação Infantil: a observação das experiências ou práticas realizadas com as crianças e o registro dessas atividades.

A avaliação, nesse contexto, assume uma função diagnóstica, pois possibilita à professora um *feedback* sobre suas práticas pedagógicas e as dificuldades de aprendizagem das crianças para embasar a reformulação dos procedimentos didático-pedagógicos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, ajudando cada uma delas a superar suas dificuldades de aprendizagem (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

Além de servirem como instrumento de reflexão e de ação sobre a prática pedagógica, os documentos de registros de que trata o art. 31 da LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) devem acompanhar a criança quando seguir para uma turma subsequente, inclusive quando ela for para o Ensino Fundamental, a fim de que as professoras possam conhecer suas aquisições e dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento.

Para concluir esse breve percurso histórico dos documentos normativos que norteiam a trajetória da avaliação em Educação Infantil, tem-se a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Segundo esse documento, as práticas das professoras e as aprendizagens das crianças devem ser alvo de um trabalho de observação sistemático, em que seja possível acompanhar a trajetória de cada criança e do grupo, as conquistas, os avanços, as possibilidades e as

aprendizagens, sem intenção de seleção, de promoção nem de classificação das crianças.

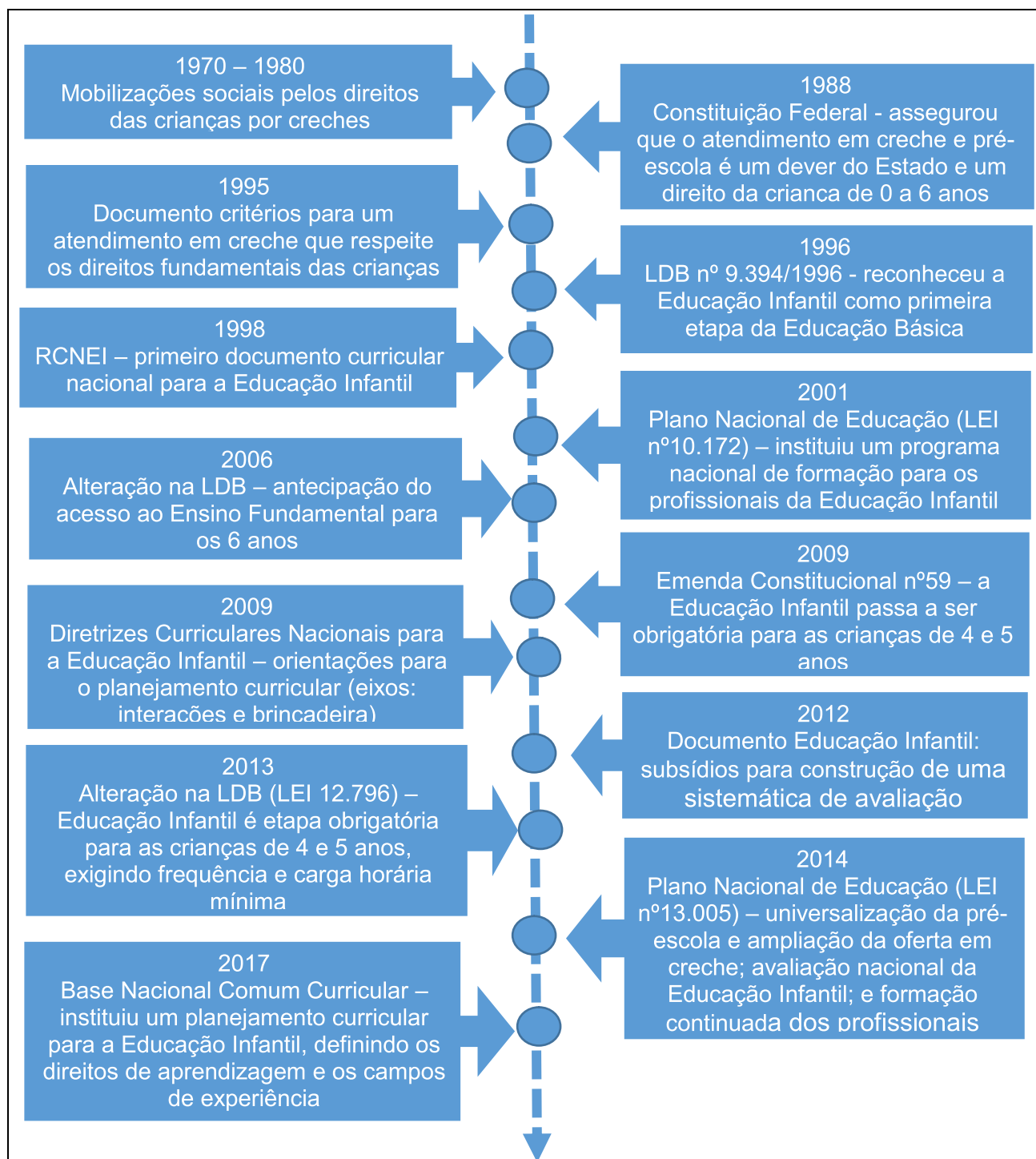
O trabalho deve ser efetivado por meio de diferentes instrumentos de registro, feitos em momentos diversos, tanto pelas professoras quanto pelas crianças – tais como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos –, nos quais possa ser observada uma progressão dentro de um dado período para reunir elementos que serão utilizados para análises e reorganização dos tempos, espaços e situações que possam garantir os direitos de aprendizagem das crianças (Brasil, 2016).

Os documentos oficiais revelam a caracterização da avaliação na Educação Infantil como sendo processual; sem fins de seleção, de classificação nem de promoção; voltada para a descrição das atividades, brincadeiras e interações realizadas com as crianças, durante todo o seu percurso na instituição infantil, considerando as suas especificidades, seu contexto social e cultural.

Esclarecem, também, que o processo avaliativo deve ocorrer por meio da observação e da utilização de múltiplos registros, além de possibilitar a criação de estratégias que permitam a continuidade dos processos de aprendizagem nos diferentes momentos de transição vividos pela criança.

O percurso ora apresentado foi construído a partir de uma linha temporal, com fatos que influenciaram no reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, de suma importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e sua formação para a vida cidadã, bem como procurou enfatizar as orientações para o processo de avaliação na Educação Infantil. Como forma de resumir os fatos descritos para o leitor, apresenta-se uma síntese de cada etapa na figura abaixo:

Figura 1 - Evolução das Políticas de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Uma vez realizada essa breve contextualização sobre o percurso da avaliação na Educação Infantil, dar-se-á sequência ao segundo capítulo, com a caracterização da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Luís, objetivando situar o leitor no contexto local em que se processa o Caso de Gestão.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

Antes de iniciar a descrição da estrutura e do funcionamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Luís, faz-se necessário apresentar alguns dados relativos à cobertura da Educação Infantil que ajudam a ressaltar uma especificidade da matrícula e do atendimento no município de São Luís – a prevalência de matrículas na Rede Privada de Ensino, característica que está na contramão do que acontece em âmbito nacional.

De acordo com o Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2019 (Inep, 2020), o Brasil possui 8.972.778 crianças matriculadas em instituições oficiais de Educação Infantil. Desse total, 6.466.941 são atendidas nas Redes Públicas de Ensino, com prevalência das matrículas nas redes municipais, um dado já esperado em função da obrigação legal dos municípios em atuar com prioridade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, conforme parágrafo 2º do Art. 211, da Constituição Federal (Brasil, 1988).

O Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informa que a população do Maranhão é de 6.574.789 de habitantes, sendo que 902.049 estão na faixa etária de 0 a 6 anos (IBGE, [2020]). Na idade de 0 a 5 anos, faixa etária da Educação Infantil, há uma população de 770.003 crianças. Em São Luís, a população é de 1.108.975 habitantes, sendo que 90.626 crianças residentes estão na faixa etária da Educação Infantil (0 a 5 anos) (IBGE, [2020]).

Tabela 1 - Cobertura educacional em São Luís na faixa etária da Educação Infantil no ano de 2010

Faixa etária	População residente	População matriculada em instituição infantil	População sem matrícula
0 a 3 anos (Creche)	60.822	16.641	44.181
4 a 5 anos (Pré-escola)	29.804	29.165	639
Total	90.626	45.806	44.820

Fonte: Adaptado de IBGE ([2020]).

Os dados demonstram que o município de São Luís até o ano de 2010 estava muito próximo de universalizar o atendimento na pré-escola, mas, em contrapartida, a quantidade de crianças matriculadas em creches era muito baixa diante da população residente. Outro dado importante identificado no Censo de 2010 se refere ao atendimento na rede pública de ensino, das 45.806 crianças que frequentam a Educação Infantil, 25.687 estavam matriculadas em instituições públicas, sendo 5.281 em creches e 20.406 na pré-escola (IBGE, [2020]).

Os dados do Censo de 2010 revelavam que a rede pública atendia mais da metade das crianças matriculadas na Educação Infantil; porém, essa realidade se modificou. Atualmente, a rede privada é responsável pelo maior número de matrículas, conforme dados do Sinopses Estatísticas da Educação Básica, do ano de 2019 e a Rede Municipal de Ensino de São Luís atendeu somente 12.718 crianças nesse ano, como é possível verificar na tabela 2:

Tabela 2 - Matrículas em instituições oficiais de Educação Infantil no Brasil 2019

EI 2019 Matrículas	Rede pública								Rede privada			
	Creche				Pré-escola				Total rede pública	Creche	Pré- escola	Total rede privada
	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total				
Brasil	1.178	3.701	2.451.704	2.456.583	1.519	55.206	3.953.633	4.010.358	6.466.941	1.298.509	1.207.328	2.505.837
Região Nordeste	179	1.026	649.885	651.090	249	3.929	1.074.691	1.078.869	1.729.959	225.180	394.166	619.346
Estado do Maranhão	0	0	105.476	105.476	0	0	181.788	181.788	287.264	28.868	43.719	72.587
Município de São Luís	0	0	3.486	3.486	0	0	9.232	9.232	12.718	13.559	18.996	32.555

Fonte: Adaptado de Inep (2020).

Por meio dos dados apresentados, é possível observar que, no Brasil, na região Nordeste e no Estado do Maranhão, as crianças da Educação Infantil são atendidas, em sua maioria, nas instituições das redes municipais de ensino. O município de São Luís não acompanha essa tendência nacional, concentrando uma parte significativamente maior do atendimento na rede privada.

A tabela 3 apresenta com mais precisão a comparação entre os dados das redes pública e privada de ensino na oferta da Educação Infantil.

Tabela 3 - Comparativo de matrículas em instituições oficiais de Educação Infantil públicas e privadas no Brasil

Ei 2019 Matrículas	Rede Pública			Rede Privada		
	Creche	Pré-Escola	Total	Creche	Pré-Escola	Total
Brasil	2.456.583	4.010.358	6.466.941	1.298.509	1.207.328	2.505.837
Região Nordeste	651.090	1.078.869	1.729.959	225.180	394.166	619.346
Estado do Maranhão	105.476	181.788	287.264	28.868	43.719	72.587
Município de São Luís	3.486	9.232	12.718	13.559	18.996	32.555

Fonte: Adaptado de Inep (2020).

A diferença significativa na quantidade de matrículas da Rede Municipal de Ensino de São Luís e da rede privada é um dado que salta aos olhos quando da observação da tabela 3. Apesar de não ser possível citar todos os fatores intervenientes que geram essa estatística, existe um dado, facilmente identificável, que contribui para a redução da matrícula na rede pública municipal, qual seja, o grande número de matrículas nas instituições conveniadas, como é possível identificar na tabela 4.

Tabela 4 - Atendimento da Educação Infantil em São Luís - 2018/2019 - Redes pública e privada

Ei Matrículas /ano	Rede pública municipal			Rede privada conveniada			Rede privada não conveniada		
	Creche	Pré- escola	Total	Creche	Pré- escola	Total	Creche	Pré- escola	Total
2018	3.731	9.282	13.013	9.773	12.949	22.722	3.530	6.560	10.090
2019	3.486	9.232	12.718	7.967	10.082	18.049	5.582	8.902	14.484

Fonte: Adaptado de São Luís (2018c; 2019b).

Os dados da Tabela 4 confirmam que as instituições privadas são responsáveis pela maior parte do atendimento às crianças da Educação Infantil, em especial as instituições conveniadas, que são responsáveis por 39,8% do atendimento. Esse cenário preocupa diante das metas nacionais de expansão da Educação Infantil pública e das metas do Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís.

As instituições conveniadas caracterizam-se por serem de direito privado e sem fins lucrativos, podendo ser comunitárias, filantrópicas ou confessionais. O convênio que as caracteriza é firmado com o poder público, a fim de que estas instituições possam receber recursos do Fundeb para prestar serviços educacionais.

O repasse de recursos de acordo com a quantidade de matrículas em instituições conveniadas “é realizado para os Estados, Distrito Federal e Municípios com base no número de alunos dos segmentos de creche, pré-escola e educação especial, informadas no último Censo Escolar” (Brasil, 2009d, p. 22). Os municípios são responsáveis pelos repasses das matrículas em creche, pré-escola e educação especial.

As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, de acordo com o disposto no art. 15 do Decreto nº 6.253/2007, devem, para serem conveniadas, cumprir algumas exigências:

- I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos, vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra cobrança;
- II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros no atendimento em creches, na pré-escola ou na educação especial, conforme o caso, observado o disposto no inciso I;
- III - assegurar, no caso do encerramento de suas atividades, a destinação de seu patrimônio ao poder público ou a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional que realize atendimento em creches, na pré-escola ou na educação especial, em observância ao disposto no inciso I;
- IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos; e
- V - ter Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas), emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social

(CNAS), na forma da legislação aplicável, observado o disposto no § 3º⁷ (Brasil, 2009d, p. 23).

Apesar de serem estabelecidos critérios para efetivação do convênio e essas instituições prestarem um serviço de relevância pública, não se pode deixar de enfatizar que elas são entidades de direito privado e que o fato de serem conveniadas não altera a sua natureza jurídica. Dessa forma, nessas entidades, não há exigência de concurso público para ingresso de profissionais da educação nem há plano de cargos e carreira para as diferentes categorias profissionais.

Essa realidade, somada à falta de acompanhamento efetivo por parte da Semed, faz com que a forma de gestão e o trabalho pedagógico dessas instituições assumam orientação própria, não sendo exigido o cumprimento da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (cada instituição possui proposta própria).

A Semed não dispõe de estrutura para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido por essas instituições; logo, não há mecanismo municipal para verificar a qualidade do ensino ofertado para as crianças por esse tipo de escola. De modo algum, o objetivo deste trabalho é afirmar que não existe qualidade nos serviços oferecidos por essas instituições, mas sim que elas têm funcionamento diferenciado, em relação às UEB. O questionamento apontado gira em torno da responsabilidade do poder público municipal, que deveria orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dessas instituições, já que recebem recursos públicos para esse fim.

Diante do contexto desta proposta de estudo, a pergunta a ser feita é a seguinte: se as instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino, que recebem orientação e acompanhamento pedagógico (mesmo com alguns problemas que serão tratados no decorrer deste trabalho), apresentam fragilidades no processo de avaliação na Educação Infantil, como assegurar a qualidade das práticas pedagógicas nas instituições conveniadas, se não existe uma sistemática de orientação e acompanhamento por parte do poder público?

Não é possível estimar, nos limites deste estudo, as razões pelas quais o atendimento da rede pública em São Luís passa por um processo de declínio nas

⁷ Segue o parágrafo de que trata esse inciso: “§ 3º Na ausência do Cebas emitido pelo CNAS, considerar-se-á, para os fins do inciso V, in fine, do § 2º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 2007, o ato de Credenciamento regularmente expedido pelo órgão normativo do sistema de ensino, com base na aprovação de projeto pedagógico, na forma do art. 10, inciso IV, e parágrafo único, ou art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394/1996, conforme o caso” (Brasil, 2009d p. 24).

matrículas. Decifrar o enigma dessa realidade exige um estudo aprofundado de diversos aspectos que caracterizam o acesso e a permanência das crianças nas instituições infantis da Rede, em um macrocontexto.

Porém, é possível inferir que a qualidade da educação ofertada em uma rede causa impacto na comunidade, podendo ocasionar a busca por vagas em determinadas instituições – cujo trabalho pedagógico seja reconhecido – e a repulsa relacionada às instituições nas quais as práticas não sejam afinadas com o que a sociedade espera para as suas crianças.

Diante dessa realidade, é necessário repensar as ações que são realizadas nas instituições infantis da Rede, a relação escola x comunidade, as condições estruturais e materiais das escolas, a proposta curricular, o Projeto Político Pedagógico, a formação continuada dos profissionais, a relação adulto *versus* criança e as práticas pedagógicas que norteiam o trabalho das professoras com as crianças.

Dentre tantos aspectos relevantes a serem investigados na busca por essa educação de qualidade, o presente trabalho volta-se para a avaliação na Educação Infantil por compreender que ela faz parte de todo o processo educativo e responsável por revelar quais aprendizagens estão sendo possibilitadas para as crianças e se as práticas pedagógicas das professoras estão permitindo a construção de novos caminhos.

Refletir sobre a avaliação na Educação Infantil e as suas formas de registro, observando os percursos de aprendizagem das crianças e o papel da escola nesse processo, contribui para que gestores(as), professoras e demais profissionais da educação, em parceria com a família, possam construir uma proposta de Educação Infantil que respeite o direito de ser criança e de viver uma infância plena, além de desenvolver estratégias de defesa e valorização da escola pública.

No caso de São Luís, a baixa matrícula na Educação Infantil da rede pública demonstra a necessidade de repensar o lugar que a escola pública está ocupando na sociedade ludovicense e, ao mesmo tempo, representa um caminho para abrir a discussão e reflexão de que o problema pode estar relacionado à avaliação de sua política e das práticas pedagógicas ofertadas nas instituições infantis.

Para cumprir o objetivo de descrever o processo de avaliação das crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís e os principais desafios que desencadeiam a necessidade de uma proposta de intervenção por parte do

gestor público, é preciso analisar a política de Educação Infantil e a perspectiva de avaliação presente na Proposta Curricular da Rede, observar como tem sido conduzido o processo de avaliação das crianças nas instituições e quais as orientações e intervenções da Secretaria.

2.2.1 Descrição da Política de Educação Infantil na Rede Municipal

A Política de Educação Infantil do município de São Luís faz parte da macropolítica da gestão municipal da prefeitura de São Luís, cujo campo de atuação está delineado no Plano Plurianual (PPA) 2018-2021 (São Luís, 2017)⁸. A Área de Resultado Educação, prevista no PPA, está dividida em seis Programas: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Gestão Democrática e Participativa; e Gestão Administrativa.

Interessa a este trabalho o Programa Educação Infantil, gerido pela Saei, em conjunto com outros setores da Semed. A Saei é responsável pelas políticas públicas municipais para Educação Infantil e realiza, além da gestão desse programa, o acompanhamento técnico-pedagógico das 94 instituições infantis.

O Programa Educação Infantil visa a ampliação gradativa do atendimento em creches para as crianças de 6 meses até 3 anos de idade, a universalização do atendimento na faixa etária de 4 a 5 anos em pré-escolas, ampliando seu tempo de permanência nas instituições de ensino, com vistas a assegurar o direito das crianças a uma educação pública municipal inclusiva, sustentável e de qualidade social, facilitando e promovendo o acesso e a permanência dos pais ou responsáveis no mundo do trabalho e a valorização dos profissionais da Educação Infantil (São Luís, 2020a, p. 43).

O programa é subdividido em 14 ações⁹, estruturadas e articuladas com objetivo de garantir a oferta com qualidade da Educação Infantil. Neste trabalho,

⁸ O PPA é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal, que tem por objetivo sistematizar as políticas públicas, listando as principais ações e metas da gestão municipal para um período de quatro anos. Em São Luís, ele está estruturado em dez Áreas de Resultado com seus programas e ações: Educação; Cultura e Patrimônio Histórico; Desenvolvimento Sócio Econômico; Desenvolvimento Urbano e Mobilidade; Gestão Pública; Saúde; Segurança Pública; Turismo, Esporte e Lazer; Meio Ambiente; Cidadania e Participação.

⁹ São ações desse programa: serviços preliminares e terraplanagem; construção; reforma e ampliação; manutenção da estrutura física; aquisição de equipamento e material permanente; manutenção das ações; aquisição de materiais didático – pedagógico

serão exploradas duas ações: as didático-pedagógicas e a formação para profissionais do magistério e demais categorias. Tais escolhas se justificam por serem diretamente realizadas pela Saei e por impactarem nas práticas pedagógicas das instituições infantis.

Não que as outras ações deixem de contribuir para a qualidade dos serviços ofertados para as crianças, mas suas execuções estão a cargo de outros setores da Secretaria¹⁰ (cabe à Saei, apenas o acompanhamento). Deve-se enfatizar que o foco deste trabalho envolve, especificamente, a atuação da Saei junto às instituições infantis, em prol da melhoria das práticas pedagógicas que culminam no processo de avaliação na Educação Infantil. Em razão disso, optou-se por estudar ações que dependem somente do trabalho desenvolvido na Saei, para serem reestruturadas.

Dentro desse contexto, têm-se as ações didático-pedagógicas, cujo objetivo é “garantir a realização dos programas e projetos didático-pedagógicos na Educação Infantil” (São Luís, 2020a, p. 47), bem como assegurar o acompanhamento técnico-pedagógico das 94 instituições infantis da Rede. Nessa ação, está situado o objeto de estudo da presente pesquisa, visto que as orientações para o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil são estruturadas pela Saei por meio de seus programas, seus projetos e suas atividades planejadas nessa área de atuação.

O acompanhamento técnico-pedagógico, que faz parte dessa ação, também será objeto de análise, pois os dados de sua execução demonstram evidências de que a Saei precisa aprimorar as orientações e o acompanhamento em relação às práticas pedagógicas e aos registros realizados nas instituições infantis.

Já a ação de formação é realizada com o objetivo de “garantir a formação continuada para os profissionais do magistério e demais categorias da Educação Infantil, em especial a formação continuada em serviço” (São Luís, 2020a, p. 47). Essa ação também será explorada, uma vez que o aperfeiçoamento das práticas

acessíveis; pessoal e encargos sociais; alimentação escolar de qualidade; alimentação escolar nas instituições conveniadas; segurança escolar; transporte escolar acessível; ações didático-pedagógicas; e formação para profissionais do magistério e demais categorias (São Luís, 2019b).

¹⁰ A aquisição de materiais didático-pedagógicos acessíveis para Educação Infantil também é de competência da Saei, uma vez que é sua responsabilidade indicar e especificar quais os materiais que devem ser adquiridos, bem como abrir o Pedido de Realização de Despesas (PRD) para compra, porém, não será foco dessa pesquisa por depender de outros setores para ser reestruturada.

pedagógicas realizadas nas instituições infantis passa, prioritariamente, por um processo de reflexão sobre a atuação e pela formação continuada de seus profissionais.

A intenção em apresentar a estrutura desse Programa é chamar atenção para a extensão do trabalho desenvolvido no sentido de planejar e executar a política pública de Educação Infantil, bem como localizar em que ações dessa política o objeto desta pesquisa será situado, pois, apesar de a avaliação na Educação Infantil ser de competência das instituições, ela deve ser tratada como política da Rede.

As informações demonstram, de forma sucinta, a teia que envolve a gestão da política municipal para que ela seja estruturada e para que possa oferecer as condições de atendimento às crianças. Quando se pensa na avaliação na Educação Infantil, por exemplo, vem logo à mente a ideia de que se trata de um processo que envolve todo o fazer pedagógico ofertado pela instituição, e este, por sua vez, requer uma série de condições humanas e materiais para acontecer.

São muitas faces envolvidas, porém, nos limites deste estudo, foi feita a opção por examinar os aspectos intervenientes do processo de avaliação das crianças sob a ótica das ações didático-pedagógicas e da formação continuada, por serem, como já dito, campos de maior autonomia de atuação pela gestão da Saei.

Na sequência, é descrita a organização da Educação Infantil da Rede Municipal, apresentando a estrutura da Saei e do acompanhamento técnico-pedagógico, cujo objetivo é acompanhar a gestão e as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil, promovendo um elo entre estas e a Secretaria.

2.2.2 Organização da Educação Infantil na Rede Municipal

Para melhor efetivar a gestão das UEB, a Semed divide sua área de atuação em sete núcleos territoriais, dentre os quais seis estão localizados na zona urbana (Núcleos Turu-Bequimão, Anil, Centro, Cidade Operária, Itaqui-Bacanga e Coroadinho) e um na zona rural (Núcleo Rural).

Seguindo a organização territorial da Secretaria, as UEB e os Anexos da Educação Infantil estão distribuídas conforme os quadros demonstrativos a seguir:

Quadro 1 - Distribuição das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís por núcleo

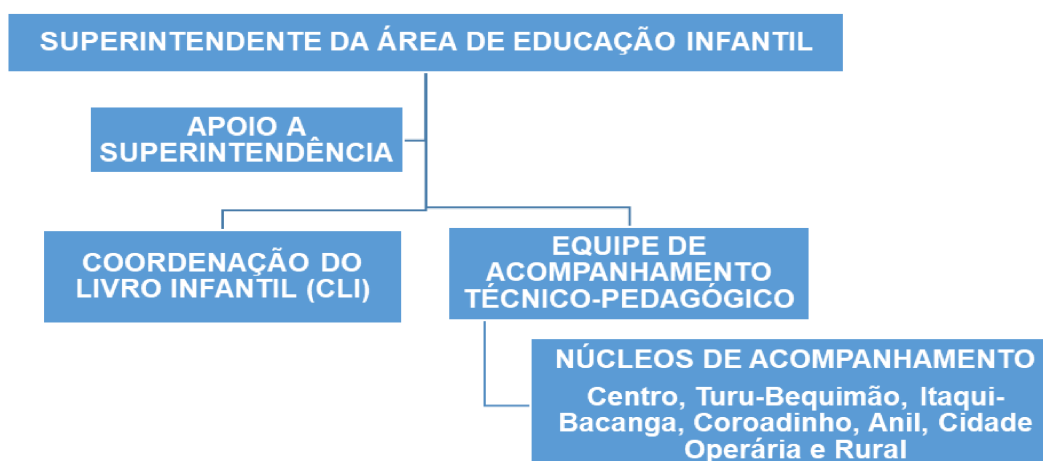
Núcleos		Quantidade de UEB	Quantidade de anexos	Total de instituições
Zona urbana	Turu-bequimão	7	3	10
	Centro	14	1	15
	Coroadinho	7	1	8
	Cidade operária	12	1	13
	Itaqui-bacanga	6	2	8
	Anil	6	5	11
Zona Rural	Rural	26	4	30
Total		78	17	95

Fonte: Adaptado de São Luís (2020a).

A divisão apresentada acima segue o critério territorial, em que é observada a localização geográfica, ou seja, para pertencer a um determinado núcleo, a UEB deverá estar localizada em um dos bairros que o compõe, por isso existe diferença no quantitativo de instituições por núcleo.

A estrutura da Saei, organizada para fazer a gestão do Programa Educação Infantil e acompanhar as 95 instituições infantis, é formada pelo Gabinete do Superintendente, equipe de apoio à Superintendência, Coordenação do Livro Infantil, equipe de acompanhamento técnico-pedagógico e equipe multiprofissional, conforme organograma abaixo:

Figura 2 - Organograma da Superintendência da Área de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O superintendente da área de Educação Infantil é responsável por gerir o planejamento, a execução e o monitoramento das 14 ações previstas no Programa Educação Infantil e as equipes da Saei (acompanhamento técnico-pedagógico,

multiprofissional e Coordenação do Livro Infantil). Além disso, “compete ao superintendente garantir a estrutura lógica para o trabalho de acompanhamento nas Instituições” (São Luís, 2018b, p. 5). Para suporte ao trabalho do superintendente¹¹, a Saei possui uma equipe de apoio ao Gabinete, com a seguinte estrutura:

Quadro 2 - Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe de apoio à Superintendência

Nº	Cargo	C/h	Nº de profissionais
1	Agente Administrativo	30h	2
2	Agente Administrativo	40h	1
2	Professora Suporte Pedagógico	24h	2
4	Professora Nível Superior	24h	2
6	Superintendente de Área	40h	1
7	Assistente Técnico de Nível Superior	30h	1

Fonte: Adaptado de São Luís (2020c).

A Coordenação do Livro Infantil (CLI) possui as seguintes atribuições: a) gestão dos projetos (Literatura Infantil: uma alternativa para o prazer de ler, Resgate e valorização dos autores maranhenses que escrevem para crianças e Carro Biblioteca); b) organização dos processos de escolha, solicitação de compra e distribuição de livros nas instituições de Educação Infantil; c) realização de formação continuada sobre literatura infantil e contação de histórias. d) organização do espaço criança na feira do livro de São Luís. A equipe da CLI está estruturada conforme quadro 3:

Quadro 3 - Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe da Coordenação do Livro Infantil

Nº	Cargo	C/h	Nº de profissionais
1	Coordenador da CLI	40h	1
2	Professora Nível Superior	20h	1
		24h	2
		30h	1
3	Professora Nível Médio	24h	1

Fonte: Adaptado de São Luís (2020c).

¹¹ Apesar da existência de uma equipe que trabalha especificamente no apoio ao gabinete do superintendente, a maioria das técnicas de acompanhamento das UEB de Educação Infantil dividem a sua carga horária de trabalho entre o serviço de acompanhamento e outras demandas da Superintendência, como é melhor detalhado na seção desse trabalho que tratará do acompanhamento técnico-pedagógico.

A equipe multiprofissional da Saei tem o papel de realizar “intervenção em situações de problemas encontrados nas Instituições de Ensino e listadas pela equipe pedagógica de cada núcleo, além de dar suporte socioeducativo. Será de competência de a mesma montar um banco de dados sobre os casos verificados, socializando os procedimentos adotados com as técnicas do núcleo” (São Luís, 2018b, p. 6). É formada pelos seguintes profissionais:

Quadro 4 - Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe multiprofissional

Nº	Cargo	C/H	Nº de profissionais
1	Técnico Municipal de Nível Superior – Psicólogo	40h	1
2	Técnico Municipal de Nível Superior – Fonoaudiólogo	40h	1
2	Técnico Municipal de Nível Superior – Nutricionista	40h	1
4	Técnico Municipal de Nível Superior – Terapeuta Ocupacional	40h	1

Fonte: Adaptado de São Luís (2020c).

Por fim, tem-se a equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei, cuja “principal atribuição é dar suporte técnico-pedagógico às Instituições de Ensino de Educação Infantil. Assim como, organizar e compilar as informações obtidas para posterior análise e avaliação das ações realizadas” (São Luís, 2018b, p. 5). A equipe de Acompanhamento Técnico-pedagógico é formada pelos seguintes profissionais:

Quadro 5 - Profissionais da Superintendência da Área de Educação Infantil – equipe de acompanhamento técnico-pedagógico

Nº	Cargo	C/H	Nº de profissionais
1	Professora suporte pedagógico	40h	3
		24h	4
		20h	1
2	Professora nível superior	40h	2
		20h	1
3	Professora nível superior – 2 matrículas	24h/24h	1
4	Professora nível superior e professora suporte pedagógico – 2 matrículas	24h/20h	1

Fonte: Adaptado de São Luís (2020c).

A organização e a sistemática de trabalho da equipe de acompanhamento serão abordadas mais a frente neste trabalho, quando da descrição das ações didático-pedagógicas. Uma vez apresentado o organograma da Saei com os

setores, funções e equipes profissionais, faz-se necessário conhecer a estrutura do atendimento.

A Rede Municipal de Ensino de São Luís é formada por 94 instituições de Educação Infantil, 77 UEB e 17 Anexos¹². Segundo os dados da Coordenação de Informação e Estatística Educacional da Semed, foram matriculadas em 2020, 13.212 crianças, sendo 3.859 na creche e 9.353 na pré-escola (São Luís, 2020a, p. 4).

O quadro de professoras é formado por 743 profissionais do magistério (Inep, 2021). Segundo o relatório da Avaliação da Educação Infantil, desse percentual de 743 professoras, 697 responderam a avaliação de contexto realizada na rede no ano de 2018, na qual foram observadas as seguintes formas de admissão (São Luís, 2019c):

Quadro 6 - Formas de admissão das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís

Forma de admissão	Quantidade	Percentual
Professores(as) estatutários(as)	352	48,9%
Professores(as) contratados(as) por CLT	106	14,7%
Funcionários(as) públicos(as) estatutários(as)	239	33,2%
Total	697	96,8%

Fonte: Adaptado de São Luís (2019c).

O relatório também apresenta o perfil sobre o nível de escolaridade das professoras:

Sobre o nível de escolaridade completo dos(as) professores(as), 2,8% (20) têm Ensino Médio-Magistério (antiga Escola Normal), 2,6% (19) têm Curso Normal Superior, 31,7% (228) possuem Licenciatura em Pedagogia, 8,3% (60) Licenciatura em outras áreas, 1,3% (9) Ensino Superior em outras áreas, 13,9% (100) Especialização na área da Educação Infantil, 38,3% (276) Especialização em outras áreas e 1,1% (8) têm mestrado ou doutorado (São Luís, 2019c, p. 30).

Observa-se que a maioria das professoras participantes da pesquisa concluiu o Ensino Superior, já que somente 2,6% (19) ainda não possui essa formação. No entanto, é relevante destacar que um percentual de 9,6% desses profissionais

¹² Anexos são instituições que utilizam o mesmo código INEP de uma Unidade de Educação Básica polo, a que estão vinculadas, mas possuem equipe gestora e pedagógica própria.

possui formação em outras áreas diferentes da Pedagogia e do curso Normal Superior, o que sugere a necessidade de formação continuada complementar.

A Rede possui um quadro de 102 professoras do Suporte Pedagógico, que atuam como coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil, 84 gestores(as), 4 coordenadores de prédio¹³ e 18 secretários escolares¹⁴. O acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas realizadas nas instituições de Educação Infantil é efetivado pela Saei, por meio da equipe de acompanhamento técnico-pedagógico, cuja atuação tem por objetivo:

Assessorar/Acompanhar a equipe pedagógica – Gestores(as), Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Professores(as) – e demais profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, nas ações de planejamento, formação continuada, gestão escolar, de sala de aula e avaliação institucional, a fim de garantir um ensino de qualidade (São Luís, 2018b, p. 4).

O trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico representa a principal ação didático-pedagógica prevista no Programa Educação Infantil e está descrito na próxima seção.

2.2.3 Acompanhamento Técnico-Pedagógico da Superintendência da Área de Educação Infantil

A equipe de acompanhamento técnico-pedagógico é responsável por mediar o trabalho entre a Saei e as UEB de Educação Infantil, fazendo com que cada instituição tenha conhecimento e efetive suas ações com base nas diretrizes pedagógicas e de gestão da Rede. Cabe às técnicas manter as escolas informadas sobre as diretrizes pedagógicas, os projetos, as formações continuadas e demais atividades realizadas pela Secretaria, além de orientar, acompanhar e intervir,

¹³ O coordenador de prédio é responsável pela gestão da instituição onde não há o cargo de gestor escolar; geralmente essas coordenações são ocupadas por líderes comunitários, que alugam e gerenciam o prédio onde funcionam anexos subordinados a uma escola polo.

¹⁴ A Educação Infantil possui 94 instituições e somente 18 secretários escolares, quando deveria ter pelo menos um por escola. O quantitativo desses profissionais é muito desproporcional em relação à quantidade de instituições, o que acaba sobrecarregando o(a) gestor(a) escolar e coordenador pedagógico, que assumem muitas de suas funções.

quando necessário, na execução do trabalho pedagógico e na gestão das instituições infantis. São funções das técnicas de acompanhamento da Saei:

Acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas na instituição de Ensino, a partir dos objetivos propostos para cada área do conhecimento e faixa etária, em conformidade com a Proposta Curricular da Rede para a Educação Infantil;
Apresentar e implementar junto à equipe escolar medidas para reduzir a evasão de crianças, por meio do controle da frequência;
Participar da formação continuada de gestores(as) e de coordenadoras pedagógicas, socializando experiências, sendo pontual, assídua e apresentando proposições qualificadas;
Avaliar se a equipe de gestão é capaz de implementar as ações necessárias para garantir um ensino de qualidade;
Conhecer os programas, projetos, diretrizes da Semed e saber potencializar as informações nas instituições infantis;
Participar das reuniões de avaliação, estudo e planejamento realizadas pela Superintendência;
Representar a Superintendência em reuniões, comissões e eventos, quando solicitada;
Encaminhar relatórios com clareza e objetividade, em tempo hábil, quando houver necessidade de intervenção administrativa da Superintendência, Secretaria Adjunta e/ou Secretário de Educação (São Luís, 2018b, p. 5).

O planejamento para acompanhar cada uma dessas ações nas instituições de Educação Infantil está organizado no Plano de Acompanhamento Pedagógico. Nesse documento estão estabelecidas a metodologia de trabalho; as competências e atribuições das técnicas e da superintendente; as metas e ações a serem realizadas. Nesse contexto, as metas previstas no Plano são:

1. Acompanhamento técnico-pedagógico sistemático em 100% das UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino;
2. Monitoramento de 100% das Instituições de Ensino com relação à presença da Coordenadora Pedagógica nas Formações Contínuas promovidas pela Semed;
3. Intervenções nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas, com foco nas diferentes linguagens;
4. Acompanhamento para garantia da permanência da criança matriculada na Educação Infantil;
5. Acompanhamento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas práticas educativas desenvolvidas pela Instituição de Ensino;
6. Acompanhamento junto à equipe pedagógica das Instituições de Ensino para que a atividade lúdica (brincadeira, faz-de-conta, música e arte) esteja presente na rotina de sala de aula;
7. Fortalecimento junto à equipe pedagógica das atividades do eixo artes na rotina da sala de aula;

8. Fortalecimento junto à equipe multidisciplinar no que concerne ao levantamento das crianças com necessidade de atendimento (São Luís, 2018b, p. 8).

Para efetivar as ações e alcançar as metas, a Saei possui uma equipe de acompanhamento formada por 11 técnicas, que se responsabilizam por um quantitativo de 7 a 13 instituições, de acordo com a quantidade de UEB e anexos de cada núcleo e a distribuição realizada pelo superintendente, considerando as outras funções que cada profissional desempenha no setor. A tabela 11 demonstra como essa equipe está distribuída.

Quadro 7 - Distribuição da equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei
– ano 2020

Nº	Servidor	Cargo	C/H	Núcleo	Nº de UEB/ Anexos
1	Técnica A	Professora Nível Superior	40h	TURU-BEQUIMÃO (vespertino)	10
2	Técnica B	Professora Nível Superior (2 matrículas)	24h/24h	TURU-BEQUIMÃO (matutino)	10
3	Técnica C	Professora Suporte Pedagógico	40h	RURAL (matutino e vespertino)	10
4	Técnica D ¹⁵	Professora Suporte Pedagógico	40h	COROADINHO (vespertino)	8
5	Técnica E	Professora Suporte Pedagógico	24h	CENTRO (vespertino)	8
6	Técnica F	Professora Suporte Pedagógico	40h	ITAQUI-BACANGA (matutino e vespertino)	8
7	Técnica G	Professora Suporte Pedagógico	40h	CIDADE OPERÁRIA (matutino e vespertino)	13
8	Técnica H	Professora Nível Superior/Suporte Pedagógico (2 matrículas)	24h/20h	RURAL (matutino e vespertino)	10
9	Técnica I	Professora Nível Superior	40h	ANIL (matutino e vespertino)	11
10	Técnica J ¹⁶	Professora Suporte Pedagógico	40h	RURAL (matutino e vespertino)	10

¹⁵ A técnica D é Professora Suporte Pedagógico 24h, porém sua matrícula de outro órgão está à disposição da SEMED. Em função disso, está com uma carga-horária de 40h, mas que pode ser desfeita, conforme interesse da administração pública, tanto pela SEMED quanto pela outra instituição.

¹⁶ A técnica J é Professora Suporte Pedagógico 24h e, assim como a técnica D, também está cedida por outro órgão para a SEMED.

Nº	Servidor	Cargo	C/H	Núcleo	Nº de UEB/ Anexos
11	Técnica L	Professora Suporte Pedagógico	24h	CENTRO (matutino)	8
12	Técnica M	Professora Suporte Pedagógico	20h	COROADINHO (matutino)	8
13	Técnica N	Professora	20h	CENTRO (matutino e vespertino)	7

Fonte: Superintendência da Área de Educação Infantil (Elaboração Própria).

A análise do quadro de distribuição do acompanhamento técnico-pedagógico da Saei nos permite observar que não existe equilíbrio e padrão entre o quantitativo de instituições atendidas por cada técnica, nem mesmo uma correlação com a carga-horária de trabalho. Observa-se, por exemplo, que a técnica A, com carga-horária de 40h, é responsável por 10 instituições somente no turno vespertino, enquanto a G, com a mesma carga horária de 40h, acompanha 13 instituições nos turnos matutino e vespertino.

Mesmo as técnicas que acompanham um número menor de instituições acabam sobrecarregadas, pois o número elevado de UEB para cada profissional compromete sobremaneira a possibilidade de organização de uma boa rotina de acompanhamento.

A situação é ainda mais delicada em função das técnicas não desenvolverem somente atividades relacionadas ao acompanhamento; também são responsáveis por: projetos; planejar e monitorar as ações do Plano de Ação da Saei; relatórios de gestão; participar da comissão de elaboração e implementação da proposta curricular; serviços burocráticos de rotina da Superintendência; analisar materiais didáticos; elaborar processos de realização de despesas; comissões; realizar e participar de formação continuada; entre outras demandas.

Dessa forma, como garantir o cumprimento das metas supracitadas diante do quadro de distribuição das UEB, da carga-horária das técnicas e da conciliação com outras demandas de trabalho da Saei? Como realizar um bom acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil diante desse contexto? Essa equipe de fato consegue orientar e acompanhar a avaliação na Educação Infantil?

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao documento orientador da Secretaria para o trabalho de acompanhamento realizado na Rede – Orientações

para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Luís –, que deve ser seguido pelas técnicas, conjuntamente com o Plano de Acompanhamento.

Nesse documento está posto que a atuação do técnico de acompanhamento deve ser pautada nos seguintes princípios: foco na aprendizagem das crianças; formação em serviço da equipe gestora, professores e equipe técnica; e regularidade do acompanhamento pedagógico para possibilitar a efetividade das ações propostas nas Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (São Luís, 2019d).

Retomando a análise do quadro de distribuição das técnicas de acompanhamento, é possível observar que um dos princípios do acompanhamento pedagógico da Rede (a regularidade do acompanhamento pedagógico para possibilitar a efetividade das ações propostas) e a meta 1 do Plano da Saei (acompanhamento técnico-pedagógico sistemático em 100% das UEB de Educação Infantil), possivelmente, fica comprometido, uma vez que é difícil assegurar regularidade e sistematização do atendimento diante desse contexto.

A carga horária de trabalho das profissionais e a quantidade de instituições acabam sendo incompatíveis com uma proposta de observar e intervir com regularidade nas práticas educativas e no acompanhamento das crianças, uma vez que as instituições estão situadas em diferentes bairros de São Luís e um dia de trabalho da técnica garante somente o atendimento presencial a uma UEB.

Durante o atendimento presencial, os aspectos descritos no Plano de Acompanhamento Pedagógico devem ser observados, analisados e registrados no Instrumento de Registro do Acompanhamento Técnico-Pedagógico, assim como precisam ser anotados os encaminhamentos e as intervenções realizadas, conforme o quadro de registro das práticas presente nesse instrumento.

Quadro 8 - Registro dos aspectos pedagógicos das UEB de Educação Infantil – instrumento de registro do acompanhamento técnico-pedagógico da Saei

Itens/observação	Situação apresentada	Encaminhamentos sugeridos
Projeto Político-Pedagógico		
Projetos Didáticos		
Atividades Lúdicas		
Recursos Didáticos		
Jornada Pedagógica		
Registro do Diário de Classe		
Planejamento		
Formação Continuada realizada no espaço escolar		
Rotina Escolar		
Avaliação		

Fonte: São Luís (2018b, p. 10).

No quadro, observa-se que dentre as práticas pedagógicas a serem observadas na rotina de acompanhamento, tem-se a avaliação, sinalizando que existe uma orientação por parte da Saei para acompanhar essa prática nas instituições. Mas, se a avaliação na Educação Infantil perpassa por todas as atividades realizadas pelas crianças no cotidiano da instituição, qual é o enfoque que a técnica de acompanhamento dá para esse processo quando do preenchimento desse quadro? Como ocorre o acompanhamento das formas de registro?

Essas são perguntas que, no decorrer da pesquisa, precisam ser respondidas para verificar de que forma a Saei conduz o processo de acompanhamento da avaliação na Educação Infantil, uma vez que só a presença desse item no instrumento de registro do acompanhamento pedagógico não garante uma efetividade da prática, principalmente se ela não estiver contextualizada com as ações realizadas pelas crianças no cotidiano da instituição.

Diante dessa reflexão sobre o instrumento, partiu-se para a análise dos Planos de Acompanhamento de 2018 a 2020, com a intensão de encontrar orientações para o preenchimento do item avaliação, no documento de registro das práticas pedagógicas.

Nos Planos de Acompanhamento da Saei foi encontrada somente uma meta, com ações voltadas para o processo de avaliação das crianças, quais sejam: “Analisar os instrumentos avaliativos, tais como relatórios de aprendizagem; diários de classe; avaliação diagnóstica (entrada e saída); e ficha de anamnese” (São Luís, 2018b, p. 8).

As orientações presentes nos Planos de Acompanhamento focam a atenção nos instrumentos de registro da avaliação, não trazem conteúdos sobre a observação do processo, escuta ativa das crianças e suas famílias, e não dão orientações sobre a forma de registro no instrumento de acompanhamento. Dessa forma, a observação e o acompanhamento dos aspectos relacionados ao processo fica a critério de cada técnica, uma vez que nem o plano nem o instrumento de registro trazem orientações mais específicas.

Outro ponto importante que precisa ser destacado em relação ao trabalho de acompanhamento, especificamente, no que se refere à avaliação na Educação Infantil, é a falta de utilização dos dados produzidos pelas técnicas nas ações de avaliação e no planejamento da Superintendência, ou seja, não existe um momento para discutir o que foi observado e registrado para que se possa desenvolver ações em prol da melhoria das práticas pedagógicas das instituições.

Observa-se, também, que muitas práticas realizadas nas instituições infantis acabam deixando de ser analisadas como parte da avaliação da criança, contribuindo para o fortalecimento da falsa ideia de que o relatório de desenvolvimento e aprendizagem é o objeto principal da avaliação, quando na verdade ele é mais um instrumento construído nesse processo.

A avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo e deve ser realizada por diferentes meios, como a observação, o registro e a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, as hipóteses e as descobertas das crianças; e não como um ato formal ou por meio de processos externos que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança (Didonet, 2014).

O relatório, nesse contexto, é um importante instrumento de registro, além de ser o documento legal que acompanha a criança em seus processos de transição dentro da mesma instituição (da creche para a pré-escola, por exemplo) ou para outras instituições (da pré-escola para o Ensino Fundamental, por exemplo), mas não deve ser visto como um único ou como o mais importante instrumento de avaliação.

A descrição da estruturação e das práticas efetivadas pela equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei permitem três considerações. A primeira mostra que a relação quantidade de UEB x técnica de acompanhamento, o número de ações que precisam ser efetivadas nas instituições e a conciliação entre o trabalho de acompanhamento com outras demandas da Saei, comprometem o

acompanhamento técnico-pedagógico efetivado na Educação Infantil. Na realidade, esse serviço acaba assumindo um caráter assistemático e não garante que todas as ações previstas em plano sejam efetivadas.

A segunda consideração ressalta que os dados e/ou informações registrados pelas técnicas de acompanhamento sobre o processo de avaliação das crianças não são avaliados no âmbito da Saei para serem utilizados como instrumentos de reflexão sobre as práticas das instituições infantis e o trabalho da Superintendência. Da mesma forma, não são utilizados como elementos para pensar e planejar intervenções, ações didático-pedagógicas e formação continuada, que visem melhorar as práticas de avaliação e de registro nas UEB de Educação Infantil.

Por fim, a terceira consideração revela que, nos Planos de Ação da Saei dos anos de 2018 a 2020 não consta nenhuma ação da Superintendência especificamente voltada para a orientação e o acompanhamento do processo de avaliação das crianças. Esse dado precisa ser revertido, uma vez que a avaliação é um importante recurso para orientar a gestão e as professoras em suas decisões de investir mais na realidade.

A avaliação tem a capacidade de revelar a qualidade dessa realidade, demonstrando se há a necessidade de intervenção para alcançar resultados mais satisfatórios. “A qualificação da realidade subsidia o gestor na correção dos rumos da ação, tendo como meta a obtenção de resultados compatíveis com o planejado” (Luckesi, 2014, p. 199).

As considerações apresentadas demonstram a relevância do trabalho da equipe de acompanhamento pedagógico e sua relação direta com as instituições infantis, além da necessidade de intervenção, principalmente no sentido de ampliar e aperfeiçoar o acompanhamento das práticas pedagógicas nas instituições infantis e desenvolver estratégias de avaliação dos dados e informações registrados para traçar ações que contribuam para a melhoria das práticas e da avaliação na Educação Infantil.

2.2.4 Programa Educação Infantil: ações didático-pedagógicas e formação para profissionais do magistério e demais categorias

O recorte do Programa Educação Infantil, a ser apresentado nesta seção, foi elaborado a partir da análise dos Planos de Ação e dos Relatórios de Gestão da

Saei, dos anos 2018 a 2020¹⁷, com o objetivo de identificar quais ações didático-pedagógicas estão sendo planejadas e executadas pela Secretaria e quais ações de formação continuada foram oferecidas pela Saei, a fim de verificar o espaço que a avaliação na Educação Infantil ocupa no planejamento e na execução das ações pensadas para a política de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís. A finalidade de cada uma dessas ações pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 9 - Recorte do Programa Educação Infantil: ações didático-pedagógicas e formação para profissionais do magistério e demais categorias da Educação Infantil (anos 2018 – 2021)

Título da ação	Finalidade	Produto
Ações Didático-Pedagógicas na Educação Infantil.	Garantir o acompanhamento técnico-pedagógico das UEB de Educação Infantil e a realização dos programas e projetos didático-pedagógicos na Educação Infantil.	Ação realizada.
Formação para Profissionais do Magistério e Demais Categorias da Educação Infantil.	Garantir a formação continuada para os profissionais do magistério e demais categorias da Educação Infantil, em especial a formação continuada em serviço.	Profissional qualificado.

Fonte: Adaptado de São Luís (2019a).

As ações didático-pedagógicas, na estrutura do planejamento macro da Rede, são aquelas estruturadas com o intuito de garantir a realização dos programas e projetos didático-pedagógicos e o acompanhamento das instituições infantis, tendo como foco prioritário a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, linguístico, intelectual e social.

Devem ser estruturadas de forma a contribuir com a oferta de um atendimento de qualidade nas creches e pré-escolas e com a consolidação dos direitos de aprendizagem das crianças. Em seu âmbito, as diretrizes legais e a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ser convertidas em programas, projetos e

¹⁷ A opção pelo recorte dos anos 2018 a 2020 desta pesquisa, deu-se em função da vigência do atual PPA (2018-2021) e do Programa Educação Infantil, pois durante esses quatro anos de gestão, as macroações da Secretaria não mudam; há somente alteração das metas e das subações, conforme descrito no PPA. Trabalhar com anos anteriores implicaria na análise de dois programas distintos, o que ocasionaria dificuldades na tabulação dos dados.

ações pedagógicas que contribuam efetivamente para a melhoria das práticas realizadas nas instituições infantis.

Nas metas do planejamento macro da Secretaria para os anos de 2018 a 2021 estão previstas a realização de onze subações por ano, que devem ser definidas, planejadas, executadas e avaliadas pela Saei. No entanto, observando os relatórios de gestão da Superintendência, verificou-se que só foram realizadas quatro subações de 2018 a 2019 e duas em 2020, de acordo com detalhamento apresentado no quadro 10:

Quadro 10 - Ações didático-pedagógicas na Educação Infantil (anos 2018 – 2021)

Ação	Subações realizadas		
	2018	2019	2020
Ações Didático-Pedagógicas na Educação Infantil	1. Acompanhamento Técnico-Pedagógico das UEB de Educação Infantil; 2. Projeto Literatura Infantil: uma alternativa para o prazer de ler; 3. Projeto Dançando e Educando; 4. Programa Saúde na Escola.	1. Acompanhamento Técnico-Pedagógico das UEB de Educação Infantil; 2. Projeto Literatura Infantil: uma alternativa para o prazer de ler; 3. Projeto Dançando e Educando; 4. Programa Saúde na Escola.	1. Acompanhamento Técnico-Pedagógico das UEB de Educação Infantil; 2. Projeto Literatura Infantil: uma alternativa para o prazer de ler;

Fonte: São Luís (2018c; 2019b; 2020a).

As razões que ocasionaram esse déficit no planejamento da Saei não foram elencadas pela gestão em seus relatórios; mas, certamente, essa lacuna comprometeu a realização de programas, projetos e ações importantes que poderiam estar sendo desenvolvidas para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas nas UEB de Educação Infantil.

Observa-se, na tabela, que as ações desenvolvidas compreendem o trabalho de acompanhamento pedagógico; projetos na área da literatura infantil e da dança; e um programa voltado para a saúde das crianças. A análise dos relatórios não identificou nenhuma ação específica no campo da avaliação na Educação Infantil. Somente no trabalho de acompanhamento pedagógico que essa avaliação aparece como um aspecto pedagógico a ser acompanhado, com todas as fragilidades já elencadas sobre esse trabalho.

Em relação às ações de formação para profissionais do magistério e demais categorias da Educação Infantil, a análise dos relatórios de gestão da Saei, de 2018 a 2020, levantou os seguintes temas, organizados no quadro 11:

Quadro 11 - Ação formação para profissionais do magistério e demais categorias da Educação Infantil

Ação	Temas das formações continuadas ofertadas pela Saei		
	2018	2019	2020
Formação para Profissionais do Magistério e Demais Categorias da Educação Infantil.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alimentação adequada e saudável; 2. Envolvimento da família na alimentação escolar; 3. Literatura infantil/contação de histórias; 4. Raciocínio lógico na Educação Infantil; 5. Leitura e práticas de linguagem e comunicação; 6. BNCC – práticas pedagógicas; 7. BNCC – práticas lúdicas; 8. Avaliação da Educação Infantil (avaliação de contexto). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação da Educação Infantil – Elaboração do Plano de Intervenção; 2. BNCC – práticas pedagógicas; 3. Leitura e escrita na Educação Infantil; 4. Currículo e pedagogia histórico-crítica; 5. Reformulação Curricular; 6. Aprendizagem criativa/implementação de soluções inovadoras; 7. Novas tecnologias, produtos e serviços que ajudam a educação ser mais colaborativa e lúdica; 8. Saúde vocal; 9. Brincar e aprender/ 10. Literatura infantil/contação de histórias; 11. Observação de aula como prática formativa; 12. BNCC – psicomotricidade; 13. BNCC – linguagem matemática (espaço, tempo, quantidade, relações e transformações); 14. BNCC – rotinas; 15. Práticas curriculares com foco na BNCC. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os desafios da gestão para enfrentamento da pandemia; 2. Os Campos de experiência e a linguagem escrita; 3. Apreciação literária; 4. Educação de crianças pequenas em tempos de pandemia; 5. Garantia dos direitos das crianças em tempos de pandemia. 6. Literatura infantil e experiências com a linguagem escrita; 7. Acolhimento dos profissionais; 8. Trabalho remoto na Educação Infantil: planejamento, orientações e práticas; 9. Os desafios para o retorno da educação presencial. 10. O Gestor escolar e o fortalecimento das interações; 11. A Leitura na Educação Infantil; 12. Produção de texto na Educação Infantil; 13. Alfabetização na perspectiva discursiva: gêneros do discurso como situações reais na escola; 14. Avaliação na Educação Infantil; 15. Alfabetização na perspectiva discursiva: definições teóricas e

Ação	Temas das formações continuadas ofertadas pela Saei		
	2018	2019	2020
			práticas; 16. Reabrir as escolas: proteção cuidado e recriação; 17. A linguagem escrita na sociedade;

Fonte: São Luís (2018c; 2019b; 2020a).

Os temas das formações continuadas oferecidas pela Saei entre os anos de 2018 e 2020 demonstram que foram oferecidas várias ações formativas, principalmente no ano de 2019, voltadas para o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, com ênfase na BNCC, o que é um aspecto positivo, haja vista a avaliação que está presente em cada um desses contextos estudados. No entanto, identificamos somente uma pauta voltada para a discussão da avaliação na Educação Infantil e para as formas de registro, um seminário de 2h30min, oferecido à distância, no formato de *live*.

Outro aspecto verificado nos relatórios é que essas ações de formação sobre a BNCC reuniram entre 66 e 118 cursistas por ação e se concentraram nos núcleos Turu-Bequimão, Anil e parte do Rural, ou seja, não abrangeu todos os núcleos da Semed, logo, a maioria das professoras não participou.

A estrutura da formação continuada oferecida pela Secretaria nem sempre permite a participação ou alcança as professoras, já que o planejamento da formação ocorre da seguinte maneira: as formadoras da Educação Infantil oferecem formação para as coordenadoras pedagógicas e estas, por sua vez, devem assumir a função de formar as professoras nas instituições infantis.

Porém, a participação das coordenadoras não é obrigatória, com isso nem todas participam. Existem escolas, principalmente na Zona Rural, que não possuem coordenadoras pedagógicas. Nesses casos, o acompanhamento das formações realizadas nas UEB pela Saei é assistemático e está voltado mais para a cobrança do Plano de Formação Continuada de cada instituição do que para o acompanhamento das formações; nem todas as coordenadoras realizam formação e nem todas as professoras participam das formações que são realizadas nas UEB; a Secretaria não intervém no sentido de ajudar a gestão escolar a sanar essa situação de omissão de algumas coordenadoras e de ausências das professoras.

Essas situações são um agravante para o processo de avaliação na Educação Infantil, uma vez que o ato de avaliar exige a realização de boas práticas pedagógicas, de observação atenta e criativa da criança, de registro e de reflexão sobre o trabalho realizado, sendo o espaço da formação o local onde ocorre esse processo de reflexão, a socialização das práticas e de seus resultados e a discussão sobre cada um desses aspectos.

Segundo Neves, Oliveira e Santos (2017), a avaliação assume um caráter formativo, com objetivo de diagnóstico e acompanhamento da criança em todos os seus aspectos. Para avaliar em perspectiva formativa, o professor precisa conhecer muito bem os objetivos dessa etapa de ensino, propor atividades que favoreçam o desenvolvimento das habilidades esperadas e efetivar a prática de registro durante todo o processo de desenvolvimento.

Dessa forma, é fato que as instituições precisam estruturar sua proposta de formação continuada a partir do diagnóstico realizado junto às crianças por meio da observação e do registro e da reflexão sobre a prática docente. No entanto, as UEB não podem caminhar solitárias com a responsabilidade de formar seus profissionais.

A Secretaria precisa atuar como parceira nesse processo: cobrando a participação das coordenadoras pedagógicas nas formações; ajudando as instituições a organizarem seus processos de formação e as coordenadoras pedagógicas que possuem dificuldades para serem formadoras; oferecendo formação para as professoras, não deixando só a cargo das UEB, principalmente nas instituições onde não há coordenadora, inclusive utilizando os dados/informações provenientes do registro efetivado pelas técnicas de acompanhamento como importante instrumento para pensar o processo formativo oferecido aos profissionais da Educação Infantil.

2.2.5 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís e a Avaliação na Educação Infantil

As orientações para a avaliação na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, eram norteadas até junho de 2020, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) e pelo Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (São Luís, 2012). Em 25 de junho de 2020,

esse Caderno foi substituído pela Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (São Luís, 2020e)¹⁸.

A Proposta Curricular é fruto de discussões travadas na Rede Municipal de Ensino de São Luís desde a aprovação do Plano Municipal de Educação, em 2015, que desencadeou uma ampla reforma na Rede, conduzida pela equipe técnica da Secretaria e por representantes das escolas, inclusive com representatividade da Educação Infantil. A nova Proposta Curricular da Educação Infantil foi elaborada como parte desse processo de reforma e está assentada nas DCNEI e na BNCC.

Como a proposta está recente e ainda não foi oficializada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), esta seção do trabalho traz, além da discussão sobre os aspectos da avaliação presentes na Proposta Curricular, algumas questões do Caderno de Orientações Curriculares, já que este era o documento que orientava o currículo da Educação Infantil na Rede Municipal.

Para iniciar as discussões será apresentada a concepção de criança presente nesses documentos, sendo importante enfatizar que tanto o caderno quanto a proposta curricular baseiam-se nas DCNEI. Dessa forma, o Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil, implementado em 2012, traz a concepção de criança como ser social, histórico e cultural em construção, cheia de singularidades construídas ao longo do seu desenvolvimento, construtora de sua história e capaz de elaborar cultura (São Luís, 2012).

A Proposta Curricular reafirma essa concepção de criança como um ser social, particular, com características bem diferentes dos adultos, sujeito de direitos, protagonista e sujeito da sua história (São Luís, 2020e), coadunando com a concepção presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais – “sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das suas interações, relações e práticas cotidianas, constituindo-se como sujeito produtor de cultura” (Brasil, 2009a, p. 12).

¹⁸ Convém ressaltar que o texto da Educação Infantil, parte da Proposta Curricular, ainda está em fase de conclusão. Dessa forma, a proposta ainda não foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, mas foi encaminhada para nortear o trabalho pedagógico das UEB, conforme descrito no memorando: “a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, cuja versão, ainda que preliminar, deverá nortear o trabalho pedagógico nas UEB de Educação Básica, em fase de testagem...” (Memorando Circular nº 8/2020-GAB/SEMED).

A concepção de Educação Infantil da Rede Municipal destaca o respeito às crianças nas suas mais variadas linguagens e atenta seu olhar para o mundo e para as culturas infantis, revestindo o ato de aprender de significado, dando a elas as condições de exercerem seu protagonismo com liberdade, estabelecendo relações de cumplicidade e confiança com os responsáveis pela condução do processo educativo (São Luís, 2020e).

Nesse sentido, os espaços da creche e da pré-escola e as políticas públicas precisam ser pensadas de forma a reconhecer as crianças “como centro do processo educativo e lhes assegure um ambiente afetivo, estimulador, rico em interações, capaz de transmitir-lhes acolhimento, conforto e segurança” (São Luís, 2020c, p. 75).

A concepção de avaliação, presente na proposta curricular, retrata a avaliação como um importante instrumento de gestão e orientação de práticas responsáveis por contribuir para superar a lógica da simples mensuração e classificação. Orienta para que ela seja construída coletivamente, em um processo dialógico, orientado para atender as demandas sociais de responsabilidade da educação e levar os profissionais a repensarem e reorientarem sua prática avaliativa (São Luís, 2020e).

A avaliação assume, nesse contexto, o papel de investigar a qualidade da realidade diante das ações planejadas e realizadas. Nesse sentido, avaliar “é o ato de investigar a qualidade da realidade, o que subsidia, se necessário, a decisão de uma intervenção tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação; mais satisfatório do que o já conquistado” (Luckesi, 2014, p. 193).

Nessa perspectiva, o Caderno de Orientações Curriculares fazia referência ao acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças e indicava como instrumentos de registro e de avaliação, o diário de classe, o portfólio e o relatório de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Atualmente, a Proposta Curricular orienta, para que a avaliação na Educação Infantil seja sistematizada, com o objetivo de garantir evidências das aprendizagens individuais e coletivas, o registro por meio de fotografias, vídeos, áudios, registros escritos e produções das crianças, tendo como documentação específica, referente à avaliação da aprendizagem, o Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança (São Luís, 2020e).

O relatório é individual e deve ser produzido semestralmente pelas professoras, relatando o percurso de aprendizagem de cada uma das crianças, as experiências vividas e os processos de desenvolvimento realizados em âmbito individual e coletivo (São Luís, 2020e).

As professoras e professores de Educação Infantil precisam compreender que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos, nas interações e nas situações de aprendizagem, que elas manifestam emoções e curiosidades e elaboram um modo próprio de interagir nas diversas experiências que vivenciam, conforme experimentam uma gama de situações diante de aspectos novos que lhes geram necessidades e desejos, exigindo-lhes novas respostas (São Luís, 2020e, p. 83).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o processo de avaliação e registro do percurso da criança na instituição infantil deve ser pautado pela compreensão de que cada criança é um ser único. Além disso, os registros da avaliação devem ser organizados de modo que a professora possa utilizar seus resultados para planejar novas intervenções, a fim de chegar aos resultados que ainda não foram alcançados (Luckesi, 2014).

É papel e responsabilidade da Secretaria subsidiar esse trabalho com orientações, acompanhamento e formação continuada, bem como conduzir o processo de aprovação da Proposta Curricular no Conselho Municipal e organizar seu plano de implementação na Rede.

2.3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

A efetivação do processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal – que deve envolver todo o cotidiano da instituição, o planejamento, a realização das situações de aprendizagem propostas às crianças, suas interações e brincadeiras, a observação e o registro – é de responsabilidade de toda a UEB e da família, por sua natureza democrática e participativa, mas deve ter a condução da professora e o acompanhamento e a orientação da coordenação pedagógica.

A coordenadora pedagógica (denominada de Professora Suporte Pedagógico na Rede de São Luís) assume a responsabilidade de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições, em conformidade com os

documentos oficiais nacionais, a Proposta Curricular da Rede e o Projeto Político-Pedagógico da UEB.

Nesse sentido, está sob sua competência ações como o planejamento pedagógico, a formação continuada das professoras e o acompanhamento das práticas pedagógicas e do processo de avaliação. Diante de tamanha responsabilidade e relevância do seu trabalho, toda instituição de Educação Infantil deveria ter essa profissional, no entanto nem todas as UEB da Rede Municipal dispõem de coordenadora pedagógica.

Atualmente, a Rede possui 95 instituições de Educação Infantil e somente 102 professoras do suporte pedagógico. Considerando que cada instituição precisaria ter, pelo menos, um profissional por turno de atendimento, a Rede possui hoje um *déficit* de 88 profissionais, só na Educação Infantil¹⁹.

A falta de profissionais do suporte pedagógico nas instituições infantis compromete o trabalho de acompanhamento da sistemática de avaliação, bem como afeta a análise dos relatórios de aprendizagem e o desenvolvimento da criança e demais registros elaborados pelas professoras.

Fala-se em comprometimento do processo de avaliação porque as profissionais de suporte pedagógico assumem posição importante no apoio às atividades de avaliação da equipe escolar, porque são responsáveis por instigar a reflexão dos educadores sobre suas práticas, além de contribuir com a complementação da documentação, a análise e a avaliação (Giandomenico; Picchio; Mussati, 2018).

Na ausência da coordenadora pedagógica, a Saei orienta para que o trabalho de acompanhamento das práticas pedagógicas, dentre elas a avaliação e o registro, sejam realizados pelo(a) gestor(a) escolar. O problema é que nem todos os(as) gestores(as) possuem perfil e/ou formação apropriada para realizar o acompanhamento pedagógico e a formação continuada. Mesmo os que possuem, por vezes, não conseguem desenvolver o trabalho de modo criterioso, visto que acumulam outras funções na UEB, principalmente na esfera administrativa.

Na análise do Plano de Acompanhamento Pedagógico das UEB, dos Planos de Ação e dos Relatórios da Saei, não foi encontrada nenhuma ação voltada para

¹⁹ O Relatório de Gestão 2016-2020, da Saei, aponta uma carência de 36 profissionais no turno matutino e 37 no vespertino (São Luís, 2020c, p. 10).

atender às especificidades e às demandas das instituições que não possuem coordenador pedagógico, nem mesmo no sentido de oferecer formação continuada a suas professoras.

O Relatório Final da Avaliação da Educação Infantil, realizada na Rede Municipal de Ensino de São Luís, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, nos anos de 2018 e 2019, traz uma série de evidências sobre as fragilidades desse processo de avaliação na Educação Infantil.

Nesse relatório, por exemplo, é possível verificar que 74,5% das coordenadoras pedagógicas pesquisadas concordam que a documentação pedagógica da criança é um instrumento relevante para o planejamento e para a avaliação da proposta pedagógica, porém apareceu, na pesquisa, o percentual de 25,5% de participantes que discordaram (São Luís, 2019c).

Esse dado informa que um percentual significativo das coordenadoras da Rede (25,5%) não compreende a relevância da documentação pedagógica, o que reflete na orientação sobre o processo de avaliação, já que documentar faz parte do processo de observação e registro do percurso da criança na instituição.

Apesar de as coordenadoras pedagógicas discordantes serem minoria diante do grupo pesquisado, considerando a função que ocupam nas instituições, tal percentual é um dado que merece ser analisado e revisto pela Saei, pois a pergunta que se faz é: como essas profissionais orientarão as professoras, se elas mesmas não compreendem a importância dessa documentação?

No que se refere ao registro individual do desenvolvimento da criança, as coordenadoras pedagógicas responderam que: somente 27,6% das professoras sempre realizam a atividade de registro individual; 42,9% delas frequentemente realizam essa atividade; e 29,5% raramente ou nunca realizam o registro individualizado.

Esses dados revelam mais uma situação delicada para o processo de avaliação na Educação Infantil, pois é inconcebível que, na visão das coordenadoras pedagógicas, exista um percentual tão significativo de professoras que não fazem o registro individual da criança, se essa atividade é condição essencial para que haja avaliação na Educação Infantil. Como essas professoras elaboram o relatório de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem realizar o registro individual do seu desenvolvimento?

Em relação à frequência com que as professoras reveem o seu planejamento a partir da observação, dos registros e dos diálogos com as crianças, as coordenadoras pedagógicas responderam que 70,4% sempre ou frequentemente realizam essa prática, mas foi apontado um percentual de 29,6% das professoras que raramente ou nunca reveem o planejamento a partir desses elementos.

Tal fato indica mais uma situação que requer intervenção, pois “a avaliação deve subsidiar melhoras tanto no planejamento quanto na execução dele, nas relações entre e com as crianças e principalmente, no ambiente que deve ser fomentador de aprendizagens significativas” (Fulgraf; Wiggers, 2014, p. 185).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à participação das crianças na organização do cotidiano, escolhendo, decidindo e dando sugestões. Sobre esse assunto, as coordenadoras responderam que 61,2% das professoras sempre ou frequentemente permitem a participação das crianças, mas o percentual de 38,8% raramente ou nunca deixa as crianças participarem da organização do cotidiano.

Levando-se em consideração que a avaliação deve “ser contínua, processual e coletiva, garantindo-se, para tanto, vários momentos, várias formas e diferentes canais de participação dos pais e das crianças” (Fulgraf; Wiggers, 2014 p. 182) e que a organização do cotidiano contribui para o processo de avaliação, esse aspecto representa mais uma fragilidade dos elementos que subsidiam a avaliação da criança.

Por meio do documento, também foi possível identificar contradições entre as respostas das coordenadoras e as das professoras, que evidenciam a necessidade de melhor investigação sobre as práticas citadas:

É relevante destacar que a maior parte dos(as) professores(as) afirma que frequentemente ou sempre revê o planejamento a partir da observação, registros e diálogos, 97,5% (693), considera as opiniões e escolhas das crianças, 96,3% (685), organiza as práticas educativas apoiadas naquilo que as crianças já sabem, 95,9% (682), mas contraditoriamente, 20,0% (142) dos(as) professores(as) afirmam que raramente as crianças participam da organização do cotidiano, escolhendo, decidindo e dando sugestões (São Luís, 2019c, p. 31).

Os dados apresentam uma contradição nas respostas das professoras, o que talvez possa sinalizar a falta de compreensão sobre alguns aspectos das práticas

pedagógicas pesquisadas ou mesmo a omissão da forma como as professoras realmente efetivam seu trabalho.

Há, também, uma diferença significativa entre o que as professoras declaram e o que as coordenadoras pedagógicas observam do trabalho das professoras. Por exemplo, enquanto 92,6% das professoras declaram fazer o registro individual do desenvolvimento da criança sempre ou frequentemente, as coordenadoras pedagógicas responderam que só 70,5% das professoras efetivam esse trabalho sempre ou frequentemente.

Quanto às práticas de registro, observa-se que já faz parte da rotina de trabalho das professoras da Educação Infantil a elaboração dos relatórios de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme estabelecido pela Secretaria, porém existem muitos aspectos que precisam ser revistos em relação à elaboração desse documento, desde a concepção do texto até os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças que são abordados.

Outra situação observada nas práticas de registro realizadas nas UEB de Educação Infantil refere-se ao registro no diário escolar impresso, que está em fase de transição para o diário *online*, com redimensionamento de seu conteúdo, o que vai requerer um processo de formação das coordenadoras pedagógicas e das professoras para a sua implementação²⁰. Esse diário será disponibilizado dentro do Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar (Sislame), que até o momento desta pesquisa registrava somente a frequência da criança.

As deficiências do acompanhamento técnico-pedagógico das instituições infantis, a carência de coordenadores pedagógicos, a necessidade de aprovação e implementação da Proposta Curricular e de discussão sobre o processo de avaliação na Educação Infantil e a falta de um projeto de formação continuada que alcance todas as professoras e contemple o tema da avaliação na Educação Infantil são alguns dos possíveis fatores, em esfera macro, que podem comprometer o processo de avaliação das crianças nas UEB de Educação Infantil.

²⁰ O diário escolar foi construído pelas coordenadoras pedagógicas e formadoras da Educação Infantil, durante a formação continuada de Coordenadoras Pedagógicas. Esse documento pedagógico ainda não foi implementado, em sua forma física, em todas as instituições infantis e já está sendo organizado para ser posto em formato virtual.

Essas informações levantadas e os dados da avaliação de contexto revelam fragilidades das práticas pedagógicas e contradições que precisam ser investigadas pela Saei e revertidas em uma proposta de intervenção que ajude as instituições a superarem os problemas identificados. No que se refere à avaliação na Educação Infantil, a proposta não pode desconsiderar que a prática é de competência das UEB e que cada uma deve gozar de autonomia para gerir seus processos pedagógicos, a partir das decisões coletivas que envolvem a comunidade escolar.

Entretanto, não se pode perder de vista que as instituições infantis estão vinculadas a um Sistema de Ensino e a uma concepção macro de educação, estabelecida nos documentos nacionais oficiais e na Proposta Curricular da Rede Municipal. Logo, a responsabilidade pela avaliação na Educação Infantil deve ser compartilhada com a Secretaria.

A responsabilidade pela avaliação na Educação Infantil inclui a elaboração de documentação específica para registrar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições infantis. Segundo Ribeiro (2018, p. 225), “se o processo de elaboração da documentação deve ser realizado no âmbito da escola, a explicitação e normatização dessa documentação demanda, todavia, que os sistemas de ensino se posicionem”.

Campos (2020) destaca que as orientações legais sobre a avaliação na Educação Infantil, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) e na BNCC (Brasil, 2016), que tratam a avaliação como processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, são bem aceitas entre os especialistas da área. No entanto, são “bastante sintéticas, não parecem ter sido suficientes para subsidiar os sistemas e as instituições nas práticas constatadas por algumas pesquisas” (Campos, 2020, p. 903).

Dessa forma, embora não se pretenda engessar as práticas pedagógicas das UEB, há necessidade de estabelecer documentos orientadores que ampliem as orientações e organizem a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal, garantindo que todas as instituições infantis realizem um trabalho que respeite as especificidades desse processo nessa etapa de ensino.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo, que procura refletir sobre o processo de avaliação na Educação Infantil, parte de algumas premissas. A primeira delas diz respeito à individualidade e à igualdade de direitos. Cada criança é um ser único, seus processos de desenvolvimento e sua aprendizagem ocorrem de forma particular, ou seja, nenhuma criança é igual à outra em sua forma de interagir com o mundo, aprender e se desenvolver. É fato que elas não são iguais, mas é certo que possuem os mesmos direitos, inclusive o direito a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades.

Se as crianças possuem ritmos diferentes de desenvolvimento, é preciso ressaltar, como segunda premissa, que não se deve fazer uso de instrumentos uniformes, fechados, mecânicos e classificatórios para avaliar o percurso das crianças nas instituições infantis. As propostas de avaliação na Educação Infantil não estão voltadas para a quantificação dos resultados, mas sim para a descrição dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e das interações das crianças (Fulgraf; Wiggers, 2014).

A terceira premissa trata da construção da avaliação como um processo democrático, que requer do educador um olhar atento e sensível, o uso de observação e de registro, a opção por métodos e escolhas feitas, democraticamente, pela equipe escolar e constantemente revistas com o objetivo de garantir um atendimento de qualidade.

A quarta e última premissa refere-se à criança como sujeito em construção e à instituição infantil como um lugar onde se educa e nos educamos. Nesse sentido, a criança encontra-se em um constante processo de autoconstrução e de socioconstrução, que ocorre num contexto e numa cultura definida por valores. Já a instituição de Educação Infantil, na qualidade de espaço de educação e de cuidado, tem a responsabilidade de estruturar e promover experiências para serem vividas a partir dos seguintes elementos: subjetividade, diferença, participação, democracia, aprendizagem, brincadeira, diversão, emoções e sentimentos essenciais para a promoção de um processo educativo autêntico, permeado pelos valores da dignidade humana, da participação e da liberdade (Rinaldi, 2014).

Cada uma dessas premissas permite ao educador ter um olhar sensível sobre a avaliação como um processo de reflexão, de itinerário didático e de percurso de

aprendizagem, realizados nas instituições, que permitem construir e reconstruir uma prática pedagógica que respeite o direito de aprender e de se desenvolver, sem perder de vista o direito de ser criança.

Traçar um caminho para avaliar na Educação Infantil perpassa pela compreensão de cada uma dessas especificidades e pela efetivação de uma prática em que planejar, observar e registrar sejam fontes contínuas de reflexão sobre a prática por meio de reuniões, do planejamento e da formação continuada. “O exercício do registro diário oportuniza, de maneira singular, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado” (Ostetto, 2017, p. 21).

Diante desse contexto, o capítulo foi construído com o intuito de discutir as especificidades da avaliação na Educação Infantil, ressaltando a importância do tripé: planejamento, observação e registro e apontar o percurso metodológico adotado para investigar e analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a partir do cotidiano das instituições infantis, dos diferentes olhares dos profissionais (professor, coordenador pedagógico e técnico de acompanhamento) e da análise do papel da Saei para com a avaliação das crianças no âmbito da organização de diretrizes e orientações, do acompanhamento técnico-pedagógico das instituições e do processo de formação continuada.

A fim de fundamentar as discussões apresentadas no decorrer deste capítulo, são adotados como referencial teórico os seguintes autores: Alves (2013), Cagliari e Giudici (2014), Corsino (2009), Didonet (2014), Melo, Barbosa e Faria (2017), Fullgraf e Wiggers (2014), Horn (2004), Garcia e Abreu (2017), Gatti (2008), Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), Hoffmam (1996; 2008; 2012), Luckesi (1995; 2014), Marina e Wolf (2017), Micarello (2010); Feitoza, Müller e Cavaton (2019), Neves, Oliveira e Santos (2017), Ostetto (2017), Ribeiro (2018), Rinaldi (2014), Soares (2017) e Umbuzeiro e Malafaia (2017).

O presente capítulo está organizado em quatro seções: a primeira traz uma discussão teórica sobre a avaliação na Educação Infantil, na qual são apresentados os autores e as visões que norteiam esse trabalho, a partir de um resumo das discussões realizadas por eles, permitindo que o leitor compreenda quais concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil são defendidas por esta pesquisa e estarão articuladas com a proposta de intervenção, apresentada no quarto capítulo.

A segunda seção compreende a trajetória da pesquisa. Nela são apresentados os aspectos metodológicos que nortearam o trabalho desenvolvido, desde a abordagem e a tipologia da pesquisa até a apresentação do campo e sistematização da produção dos dados.

A terceira seção apresenta a análise dos dados produzidos por meio da pesquisa documental realizada nos PPPs das instituições infantis pesquisadas e das entrevistas semiestruturadas efetivadas com as representantes das instituições de Educação Infantil e da Superintendência da Área de Educação Infantil.

A quarta seção apresenta uma síntese dos achados da investigação que fundamentaram a necessidade das ações e estratégias propostas no PAE, que é abordado no quarto capítulo deste estudo.

3.1 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões sobre avaliação na Educação Infantil, por muito tempo, estiveram alinhadas à concepção de que essa etapa da educação se constituía como uma base ou um preparatório para o ensino subsequente. Essa tendência histórica acabou por influenciar, em muitos contextos, a construção de um modelo de avaliação voltado para os resultados de aprendizagem das crianças, numa perspectiva classificatória, com o uso de instrumentos e de métodos semelhantes aos utilizados no Ensino Fundamental.

A interpretação e a utilização errôneas dos conhecimentos gerados pelo desenvolvimento das ciências, em especial a Psicologia, colaboraram para a adoção de uma avaliação classificatória, desenvolvimentista e diagnóstica. Essas práticas equivocadas comprometeram os estudos voltados para a avaliação e para o “desenvolvimento de métodos de registros para acompanhamento da trajetória das crianças nas instituições” (Fullgrad; Wiggers, 2014. p. 165).

As distorções provenientes da influência dos outros níveis de escolaridade ocasionam, por um lado, interpretações e práticas equivocadas e, por outro lado, podem levar o senso comum a considerar que não existe avaliação na Educação Infantil, uma vez que não se aplicam os instrumentos da avaliação tradicional, presentes nessas etapas (não há aplicação de exames e atribuição de notas nem os fenômenos da aprovação e reprovação) (Luckesi, 2014).

Luckesi (2014) ressalta que existe, sim, avaliação na Educação Infantil, porque cabe aos educadores estabelecer os meios para verificar se as crianças estão aprendendo e se desenvolvendo (Luckesi, 2014). Mas é preciso observar as especificidades do trabalho com as crianças pequenas e compreender essa avaliação como um processo, sem finalidade classificatória e com a utilização da observação e do registro.

A avaliação deve cumprir, portanto, o papel de avaliar cotidianamente, de forma intencional, planejada e orientada por critérios, os diferentes momentos vivenciados pelas crianças nas instituições, a partir do olhar e da escuta sensível e cuidadosa delas. Para Micarello (2010), a avaliação na Educação Infantil,

cumprir 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. 1).

Alves (2013), ao estabelecer uma análise dos diversos referenciais teóricos sobre a avaliação na Educação Infantil, identificou quatro concepções de avaliação: diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória; processual, formativa e mediadora; institucional; e emancipatória. Tomando como referência a classificação adotada por esse autor, são exploradas, neste trabalho, as duas primeiras concepções, por estarem mais relacionadas às práticas observadas pela pesquisadora durante o trabalho de acompanhamento efetivado na Rede Municipal.

A concepção diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória é baseada em uma organização curricular e didática (influenciada por modelos adotados no Ensino Fundamental), que erroneamente separa as diferentes áreas do conhecimento, presentes na Educação Infantil, como se fossem disciplinas.

Ela ocorre de forma periódica, geralmente é realizada no final de cada semestre e apresentada por meio de um relatório. Ocupa-se da classificação das crianças, a partir do que elas sabem ou não sabem, sem considerar as diferentes formas de interação. As ideias presentes nessa concepção coadunam com a análise

de que a avaliação presente no Ensino Fundamental, com sua organização didática e curricular, vem servindo de modelo para a Educação Infantil (Alves, 2013).

Hoffmann (1996) reafirma a influência do Ensino Fundamental nas práticas de avaliação na Educação Infantil, ao discutir a estruturação curricular que as professoras adotam. Para a autora, trata-se de uma organização disciplinar, já que as diversas áreas do conhecimento, que compreendem o currículo da Educação Infantil, são erroneamente separadas em sua organização, corroborando para realização de uma avaliação isolada, que não informa sobre a progressão do conhecimento da criança.

A autora destaca, também, que esse modelo pode ser evidenciado pela classificação periódica da avaliação, geralmente realizada semestralmente, muitas vezes por meio do registro dos comportamentos da criança, seguindo modelos uniformes de avaliação (Hoffmann, 1996).

A avaliação classificatória tem como foco a performance e a capacidade de pensar e de agir da criança, em detrimento da sua participação em situações de interação, ofertadas nas creches e pré-escolas. Esse modelo de avaliação busca apenas classificar o que as crianças sabem ou não sabem.

Na visão de Luckesi (1995), a avaliação classificatória caracteriza-se por ser seletiva, excludente e estática e não ter como proposta uma busca por melhores resultados, mas sim o foco no julgamento sobre os resultados. Em contrapartida, o autor propõe uma avaliação que, a partir de um juízo de qualidade, aceita ou transforma o resultado, ou seja, avaliar implica uma constante tomada de decisão.

O modelo classificatório de avaliação está distante das práticas que devem ser desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, já que não consegue capturar o percurso das crianças, não escuta suas vozes nem proporciona reflexões sobre o processo e a ação docente. Sendo assim, Fullgrad e Wiggers (2014, p. 164) propõem “romper com a função classificatória da avaliação, no sentido de pensar a avaliação com a função de registrar para acompanhar e refletir sobre o progresso e a trajetória do desenvolvimento da criança” (Fullgrad; Wiggers, 2014. p. 164).

Nessa perspectiva, tem-se a avaliação processual, formativa e mediadora, que é caracterizada pela descrição dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e de interações das crianças, sem objetivo de seleção, classificação ou promoção. Essa avaliação tem caráter formativo, porque

acompanha tanto o processo de desenvolvimento da criança, quanto o trabalho pedagógico dos docentes.

A partir da análise sob a ótica da legalidade, proposta pelas DCNEI (Brasil, 2009a), Ribeiro (2018) destaca que a avaliação da criança deve seguir os seguintes princípios:

Ser realizada pela escola; com o objetivo de acompanhar o percurso de desenvolvimento da criança, qualificando as práticas pedagógicas; tendo como metodologia o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança e como ponto de partida a criança e seus direitos fundamentais; e ser realizada de forma contínua (Ribeiro, 2018, p. 226).

Dessa forma, não se alinham à legislação vigente práticas como:

A avaliação ser realizada por instâncias e atores externos; com o objetivo de selecionar, promover ou classificar as crianças; utilizar metodologias baseadas em aplicação de provinhas ou outros instrumentos de avaliação que submetem a criança à ansiedade, pressão ou frustração; ter como ponto de partida conhecimentos estanques e fechados por faixa etária ou a criança em comparação com as demais da turma; e ser realizada de forma pontual (Ribeiro, 2018, p. 226).

Para realizar a avaliação de forma processual, é preciso lançar mão de elementos essenciais, tais como a observação, o registro, a análise reflexiva e o planejamento, além de considerar o contexto sociocultural da criança. Para efetivar seu caráter mediador, é necessário realizar o acompanhamento atento de cada criança (respeitando seu modo de ser e aprender) e a intervenção pedagógica pautada no planejamento intencional (Hoffmann, 2012).

Em uma concepção processual, formativa e mediadora, a avaliação deve ser realizada em todas as etapas da ação educativa, desde a Educação Infantil, devendo ser praticada com consciência sobre o que se está fazendo e com o uso de recursos metodológicos próprios, adequados e conscientes.

Segundo Neves, Oliveira e Santos (2017), a avaliação também assume uma função diagnóstica, pois possibilita ao professor um *feedback* sobre suas práticas pedagógicas e dificuldades de aprendizagem de seus alunos, para embasar a reformulação dos procedimentos didático-pedagógicos no decorrer do processo de

ensino e aprendizagem, ajudando os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

Para Hoffmann (2012), a avaliação mediadora acompanha o desenvolvimento da criança, a partir de um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural, sobre suas manifestações decorrentes do caráter evolutivo de seu pensamento; respeita sua individualidade e as sucessivas conquistas de conhecimento, pois as crianças se desenvolvem em tempos e em aspectos diferentes umas das outras. É importante ressaltar que a avaliação será sempre da criança em relação ao seu processo de desenvolvimento e não em comparação a outras crianças.

Nesse sentido, avaliar não é emitir julgamentos sobre o comportamento ou as habilidades das crianças, mas acompanhar, de forma planejada e intencional, o percurso de vida da criança durante sua permanência na instituição. “Acompanhar em avaliação mediadora, é permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, ‘sentindo’, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender” (Hoffmann, 2012, p. 14).

É relevante destacar que apenas o acompanhamento da criança não caracteriza a sua avaliação. Para que ela seja, de fato, efetivada, é necessário que haja a intenção de auxiliar a criança, promovendo um fazer pedagógico capaz de contribuir para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação mediadora exige intervenção pedagógica, que deve estar voltada para o planejamento de atividades e práticas pedagógicas.

Segundo Alves (2013), essa avaliação também pode utilizar conhecimentos produzidos pelas ciências sobre o desenvolvimento infantil, porém o olhar é processual, e não uma etapa ou estágio utilizado para classificar as crianças. O autor traz como elementos estruturais dessa concepção de avaliação: a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

Em consonância com as especificidades da avaliação na Educação Infantil, presente nos documentos oficiais e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, defende-se, neste estudo, a concepção de avaliação processual, formativa e mediadora como um caminho norteador para as práticas efetivadas nas UEB da Rede Municipal.

Sugere-se que a avaliação na Educação Infantil seja fundamentada pelos elementos teóricos dessa concepção, pela Proposta Curricular da Rede e pelas

orientações presentes nos artigos 10 e 11 das DCNEI (Brasil, 2009a). O artigo 10 determina que as instituições infantis criem procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento das crianças, sem preocupação com seleção, promoção ou classificação, observando as seguintes orientações:

- I - Observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009a, p. 29).

As orientações tratam da avaliação como um processo contínuo, que necessita dos procedimentos da observação e do registro para seu acompanhamento. “Esses procedimentos orientarão o olhar dos professores e professoras sobre seu próprio trabalho e sobre o modo como as crianças estão se beneficiando ou não das intervenções planejadas” (Micarello, 2010, p. 3).

As orientações demarcam a importância da observação como um instrumento privilegiado da avaliação e do registro como um meio para assegurar que as observações “não se percam e possam ser compartilhadas entre os docentes, com as crianças e com as famílias” (Micarello, 2010, p. 3). Desses registros saem a documentação específica para a família, ressaltada no inciso IV.

O Art. 11 das DCNEI trata da transição da criança para o Ensino Fundamental, destacando a necessidade de a proposta pedagógica prever formas de garantir a continuidade do processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sem antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009a).

É importante ressaltar que, no processo de transição para o Ensino Fundamental, a criança deverá levar uma documentação específica para que as

professoras dessa etapa possam conhecer e acolher melhor cada aluno, estabelecendo uma continuidade do trabalho realizado na Educação Infantil.

Além da documentação, seria interessante que os sistemas de ensino e as instituições infantis estabelecessem formas de comunicação entre os diferentes profissionais que trabalham com as crianças como uma forma de tornar mais efetivo esse processo e reconhecer as especificidades da Educação Infantil (Micarello, 2010).

Diante das discussões teóricas levantadas, depreende-se que avaliar na Educação Infantil é um processo desafiador, que envolve desde a elaboração de um bom planejamento – com objetivos claros a serem alcançados nas atividades propostas, que considere as preferências e as especificidades das crianças – até as dificuldades de realizar um efetivo trabalho de observação e registro e de transmitir para as famílias os resultados do que foi realizado com as crianças.

Nessa seara, a observação e o registro ganham destaque como procedimentos avaliativos que, após serem submetidos à análise e à discussão pelo grupo, permitem às professoras repensar sua prática, disponibilizando-se a mudar seus métodos e seus procedimentos quando os resultados esperados não forem alcançados, em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

A mudança de posicionamento exige do profissional uma escolha de concepção, o conhecimento sobre essa etapa de ensino e sobre cada criança e um olhar sobre cada uma dessas variáveis: o ambiente, os materiais, as outras crianças e os adultos envolvidos.

Dessa forma, para construir bons registros de observação, que permitam o acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, constituindo-se de um bom material para avaliar e refletir sobre a prática pedagógica, é preciso voltar o olhar para o planejamento, para os procedimentos de observação e registro e para a escuta atenta e sensível das crianças e de suas famílias.

3.1.1 Planejamento e Avaliação na Educação Infantil

O planejamento consiste na definição do que se pretende avaliar – por meio da sistematização de objetivos e procedimentos que serão utilizados para chegar aos resultados – e na configuração de um padrão de qualidade que servirá de

parâmetro para comparar se os resultados obtidos serão aceitos ou não. Nesse sentido, o planejamento se caracteriza pelas dimensões do inacabamento, da participação, da previsibilidade e imprevisibilidade e da continuidade e encadeamento (Corsino, 2009).

Por se caracterizar como um instrumento flexível, é necessário que seu ciclo de elaboração, execução, avaliação e replanejamento não seja rígido e nem estático e possa seguir diferentes sequências e sofrer alterações para se adequar às necessidades das crianças e do momento.

O ato de planejar é um ciclo contínuo: as crianças vivenciam momentos individuais e coletivos, mediados por interações e brincadeiras; as professoras realizam a observação e a escuta atenta das crianças durante essas atividades; elaboram os registros por meio de instrumentos como portfólios, relatórios, diário, filmagens e anotações; e, discutem e refletem sobre o que foi observado e registrado para reformular ou formular novas estratégias de ensino.

A criança assume o centro do processo educativo, permitindo que sejam organizadas situações nas quais elas possam utilizar as diferentes linguagens e dimensões do ser humano, possam se aventurar, descobrir e construir uma identidade para o grupo.

Na estruturação do planejamento, um elemento essencial do currículo, que precisa ser pensado, é o espaço. A estruturação do espaço, do tempo e dos materiais deve ser organizada de forma a potencializar as ações das crianças, permitindo momentos de interação com o adulto e entre elas, em pequenos grupos ou no grupo maior, a livre expressão e o atendimento individualizado (Horn, 2004).

O espaço precisa ser pensado e organizado pelo educador em parceria com a criança para que ela se sinta parte dele. É certo que nem sempre a estrutura física da instituição foi pensada para ser um espaço de Educação Infantil, muitas vezes são adaptadas e não atendem às concepções de infância, mas, mesmo nesses contextos, os profissionais precisam ser provocados para planejarem sua organização em consonância com a proposta pedagógica.

A organização do espaço como elemento do planejamento requer um trabalho de observação e intervenção sobre a forma como as salas estão organizadas: se garantem espaços destinados a momentos livres (em que o professor não direcione as ações); que favoreçam a observação das interações e as práticas de registro; que

possibilitem atividades no grupo maior, em pequenos grupos ou contato mais individualizado (Marina; Wolf, 2017).

O espaço é a soma da estrutura física, dos materiais e das concepções que norteiam a prática. A disposição dos materiais também deve ser objeto do planejamento, sua organização favorece a autonomia e a integração da criança. “Assim, o planejamento pedagógico ultrapassa as paredes da sala de aula ao mesmo tempo em que rompe com uma concepção de caráter tecnicista, na qual planejar é preencher fichas e formulários, listando objetivos e conteúdos” (Marina; Wolf, 2017, p. 660).

A organização do espaço permite que o educador qualifique as práticas pedagógicas, na medida em que ele contribui para a construção de um ambiente desafiador, dispondo de materiais e delimitando/ diversificando as áreas da sala de aula, a fim de descentralizar a figura do adulto e permitir a autonomia das crianças.

Nesse sentido, o planejamento precisa dialogar com a rotina da instituição²¹, com o cotidiano, que envolve também as práticas de cuidado, uma vez que na Educação Infantil as práticas pedagógicas são norteadas pelo cuidar e o educar. O planejamento e a rotina precisam estar em sintonia, inclusive para garantir que “as situações de cuidado sejam compreendidas como possibilidades de aprendizagens (Marina; Wolf, 2017, p. 61).

O planejamento deve se ocupar de estruturar todo o trabalho educativo da instituição, contribuindo, também, para o processo de reflexão do educador sobre sua prática. Precisa ser um documento construído de forma participativa com as crianças, capaz de romper com a programação linear e olhar cada uma delas, tendo seus saberes e fazeres como ponto de partida (Garcia; Abreu, 2017).

Sendo assim, na Educação Infantil, o planejamento deve ser construído a partir da observação e escuta atenta da criança, pois sua fala revela os caminhos que devem ser seguidos pelas professoras para que, junto com as crianças, promovam trocas, interações e aprendizagens, ou seja, “da escuta das crianças nasce a intencionalidade, marcada no planejamento (Umbuzeiro; Malafaia, 2017, p. 112).

²¹ “Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil” (Barbosa, 2006, p. 35).

O espaço deve ser pensado para acolher, promover a construção de vínculos afetivos e cognitivos e, para tanto, é preciso que o educador construa uma rede de significações para esse espaço social, em que a criança se reconheça. Dessa forma, “não basta organizarmos o espaço em cantos temáticos e colocarmos jogos e materiais à disposição das crianças sem que o professor tenha a consciência do desafio que isso impõe a elas” (Horn, 2004, p. 116).

Para construir essa rede de significados, na qual o espaço se constitua de múltiplas e significativas relações afetivas, cognitivas e sociais, é necessário que os profissionais passem por um processo formativo, assumido pela coordenação pedagógica, no qual suas práticas sejam objeto de estudo, mediado por um referencial teórico, que permita a observação e a reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado (Horn, 2004).

3.1.2 Procedimentos da Avaliação na Educação Infantil: a observação e o registro

A avaliação na Educação Infantil deve ser mediada pelo conhecimento e por instrumentos. O professor precisa conhecer muito bem os objetivos dessa etapa de ensino para acompanhar, cotidianamente, o percurso de cada criança na instituição. A observação, nesse contexto, torna-se o principal instrumento para avaliação das crianças, à medida que permite ao professor conhecer como elas reagem diante das brincadeiras e das experiências.

A avaliação precisa ser definida por um planejamento intencional das práticas pedagógicas, pelos registros e reflexão sobre a ação que eles permitem e pelo compartilhamento ou socialização desses registros com a família e outros profissionais envolvidos na formação das crianças (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

Para Ostetto (2017), o registro diário deve ser compreendido como um instrumento de trabalho pedagógico do professor. Trata-se de um documento reflexivo que traz o retrato das experiências vividas, as conquistas, descobertas, incertezas, medos, ousadias, que revelam seus fazeres.

O registro subsidia a autoformação, pois ao registrar o professor escreve sobre sua prática, colhendo, também, as experiências das crianças, tece uma memória que pode ser resgatada e utilizada como um objeto de análise e reflexão. “A observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, a

qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo (Ostetto, 2017, p. 25).

Essa documentação não se restringe ao documento formal, exigido pela legislação para atender o direito das famílias de serem comunicadas sobre os processos de desenvolvimento das crianças. Ela se refere à avaliação como uma atitude para avaliar e não como um documento. Representa uma tomada de decisão por parte dos profissionais para refletirem sobre sua prática e se reposicionarem em relação às crianças. Para isso, exige trabalho atento de observação e diversificação de registros.

Já a documentação para atestar os processos de desenvolvimento e as aprendizagens da criança “são os registros de cada criança, realizados no âmbito da instituição educacional, que deverão acompanhar o seu percurso de aprendizagem, sendo encaminhados à instituição que receberá a criança no ano seguinte, seja de Educação Infantil ou Ensino Fundamental” (Ribeiro, 2018, p. 224) ou mesmo entregue às famílias como um documento oficial do processo de avaliação.

O Trabalho de registro efetivado na Educação Infantil deve partir de uma observação atenta e sensível das ações e interações das crianças, da forma como elas se posicionam e propõe situações desafiadoras às outras crianças e aos docentes, como se manifestam no grupo e individualmente.

A avaliação não é homogênea, ela deve revelar o percurso de cada criança. Logo, é preciso conhecê-la em sua individualidade e na relação com os outros, saber quem são, observar sua cultura e a forma como interagem com o mundo, considerar suas conquistas e, a partir delas, traçar novos caminhos a serem percorridos. Sendo assim, avaliar

Não significa padronizar o olhar sobre os processos das crianças, tampouco enaltecer aspectos que passam por um filtro moral do adulto. A ação de avaliar também não pode ser confundida com a de coletivizar a avaliação, já que os registros homogêneos omitem processos individuais de desenvolvimento. Ao contrário, o que avaliar passa pela busca de unidade do grupo em meio à diversidade de cada criança. Isto demanda tempo e conhecimento de quem são as crianças (Feitoza; Müller; Cavaton, 2019, p. 333).

A avaliação cumpre a função de documentar e informar aquilo que se aprende sobre cada criança, em suas ações individuais e coletivas, não de forma única e padronizada, mas de forma a retratar cada uma em suas especificidades. Todo esse

trabalho de registro realizado nas instituições infantis deve ser organizado de forma a constituir uma memória sobre as práticas que foram realizadas e comunicar aos profissionais e às famílias o percurso das crianças na instituição infantil.

Além disso, deve permitir formar uma documentação que alimentará o planejamento significativo, que parte dos interesses, conhecimentos e das perguntas das crianças, servindo de “instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças” (Ribeiro, 2018).

É importante destacar que essa documentação não tem caráter punitivo e nem deve servir para rotular as crianças e os profissionais, mas para revelar o percurso de aprendizagem da criança, contribuindo para que este não seja compreendido como uma ação fragmentada e pontual.

É relevante enfatizar que quanto mais sabemos sobre as crianças, mais aperfeiçoamos o planejamento. Dessa forma, o planejamento e a documentação andam juntos, “observar e registrar são ações desenvolvidas ao longo do ano, são práticas e exercícios contínuos” (Ostetto, 2017, p. 29).

Dessa forma, o professor, para cuidar da avaliação na Educação Infantil precisa estar aberto ao diálogo com seus pares, ao processo de reflexão sobre sua prática, ao estudo, pois a ação educativa não pode se basear no senso comum, é preciso estar munida dos conhecimentos das ciências da educação. Por fim, é importante ter uma prática consciente, permeada por uma honesta e cuidadosa observação do cotidiano, do senso crítico pessoal e do olhar do outro para sinalizar uma percepção diferente daquela que se tem. É necessário diálogo entre o observador e o observado (Luckesi, 2014).

3.1.2.1 Instrumentos de Registro na Educação Infantil

Na Educação Infantil, assim como nas demais etapas, a avaliação depende do uso adequado de instrumentos e da organização dos recursos de observação que guiarão as professoras em suas relações com as crianças, ou seja, os meios pelos quais possam verificar se elas adquiriram ou não determinada habilidade ou conhecimento, se estão aprendendo e se desenvolvendo (Luckesi, 2014).

Os instrumentos de avaliação devem ser organizados a partir do planejamento do que o professor pretende trabalhar e desenvolver nas crianças e

devem captar diferentes momentos vivenciados por elas. Dentre esses instrumentos, podem ser destacados: o portfólio (reúne as produções das crianças em diferentes momentos e vivências que poderão ser utilizadas para embasar a elaboração do relatório); o relatório; o diário; e os vídeos de curta e longa duração, gravados durante as atividades ou durante os momentos livres. O trabalho criterioso de observação e de registro por meio de instrumentos como o portfólio e o diário pode culminar na elaboração de um bom relatório da criança (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

Outras ferramentas de documentação, baseadas na experiência italiana com as práticas de avaliação dos serviços de cuidado e educação das crianças pequenas, são propostas por Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), como o diário de educadores, composto por narrativas baseadas em um trabalho de observação orientada a colher elementos significativos das experiências, considerando diferentes aspectos da organização e sua evolução no tempo. Nele, os educadores documentam os comportamentos e as atividades das crianças durante a semana, considerando seis dimensões: transições entre serviço e família; dinâmicas sociais entre crianças e educadores; atividades infantis; cuidados; uso do espaço; e uso do tempo.

Além do diário, os autores sugerem a elaboração de um relatório sobre as relações com os pais – que tem por objetivo registrar suas experiências na escola, considerando aspectos como: tranquilidade e serenidade; relacionamento com os educadores e outros pais e participação nas atividades e um relatório de observação – compreende a observação de um dia inteiro no serviço e narra detalhadamente as especificidades e singularidades (Giandomenico; Picchio; Mussati, 2018).

A reunião dos Diários de educadores e dos Relatórios de observação produzidos durante o ano formam o Dossiê do serviço. Os autores ainda ressaltam a possibilidade de aplicar, no final do ano letivo, um questionário com os pais, que deve ser organizado de forma a favorecer um espaço para a livre manifestação de sua opinião. Esse documento deve ser integrado ao Dossiê do serviço (Giandomenico; Picchio; Mussati, 2018).

O registro é uma atividade que qualifica a prática pedagógica, cumprindo as funções “desde a construção da memória, passando pelo apoio ao replanejamento, e chegando à comunicação” (Ostetto, 2017, p. 32 e 33). Segundo a autora, os

registros devem fazer parte do projeto político-pedagógico da instituição e serem discutidos nas reuniões pedagógicas.

A autora apresenta diversos instrumentos de registro, com o qual teve contato durante pesquisa realizada em uma instituição infantil (Umei Rosalda Paim), que serão apresentados neste texto pela relevância e possibilidade de subsidiar um processo crítico e criativo de registro na Educação Infantil. São eles: vídeos, fotografias, painéis expositivos, blocões, bloco de notas, cadernos de registro, planejamentos (mapas conceituais), produções das crianças, relatórios individuais e de grupo (Ostetto, 2017). Alguns desses instrumentos serão descritos em razão de suas especificidades.

Os blocões são uma espécie de álbum no qual são registradas as histórias, descobertas e experiências vivenciadas pelo grupo. Neles são organizadas as falas das professoras e das crianças (reflexões das professoras e textos das crianças transcritos), fotografias, desenhos, pinturas das crianças e outras produções. Diferencia-se do portfólio por ser produzido de forma contínua (no dia a dia) e ao longo do ano. Esse documento fica à disposição das crianças para que vejam seus registros sempre que desejarem (Ostetto, 2017).

O planejamento é flexível, realizado com a participação das crianças: mapeia ações, temas, conteúdos e atividades; orienta o percurso; reconhece a criança em suas linguagens e formas de se relacionar com o mundo; e supera a tradicional fragmentação.

Os relatórios individuais e de grupo são produzidos semestralmente e nascem dos registros realizados pelas professoras no caderno de registro, bloco de notas e blocões. Constitui-se como a documentação legal que a escola produz para dar cumprimento à legislação.

Os murais são construídos com o intuito de transmitir as ideias do projeto pedagógico; valorizar as produções das crianças; se comunicar com os pais; revelar histórias, princípios, concepções e objetivos; é autoral e revela relações, emoções e atitudes; é organizado a partir de uma sequência lógica.

Os registros na Educação Infantil cumprem a missão de avaliar como as crianças aprendem e se desenvolvem, reúnem particularidades e aspectos relevantes do trabalho que foi desenvolvido com as crianças e que certamente ficariam perdidos se fossem registrados. A opção da instituição e de seus profissionais em realizarem vários tipos de registro contribui para o aperfeiçoamento

do acompanhamento das crianças e uma melhor compreensão sobre seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.1.3 Participação da Criança no Planejamento e na Avaliação

Para ser professora na Educação Infantil, é preciso sonhar e acreditar no potencial das crianças e da educação que se faz no cotidiano das escolas. É preciso olhar através dos olhos dessas crianças para conhecer o universo infantil, sonhando junto com elas, imaginando e pegando carona em suas fantasias e imaginações para criar um planejamento rico e significativo. É construir uma relação de confiança, preparar a terra para, o plantio, cuidando e educando, até que os frutos possam ser percebidos, cada um a seu tempo e na sua singularidade do seu sabor (Soares, 2017, p. 155).

Avaliar na Educação Infantil é um processo complexo que envolve a necessidade conhecer cada criança, suas diferentes formas de reagir diante das situações de aprendizagem que lhes são propostas. A avaliação traz consigo variáveis importantes que precisam ser analisadas: o ambiente, os materiais, as outras crianças e os adultos envolvidos nas atividades e, principalmente, a escuta, pois só é possível conhecer as crianças e seus interesses com o exercício da escuta ativa de suas vozes e observação atenta de suas interações.

Para Ostetto (2017), um planejamento significativo deve prezar pela participação das crianças, partindo do mapeamento dos seus desejos e interesses (o adulto deve estar disposto a reparar nas linguagens e formas da criança se relacionar com o mundo, seus saberes e descobertas). Acrescenta, ainda, que deve ser um instrumento flexível e elaborado para orientar o percurso do trabalho a ser realizado, por meio do mapeamento de ações, temas, conteúdos e atividades pensadas com as crianças.

A inspiração para o planejamento deve ser a curiosidade e a livre manifestação da criança aliadas às situações de aprendizagens que o professor deseja propor para ampliar o repertório delas.

As crianças trazem experiências e conhecimentos que refletem seu meio social, e estes devem ser considerados. Devemos partir deles, sim, respeitando-os, mas tendo em mente o compromisso de ampliar-lhes oportunidades para o desenvolvimento de novos gostos (Umbuzeiro; Malafaia, 2017, p. 123).

Sendo assim, as instituições infantis devem ser esse espaço de acolhimento das opiniões das crianças, de respeito às diversidades e de aprendizagem, com a ampliação do repertório de experiências ofertado, abrindo espaço para a arte, a música, a literatura, a poesia, a pintura, o contato com o meio ambiente, entre outras situações de aprendizagem.

A criança deve participar inclusive da organização do espaço, em um processo colaborativo com o professor, no qual ela possa manifestar os seus interesses, zelar e compreender que faz parte desse lugar. O espaço pensado e construído com as crianças aumenta o sentimento de pertencimento e fortalece a segurança emocional, uma vez que preserva as referências que o grupo já construiu nele (Soares, 2017).

A participação da criança permite que o educador capte a essência do que elas aprenderam e qual deve ser o ponto de partida ou de continuidade para o planejamento de novas ações, permite avaliar o percurso da criança e repensar a prática docente.

A escuta atenta das crianças, no processo de organização do trabalho pedagógico, e o respeito aos seus Campos de interesse tornam as atividades mais convidativas e significativas, bem como promovem maior aproximação entre a criança e o adulto (Soares, 2017).

Fullgraf e Wiggers (2014) ressaltam que o processo de avaliação na Educação Infantil deve ter como foco a construção de ações pedagógicas (Planejamento e atividades) que promovam as aprendizagens e as relações entre as crianças e adultos, sendo o produto dessas ações utilizado como elemento essencial do planejamento de novas atividades.

Um dos objetivos da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor, mas ele só cumprirá essa função se os registros do desenvolvimento da criança forem utilizados para promover reflexão e ação em prol da melhoria da prática pedagógica. Para que estes registros sejam significativos, eles precisam envolver a participação das crianças nas avaliações (Brasil, 2012).

Segundo Micarello (2010), essa participação no processo de avaliação pode ocorrer por meio da escuta e anotação das impressões e opiniões, dos comentários que fazem e de suas preferências, nos registros individuais ou nos registros coletivos da turma, elaborados pelas professoras com a participação das crianças.

Para realizar esse processo de escuta, as professoras podem promover rodas de conversa e diálogos individuais, nos quais as crianças possam expressar suas escolhas, inclusive dos materiais que vão compor seu portfólio, recordando o que foi realizado, e opinar sobre a organização dos espaços e escolha das atividades e temas para os projetos. Colasanto (2014) define as rodas de conversa como um espaço de livre expressão das culturas da infância.

Durante ou após essa atividade, o professor precisa realizar o registro por escrito daquilo que coletou nas rodas e nos diálogos com cada criança, pois as frases ditas por elas avaliam a experiência que tiveram em cada atividade e em cada momento da rotina, bem como abre caminho para novas discussões (Micarello, 2010).

Outra estratégia de escuta e participação ativa das crianças nas decisões da escola são as assembleias, que podem ser realizadas a partir da escolha de representantes de turma, para se reunirem com a coordenação e as professoras, com o objetivo de opinar e definir ações ou mesmo avaliar as atividades já realizadas na instituição.

Após cada assembleia, as professoras podem reunir os representantes com toda a turma, em uma plenária, para que as crianças possam passar as decisões deliberadas. Para Colasanto (2014), as assembleias são um espaço democrático, de livre expressão da criança, que oferece a oportunidade para que elas contem sobre suas brincadeiras e seus espaços preferidos; avaliem as atividades, os passeios e os projetos; opinem sobre a organização da escola, o lanche, as ações e demais assuntos que possam surgir.

Ainda segundo essa autora, as perguntas elaboradas para condução da assembleia devem levar as crianças a falarem sobre o que sentem e o que pensam e dar a elas a oportunidade de expressem livremente suas opiniões. Além das assembleias, a autora destaca as sessões simultâneas de leitura²²; o teatro; o empréstimo de livros; a organização dos cantinhos da turma de acordo com os interesses das crianças; os projetos com temas pensados pelas crianças; as entrevistas; como outras estratégias de participação das crianças (Colasanto, 2014).

²² [...] consistem na escolha de livros de histórias infantis pelo professor de cada turma e, a partir da escolha do livro, são produzidas resenhas. Os livros de histórias infantis ficam expostos no pátio da escola durante uma semana, as crianças junto com os professores, leem as resenhas dos livros, e as crianças escolhem a história que, posteriormente, será lida na sala (Colasanto, 2014, p. 102).

A entrevista com as crianças pode representar um excelente instrumento de autoavaliação, desde que sua condução permita a livre manifestação da criança, proporcionando um momento de autoconhecimento (Colasanto, 2014). É importante ressaltar que toda e qualquer estratégia ou ação planejada para promover a participação, por meio da escuta das crianças, deve ter seus resultados registrados nos relatórios individuais e coletivos.

As falas das crianças durante todos esses processos devem estar expressas nos relatórios e em outras formas de registro, ocupando a parte central da escrita, permitindo que outros profissionais e a própria família consigam verificar, por meio do discurso da criança, seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é preciso compreender que a avaliação ocorre periodicamente, durante todo o processo e que, a cada ação desenvolvida, é preciso realizar a autoavaliação e não somente no final de cada semestre.

Colasanto (2014) enfatiza que o foco desses registros devem ser as atividades realizadas com as crianças, o trabalho desenvolvido com elas e não somente aspectos do seu processo de desenvolvimento. Destaca, ainda, que nesses registros devem ter um espaço para a participação das famílias, no qual possam expressar suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pela instituição, bem como fazer sugestões.

A seguir, será discutida a importância do envolvimento das famílias no planejamento e na avaliação das ações realizadas com as crianças, a fim de refletir sobre o papel e a influência que essa participação tem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, para o aperfeiçoamento das práticas democráticas da escola e para o desenvolvimento de uma política de aproximação escola-família.

3.1.4 Participação da Família no Planejamento e na Avaliação

Para que exista equidade na educação é necessário que exista uma igualdade estruturante, que oriente as ações em prol da garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, levando em conta as diversidades existentes na escola, a posição de cada um, de cada família, a diversidade própria de cada ser humano (Burgos, [2020]). Também na Educação Infantil, é preciso que seja aplicada a noção de equidade como forma diferenciada de encarar as desigualdades,

estruturando parâmetros e ações para a conquista de uma igualdade que considere todas as desigualdades existentes.

Nesse contexto, a instituição infantil não pode fugir da responsabilidade de conhecer as condições de vida e a cultura das crianças, e não há outra forma de buscar esse conhecimento que não seja ouvindo-as e buscando a interação escola-família. Para tanto, se faz necessário que a instituição adote uma política de aproximação com as famílias, mapeando as condições de participação de cada uma delas na vida escolar das crianças, para ter elementos concretos que possam ajudar no planejamento escolar e educacional.

Conhecer a realidade das famílias possibilita identificar quais delas não se envolvem na escolaridade dos filhos para traçar ações mais concretas para esse grupo. Sendo assim, é preciso que os sistemas de ensino e as escolas busquem estratégias para implantação de políticas de interação escola-família, em parceria com outras instituições, para identificar quem são suas crianças, quais são suas necessidades e como ajudá-las, diminuindo, assim, as desigualdades provenientes das diferenças sociais.

Na Educação Infantil, a relação escola-família é de suma importância para a promoção da aprendizagem individual e de grupo das crianças. Nesse sentido, as instituições infantis precisam desenvolver estratégias de participação que envolvam as crianças, as famílias, as professoras e demais membros da comunidade escolar para, juntos, construírem um projeto de educação cidadã, que se traduza em uma cultura da infância (Cagliari; Giudici, 2014).

Segundo as autoras, a participação deve estar fundada na própria ideia de democracia. Dessa forma, “se desejar a participação, a escola deverá abrir espaços, lugares, momentos em que todos os sujeitos, crianças, professores e pais, possam descobrir a possibilidade de falar e de serem escutados” (Cagliari; Giudici, 2014, p. 193). A participação não deve ser encarada como um processo natural, ela é uma escolha filosófica e de valor e exige uma postura dos profissionais e da instituição. Os pais exercem papel importante no processo avaliativo e devem participar ativamente da avaliação, tendo a oportunidade de expressar sua opinião sobre a experiência vivida. Essa experiência, vivenciada pelos pais, também evolui com o tempo e essa mudança deve ser documentada, analisada e avaliada (Giandomenico; Picchio; Mussati, 2018).

A participação das famílias é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Por essa razão, as instituições devem buscar estratégias de diálogo e participação delas, orientando, inclusive, os professores a realizarem relatórios de avaliação claros e objetivos, com uma linguagem direta para transmitir à família o resultado do trabalho com as crianças (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

Garantir a participação das famílias na escola é uma responsabilidade de todos, é permitir que os responsáveis se reconheçam como cidadãos de direitos e de deveres, capazes de opinar sobre os processos educativos das crianças, por meio da valorização de suas experiências, de sua cultura e suas ideias.

Nesse sentido, as políticas de interação escola-família podem ser planejadas tanto pela escola, quanto pelas Secretarias e podem envolver visitas domiciliares, aplicação de questionários, participação dos pais em atividades da escola, entre outros. São essas políticas de aproximação Escola-Família que vão garantir, inclusive, condições de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, que vão incluí-las e atendê-las em suas necessidades específicas, superando a visão de qualidade com desigualdade e aplicando a qualidade com equidade.

3.1.5 O Papel da Equipe Gestora das Instituições no Processo de Avaliação na Educação Infantil

A equipe gestora da escola, por sua vez, é responsável por conduzir a elaboração da proposta pedagógica da instituição em parceria com os educadores, mantendo-a sempre atualizada e em discussão, num ciclo que envolve planejamento, ação, avaliação e replanejamento (Mello, 2006).

O gestor é responsável por assegurar que o trabalho pedagógico seja realizado a partir das diretrizes estabelecidas nos documentos nacionais – na Proposta Curricular da Rede Municipal e na Proposta Pedagógica da instituição –, bem como que pela organização das rotinas de trabalho dos profissionais para que siga as orientações do órgão gestor.

Dessa forma, no que compete ao planejamento e a avaliação das crianças e do trabalho das professoras, cabe à equipe gestora assegurar: (1) formas de participação democráticas dos profissionais, das famílias e das crianças; (2) a integração das famílias no processo de avaliação das crianças e na avaliação das

ações da instituição; (3) o cumprimento do horário destinado para o planejamento e a formação continuada (na Rede Municipal de Ensino de São Luís é chamado de Hora Atividade; (4) a organização do Plano de Formação Continuada; (5) a organização do planejamento; (6) a realização do trabalho de observação e registro (com a utilização de múltiplos registros) realizado pelas professoras, com a participação das crianças e outros profissionais da instituição; (7) a produção dos documentos oficiais de registro do percurso das crianças na instituição, definidos na Proposta Curricular da Rede Municipal; entre outras ações definidas na proposta pedagógica da instituição.

O gestor é o responsável pela integração da comunidade escolar, tendo como missão “promover um ambiente saudável para si, as crianças, as famílias e os funcionários, nas creches e/ou nas pré-escolas” (Mello, 2006, p. 25). Já o coordenador pedagógico (na Rede Municipal de Ensino é denominado de Professor do Suporte Pedagógico) assume uma posição importante no apoio às atividades de avaliação da equipe, pois são responsáveis por instigar a reflexão dos educadores sobre suas práticas, além de contribuir com a complementação da documentação, a análise e a avaliação (Giandomenico; *Picchio; Mussati*, 2018, p. 124).

Nesse sentido, o coordenador atua no processo de avaliação por meio do acompanhamento e orientação da compilação de documentação das experiências das crianças e dos pais, de forma contínua e sistemática, tendo a continuidade e a mudança como unidades fundamentais de análise.

A adoção de uma sistemática de avaliação organizada pelo coletivo da instituição infantil, que assegure o processo de observação e registro por meio da utilização de múltiplos instrumentos avaliativos permitem a realização da avaliação da qualidade das experiências proposta às crianças, em compatibilidade com os diferentes contextos culturais, formulando os aspectos necessários ao planejamento e a documentação da experiência das crianças.

O coordenador pedagógico também exerce a função de formador da equipe pedagógica e junto com o gestor devem buscar estratégias para que o processo formativo seja fortalecido nas instituições. Para tanto, precisam estar atentos para as especificidades, compreendendo o que Gomes (2009) denomina de características da formação de crianças pequenas.

Para a autora, a formação deve considerar o alinhamento entre o empenho e a emoção no fazer pedagógico; o envolvimento e a relação de confiança e

afetividade que se estabelece com a criança; a ética e a responsabilidade social de ser formador e cidadão nesse mundo tão complexo; além da capacidade de rever sempre seu papel na escola e na sociedade como agente não só de transmissão, mas também de transformação.

Dessa forma, a equipe gestora das instituições assumem diferentes papéis e responsabilidades para que, em diálogo e construção constante com as professoras, acompanhem o processo de avaliação, a fim de que os valores e os objetivos educacionais almejados possam ser atingidos, a partir do movimento de refletir sobre a prática e reformular as ações em busca da melhoria dos serviços.

3.1.6 O Papel da Secretaria de Educação no Processo de Avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil é um processo realizado nas instituições infantis pelas professoras, mas deve envolver a participação das crianças, dos profissionais da instituição e das famílias. Se a avaliação é de competência da escola, as Secretarias de Educação teriam algum papel frente a ela?

O órgão gestor é responsável por orientar e acompanhar o trabalho pedagógico das instituições infantis. Cabe à Secretaria explicitar as regulamentações nacionais; elaborar e implementar a proposta curricular da Rede de Ensino; orientar a construção e acompanhar a execução da proposta pedagógica de cada instituição; assim como organizar as diretrizes normativas que irão regulamentar e organizar o funcionamento da Rede e de cada instituição.

Além disso, é de responsabilidade do gestor público garantir a infraestrutura e os recursos humanos e materiais necessários para a execução das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Segundo Dias e Faria (2007), além de esclarecer sobre os documentos regulamentadores, é papel do gestor público da Secretaria “orientar e apoiar as instituições para que criem condições concretas que viabilizem tanto o processo de elaboração das propostas, quanto sua execução e avaliação” (Dias; Faria, 2007, p. 27).

Nesse sentido, considerando que a avaliação está intrínseca em todo o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições, sendo, portanto, um dos elementos integrantes da Proposta Pedagógica da Rede e de cada instituição, o gestor público, de forma indireta, também é responsável por esse processo, uma vez

que é papel da Secretaria estabelecer as diretrizes que devem nortear o planejamento e a avaliação, bem como apontar quais instrumentos devem ser utilizados para viabilizar esse trabalho.

A Secretaria tem o papel de contribuir para a melhoria das práticas educativas desenvolvidas nas instituições, inclusive do processo de avaliação das crianças. “Compete-lhes o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do processo de elaboração e implementação das propostas, identificando necessidades e criando estratégias que possibilitem seu avanço e melhoria” (Dias; Faria, 2007, p. 27).

Dentre essas estratégias, pode-se destacar a organização de documentos normativos; a definição dos princípios e diretrizes para o trabalho na Educação Infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC; a formação continuada dos profissionais, desenvolvida em três âmbitos: programas de formação da Rede Municipal, formação na instituição infantil e incentivo à formação em outras instituições; e o acompanhamento técnico-pedagógico das instituições.

A formação continuada assume papel relevante na qualificação do trabalho desenvolvido pelas professoras de Educação Infantil, uma vez que representa uma ação pedagógica eficiente para reunir essas profissionais; refletir sobre as necessidades das instituições infantis; compartilhar experiências e conhecimentos; e trabalhar o desenvolvimento de novas habilidades.

Para Ostetto (2017), a prática de registro, que norteia o processo de avaliação na Educação Infantil junto com a prática de observação, é de suma importância para a qualificação do fazer educativo e para a formação docente, o que implica dizer que a qualificação do processo de avaliação das crianças perpassa, também, por um processo formativo das professoras.

É sabido que a formação continuada é um desafio para as redes de ensino, uma vez que as iniciativas dentro do sistema público estadual, municipal e federal alcançam tamanha dimensão – em virtude da extensão territorial e dos interesses em jogo – que a execução e o acompanhamento dessas atividades se mostram desafiadoras para os legisladores, os órgãos de regulamentação e controle e as instituições e sistemas de ensino (Gatti, 2008).

Nos últimos anos do século XX, especialmente nos países desenvolvidos, fortaleceram-se as ações de formação continuada como requisito para o trabalho, frente às mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho.

No Brasil, a demanda por uma educação continuada ganhou maior espaço como forma de suprir a precariedade da formação inicial (Gatti, 2008).

Segundo Hoffmann (2018, p. 176), “é preciso dar-se conta da superficialidade de formação da maioria dos profissionais nessa área”, uma vez que os cursos de formação trazem em seu currículo apenas uma disciplina ou algumas horas de estudo em avaliação educacional. Geralmente, as professoras irão reproduzir práticas que vivenciaram com estudantes.

Assim, é imperioso que as redes de ensino invistam na formação continuada das profissionais da Educação Infantil para superar práticas equivocadas e ressignificar o trabalho docente. A organização dos espaços, dos materiais e de todo o caminho escolhido por uma instituição para desenvolver o seu fazer pedagógico só encontrará respaldo por meio de um contínuo processo de formação (Horn, 2004).

Com relação ao acompanhamento técnico-pedagógico das instituições, é importante pontuar que a equipe de acompanhamento é responsável por orientar e acompanhar a equipe gestora da instituição infantil, verificando a forma de organização dos instrumentos de trabalho das professoras definidos na proposta pedagógica, ou seja, a forma como organizam seu planejamento, a avaliação do seu trabalho e das crianças e os instrumentos utilizados como a observação e o registro, a fim de assegurar que cada um desses processos ocorram em consonância com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.

O processo de avaliação requer a construção de consensos, pois seu caráter social, político e ideológico leva os sujeitos a pensarem de diferentes formas sobre os processos de formulação de políticas e planos. Mas, independentemente do posicionamento a ser tomado, os resultados da avaliação devem servir de subsídios para a revisão, formulação e reformulação de propostas e não como simples instrumento formal de coleta de dados e informações (Brasil, 2012).

Nesse sentido, as Secretarias não devem vislumbrar a avaliação na Educação Infantil somente na perspectiva de cobrar a produção dos documentos legais que registram o processo de avaliação das crianças – no caso da Rede Municipal de Ensino de São Luís, o Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e o portfólio –, mas, também, no sentido de acompanhar as práticas realizadas nas instituições, analisar as documentações produzidas, as dificuldades identificadas por meio desses registros, transformando os dados e as informações em elementos importantes para o planejamento das ações da Secretaria.

3.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em torno das práticas que norteiam a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, tendo como enfoque a competência das instituições infantis para com a avaliação na Educação Infantil e o papel da Secretaria Municipal de Educação nesse processo. No tocante ao trabalho desenvolvido pela Semed, o olhar foi voltado para o papel de orientação, acompanhamento e intervenção sobre o processo de avaliação realizado pelas instituições.

O objeto de pesquisa foi definido com o propósito de investigar aspectos da avaliação na Educação Infantil, mais especificamente, do trabalho de orientação e acompanhamento dessas práticas, realizado pela Secretaria, e dos procedimentos e formas de registro existentes nas UEB infantis pesquisadas. A partir desse processo de investigação, análise e reflexão foi elaborada uma proposta de intervenção, a ser realizada por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil para aprimorar esse processo na Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Para tanto, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: Como a Superintendência da Área de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, poderá contribuir para aprimorar o processo de avaliação das crianças e das práticas de registro, realizadas nas instituições infantis?

O presente estudo tem como intenção contribuir para o universo das discussões a respeito da avaliação na Educação Infantil, abrindo espaço para a reflexão sobre o tema a partir de um novo viés, que implica analisar não somente as práticas desenvolvidas nas UEB infantis da Rede, mas, também, o papel da Secretaria de Educação e da Superintendência da Área de Educação Infantil diante de tal processo.

Uma vez que a competência para avaliar cabe às instituições infantis, qual seria a contribuição da Secretaria? O que as instituições e os profissionais esperam deste órgão, como instância normativa, orientadora e mantenedora? Para que os dados e os resultados produzidos nesta pesquisa fossem fidedignos, permitindo um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças, este estudo foi conduzido por meio de etapas sistemáticas de investigação, a partir do entendimento da pesquisa como:

[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (Gil, 2008, p. 26).

A partir desse entendimento, surgiu a necessidade de adoção de um método científico e de seus procedimentos metodológicos para que se pudesse chegar a novas respostas/conhecimentos sobre o presente problema, surgido do meio social, bem como alcançar os objetivos da pesquisa, a fim de responder ao problema proposto.

Para Demo (1996), a pesquisa pode ser considerada uma atividade cotidiana, uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (Demo, 1996, p. 34).

Sendo assim, foram adotadas uma abordagem metodológica e uma tipologia da pesquisa para a realização de intervenção na realidade, bem como para a descrição do local, do universo e da amostra dos participantes da investigação científica. Foram desenvolvidas, também, técnicas de pesquisa e de tratamento dos dados, utilizados durante a pesquisa de campo, que serão detalhados a seguir.

3.2.1 Abordagem e Tipologia da Pesquisa

A particularidade do objeto de estudo exigiu a adoção de uma pesquisa de caráter qualitativo, pois sua abordagem tem como pretensão capturar a perspectiva dos participantes e considerar diferentes pontos de vista, bem como realizar uma coleta de dados, a partir de diferentes formas de manifestação, procedimentos e interações. Esse tipo de pesquisa,

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados

indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Menezes; Silva, 2005, p. 20).

A pesquisa qualitativa tem seus procedimentos “caracterizados como indutivos, emergentes e moldados pela experiência do pesquisador na coleta e análise dos dados” (Creswell, 2014, p. 34). Dessa forma, ela permite uma reorganização das perguntas de pesquisa no decorrer do estudo, para melhor refletir e compreender o problema proposto.

Além disso, a estratégia de produção de dados, inicialmente planejada, foi se remodelando no decorrer da pesquisa para se adequar às novas perguntas que surgiam, e a análise dos dados foi construída a partir de um detalhamento do tópico estudado, com foco na captação do significado dado pelos participantes ao problema de pesquisa (Creswell, 2014). Para atender às especificidades do tema proposto, foi adotada uma abordagem qualitativa, na qual optou-se pelo método qualitativo do Estudo de Caso para efetivação deste trabalho.

A pesquisa de Estudo de Caso caracteriza-se por iniciar-se com a identificação de um caso, apresentando-o sob a forma de uma compreensão em profundidade, exigindo do pesquisador a utilização de diferentes formas de coleta de dados (entrevistas, observações, documentos, materiais audiovisuais, dentre outros). Envolve, também, a descrição e a análise de múltiplas unidades dentro do caso, as quais geralmente terminam com conclusões formadas pelo pesquisador sobre o tema (Creswell, 2014).

A escolha do Estudo de Caso justifica-se pelo seu caráter de adaptabilidade e flexibilidade e por adequar-se bem ao estudo de fenômenos contemporâneos dentro do contexto da vida real (Yin, 1994), uma vez que, pela natureza da pesquisa proposta, é inevitável que surjam alterações no seu decorrer, sejam pequenas ou grandes, e essa metodologia permitiu a realização de tais alterações, sem perder de vista o propósito inicial da investigação.

Optou-se por um estudo de caso exploratório, visto que o tema escolhido tem sido pouco explorado, tornando-se difícil a formulação de hipóteses precisas. Nesse sentido, a pesquisa exploratória permitiu a construção de uma visão geral sobre o fato estudado, possibilitando mais familiaridade com o problema, ampliando o conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Segundo Gil (2008), além de a pesquisa exploratória proporcionar mais familiaridade com o problema, ela também ajuda a torná-lo mais claro e a construir suas hipóteses; envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que estão diretamente vinculadas ao problema pesquisado e, geralmente, assume as formas de pesquisas bibliográficas, documentais e Estudos de Caso.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa Estudo de Caso, que, no formato do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), assume a especificidade de um Caso de Gestão.

A pesquisa exploratória, realizada inicialmente para fundamentar o Caso de Gestão, foi desenvolvida de janeiro a dezembro de 2020, na Superintendência da Área de Educação Infantil e em três UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, por meio de análise documental dos Relatórios de Gestão e dos Planos de Ação da Saei, dos anos 2018 a 2020 e dos Projetos Político Pedagógicos das instituições infantis.

Os projetos Político-Pedagógicos foram solicitados aos gestores das escolas selecionadas após a concordância em participar da pesquisa e foram encaminhados por *e-mail* para a pesquisadora. Já os relatórios de gestão e planos de ação foram extraídos dos arquivos da Superintendência da Área de Educação Infantil, após autorização de pesquisa concedida pela superintendente da época.

Após a seleção dos documentos, foram delineadas categorias de análises, estruturadas e apresentadas por meio de quadros informativos nos capítulos 2 e 3 deste estudo. Após essa fase, deu-se início às entrevistas semiestruturadas com as professoras, professoras do suporte pedagógico e técnicas de acompanhamento da Saei, conforme os passos metodológicos descritos a seguir.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram propostos os seguintes passos metodológicos: (1) aprofundamento da revisão bibliográfica e análise documental dos Planos de Ação e dos Relatórios Quadrimestrais da Saei; (2) análise documental dos PPP das instituições pesquisadas (essas etapas compreenderam a fase exploratória da pesquisa); (3) aperfeiçoamento dos instrumentos da pesquisa e aplicação (entrevistas semiestruturadas com as técnicas de acompanhamento da Saei, professoras do suporte pedagógico (coordenadoras pedagógicas) e professoras das UEB de Educação Infantil); (4) tratamento e análise dos dados produzidos; (5) discussão dos resultados; (6) produção da Proposta de Intervenção.

3.2.2 Campo da Pesquisa, Universo e Amostragem

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, no âmbito da Samed, foi a Saei e, no âmbito das instituições infantis, foram investigadas três Unidades de Educação Básica da Rede, pertencentes ao núcleo Centro. A escolha da Saei como campo de pesquisa justificou-se pelo fato de esse setor ser o responsável pela gestão das políticas públicas para a Educação Infantil em São Luís e por ter as competências normativas, orientadoras e mantenedoras em relação às instituições infantis. Já a escolha do núcleo Centro ocorreu em razão de a pesquisadora ser uma das técnicas de acompanhamento pedagógico do referido núcleo, o que lhe permitiu mais acesso aos dados e aos profissionais envolvidos no estudo.

Convém destacar que o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico do núcleo Centro é desempenhado por três técnicas da Saei e, em razão dessa distribuição, o universo da pesquisa foi estruturado de modo que as três instituições, que serviram como campo de pesquisa, foram escolhidas a partir da indicação dessas técnicas, considerando os seguintes critérios: a) possuir Professora Suporte Pedagógico (coordenadora) nos dois turnos; b) ser escolhida pelo menos uma instituição com atendimento em tempo integral; c) possuir PPP; d) atender creche e pré-escola; e) ser de médio ou grande porte (com mais de 100 crianças matriculadas); f) funcionar os dois turnos; aceitar participar livremente da pesquisa.

Quadro 12 - Perfil das instituições de Educação Infantil selecionadas

Instituições	Turnos de Funcionamento	Atende Creche e Pré-escola?	Quantidade de Crianças ²³	Tempo de Atendimento	Possui PPP?	Possui Professora Suporte Pedagógico?
A	Matutino e Vespertino	Sim	442	Integral	Sim	Sim. Matutino e Vespertino
B	Matutino e Vespertino	Sim	133	Parcial	Sim	Sim. Matutino e Vespertino
C	Matutino e Vespertino	Sim	163	Parcial	Sim	Sim. Matutino e Vespertino

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

²³ Quantidade informada com base no Censo Escolar de 2020.

O quadro 12 apresenta o perfil das instituições selecionadas, conforme os critérios supracitados. Para complementar a descrição do campo de pesquisa, será realizada uma breve caracterização das três instituições.

A instituição A atende 442 crianças. Oferece atendimento em tempo integral para crianças da creche, de dois a três anos, das 8h às 16h30min. Já para as crianças da pré-escola, de 4 e 5 anos, o atendimento ocorre em tempo parcial, nos turnos matutino (7h30min às 11h30min) ou vespertino (13h30min a 17h30min). As crianças matriculadas em tempo integral recebem quatro refeições na instituição e aquelas atendidas em regime parcial fazem somente uma refeição.

O espaço físico da Instituição é amplo, com uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de enfermagem, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de vídeo, uma sala de psicomotricidade, dezesseis salas de aula, dois pátios, dois refeitórios infantis, um refeitório para funcionários, um dormitório infantil, um auditório, uma cozinha, treze banheiros, uma recepção, três almoxarifados, área externa e espaço para implantação de uma brinquedoteca.

A instituição é composta por uma equipe de 64 profissionais, sendo um gestor, três professoras do suporte pedagógico (coordenadoras pedagógicas, duas no turno matutino e uma no turno vespertino), quatro profissionais da saúde, 25 professoras, dez auxiliares de creche (cuidadoras), dois assistentes administrativos, três auxiliares de cozinha, oito auxiliares de limpeza e seis seguranças.

A instituição B atende 133 crianças. Oferece atendimento parcial para crianças de 3 a 5 anos, nos turnos matutino (7h30min às 11h30min) ou vespertino (13h30min a 17h30min). As crianças matriculadas recebem uma refeição diária.

A arquitetura da instituição é composta por quatro pavimentos: prédio 1, onde ficam um refeitório e uma cozinha; prédio 2, com dez salas de aulas, dois banheiros, uma sala da administração, uma sala da direção, uma sala de coordenação, um arquivo, uma sala de professores, uma sala de aula, um depósito e dois banheiros para adultos; prédio 3, com quatro salas de aulas e dois banheiros; prédio 4, onde tem um anfiteatro e dois banheiros.

A equipe de funcionários é composta por uma gestora, duas professoras do suporte pedagógico (coordenadoras do turno matutino e vespertino), 16 professoras, dois vigilantes (noturnos), dois agentes de portaria (diurnos), dois operacionais efetivos do quadro da Semed e dois operacionais serviços terceirizado.

A instituição C atende 163 crianças. Oferece atendimento parcial para crianças de 2 a 5 anos, nos turnos matutino (7h30min às 11h30min) ou vespertino (13h30min a 17h30min). As crianças matriculadas recebem uma refeição diária.

O espaço físico da Instituição possui uma secretaria, uma brinquedoteca, uma cozinha, um depósito de materiais, uma lavanderia, um refeitório, uma cantina, cinco salas de aula e quatro banheiros.

A equipe de funcionários é formada por um gestor, duas professoras do suporte pedagógico (coordenadoras do turno matutino e vespertino), nove professoras, um secretário escolar e um administrativo.

Observa-se que o universo formado pelos profissionais das instituições é amplo, por isso não é possível considerar sua totalidade nesta pesquisa. Segundo Gil (2008, p. 89), universo ou população “é o conjunto definido de elementos que possuem determinada característica. Comumente fala-se de população com referência ao total de habitantes de um determinado lugar”. Nesse sentido, em razão da extensão do universo a ser pesquisado, formado pela Saei e pelas três UEB de Educação Infantil acima caracterizadas, fez-se necessário definir uma amostra.

A amostra é “uma pequena parte dos elementos que compõem o universo” (GIL, 2008, p. 89). Dessa forma, os participantes da pesquisa que compuseram a amostra foram: uma técnica de acompanhamento técnico-pedagógico do núcleo Centro; uma técnica da Saei, que faz parte das comissões de elaboração e implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal e de elaboração das orientações para a avaliação na Educação Infantil; três professoras (uma de cada UEB); e três professoras do suporte pedagógico (uma de cada UEB).

No processo de análise dos dados, os participantes da pesquisa foram identificados conforme descrito no quadro 13.

Quadro 13 - Representação das entrevistadas

Âmbito de Atuação	Sigla	Função da Entrevistada
Saei	TANC	Técnica de Acompanhamento do Núcleo Centro.
	TAS	Técnica de Acompanhamento da Saei (selecionada por ser integrante da comissão de elaboração e implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal e da comissão de elaboração das orientações para a avaliação no período remoto).
Instituições de Educação	PA	Professora de Educação Infantil da Instituição A
	PB	Professora de Educação Infantil da Instituição B
	PC	Professora de Educação Infantil da Instituição C

Âmbito de Atuação	Sigla	Função da Entrevistada
Infantil	PSPA	Professora Suporte Pedagógico (Coordenadora) da Instituição A
	PSPB	Professora Suporte Pedagógico (Coordenadora) da Instituição B
	PSPC	Professora Suporte Pedagógico (Coordenadora) da Instituição C

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A técnica de acompanhamento do núcleo Centro foi selecionada para compor a amostra em razão de o acompanhamento técnico-pedagógico ser uma importante ação da Secretaria, planejada com o intuito de garantir orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas nas instituições infantis, cabendo a essa profissional as funções de orientar, produzir dados, monitorar as UEB e promover boas intervenções, de forma a apoiar as atividades administrativas e pedagógicas das instituições infantis.

Além da técnica de acompanhamento do núcleo Centro, optou-se por selecionar mais uma técnica de acompanhamento da Saei, integrante da comissão de elaboração e implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís e da comissão de elaboração das orientações para a avaliação no período remoto, dado que seu trabalho e sua experiência na Superintendência da Área de Educação Infantil estão diretamente relacionados com os temas investigados nesta pesquisa.

Quadro 14 - Perfil das técnicas de acompanhamento da Saei entrevistadas

Técnicas	Tipo de Vínculo	Formação	Tempo de Serviço na Educação Infantil	Tempo de Serviço na Rede Municipal	Tempo de Serviço Como Técnica de Acompanhamento da Saei
TANC	Efetiva	Pedagogia	19 anos ou mais	19 anos ou mais	19 anos ou mais
TAS	Efetiva	Pedagogia	19 anos ou mais	19 anos ou mais	9 a 13 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os critérios utilizados para a escolha das professoras foram: ser efetiva (aquela cujo ingresso se deu por concurso público, uma vez que as profissionais contratadas possuem vínculo temporário com a Rede); ter mais de dez anos como docente na Educação Infantil; ter mais de dez anos como docente na Rede Municipal de Ensino de São Luís; ter experiência na creche e na pré-escola; aceitar participar livremente da pesquisa. Segue o quadro 15, com o perfil das professoras selecionadas.

Quadro 15 - Perfil das professoras de Educação Infantil entrevistadas

Profesoras	Tipo de Vínculo	Formação	Tempo de Docência na Educação Infantil	Tempo de Docência na Rede Municipal	Experiência na Creche e na Pré-escola?
PA	Efetiva	Pedagogia	19 anos ou mais	14 a 18 anos	Sim
PB	Efetiva	Pedagogia	19 anos ou mais	19 anos ou mais	Sim
PC	Efetiva	Pedagogia	14 a 18 anos	14 a 18 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As professoras foram selecionadas como participantes da pesquisa por serem as responsáveis pela condução do processo de avaliação na Educação Infantil, uma vez que cabe a essas profissionais a tarefa de conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança; planejar situações de aprendizagem atrativas, observando a forma como cada criança reage diante de variáveis como o ambiente, os materiais, as outras crianças e os adultos envolvidos; observar e registrar o cotidiano das crianças e seus percursos de aprendizagem; e assumir o compromisso de repensar sua prática (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

Já as professoras do suporte pedagógico (coordenadoras pedagógicas) foram selecionadas como participantes da pesquisa por serem as profissionais responsáveis por orientar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e por realizarem o processo de formação continuada em serviço.

Os critérios pensados para escolha da Professora Suporte Pedagógico em cada UEB, dado que as instituições selecionadas possuem esse profissional nos dois turnos, foi o maior tempo de atuação na Educação Infantil e na referida instituição, bem como a aceitação em participar livremente da pesquisa. No entanto, no decorrer da pesquisa de campo foram necessários alguns ajustes na seleção dessa amostra.

A instituição de Educação Infantil A possui três professoras do suporte pedagógico (duas no turno matutino e uma no turno vespertino) e, ao dialogar sobre a proposta de entrevista com a equipe gestora da escola (gestor e suportes pedagógicos), pediram para a pesquisadora entrevistar uma profissional indicada pela instituição. Dessa forma, a escolha da profissional na UEB A deu-se por indicação dos profissionais da referida instituição.

Na instituição de Educação Infantil B tem duas Professoras Suporte Pedagógico (uma no turno matutino e outra no turno vespertino). Nessa UEB também não foi possível selecionar a profissional com maior tempo de atuação na

instituição, pois ela encontrava-se com problemas de saúde e não teve como participar da pesquisa, sendo substituída pela outra Professora Suporte Pedagógico.

Já na instituição C, foi possível adotar os critérios pensados no planejamento da pesquisa de campo, sendo entrevistada a profissional com maior tempo de atuação na Educação Infantil e na instituição. No quadro 16 está representado o perfil das professoras suporte pedagógico.

Quadro 16 - Perfil das Professoras Suporte Pedagógico entrevistadas

Professoras do Suporte Pedagógico	Tipo de Vínculo	Formação	Tempo de Serviço na Educação Infantil	Tempo de Serviço como Coordenadora na Rede Municipal
PSPA	Efetiva	Pedagogia	4 a 8 anos	1 a 3 anos
PSPB	Efetiva	Pedagogia	14 a 18 anos	14 a 18 anos
PSPC	Efetiva	Pedagogia	19 ou mais anos	19 ou mais anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A delimitação do campo de pesquisa ora apresentado foi necessária em razão do curto espaço de tempo para realização da pesquisa de campo (quatro meses) e do período atípico em que as instituições estão vivenciando com a pandemia da Covid-19, que impossibilitou a inserção das crianças e das famílias na pesquisa, visto que o atendimento na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino, estava acontecendo de forma remota, durante todo o primeiro semestre de 2021, condicionado à determinação ulterior de autoridades competentes para deliberarem sobre essa matéria.

3.2.3 Produção de Dados

A produção de dados da pesquisa foi construída a partir de etapas previamente definidas, de acordo com as especificidades metodológicas do Estudo de Caso, uma vez que “os estudos de caso como estudos de acontecimentos dentro dos seus contextos de vida real” (Yin, 1994, p. 84) apresentam algumas implicações que precisam ser consideradas tanto para a definição do problema de pesquisa quanto para a organização do plano.

Para a recolha de dados, no entanto, esta característica dos estudos de caso também levanta um assunto importante, para o qual procedimentos de campo devidamente planejados são essenciais. Os

dados a serem recolhidos de pessoas e instituições existentes, e não dos limites controlados de um laboratório, a santidade de uma biblioteca, ou as limitações estruturadas de questionários rígidos. Assim, num estudo de caso, o investigador deve aprender a integrar acontecimentos do mundo real com as necessidades do plano de recolha de dados; neste sentido, o investigador não controla o ambiente da recolha de dados, pois poder - se - á estar a utilizar outras estratégias de investigação (Yin, 1994, p. 84).

Nesse sentido, foram organizadas as fases de preparação para a coleta de dados, tendo em vista os propósitos da pesquisa, a definição do campo e a organização das tarefas em campo (planejamento), a fim de dar cumprimento aos protocolos de confiabilidade da pesquisa. Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram realizadas as seguintes etapas metodológicas:

A primeira etapa, referente ao aprofundamento da revisão bibliográfica e análise documental dos Planos de Ação e dos Relatórios Quadrimestrais da Saei (parte exploratória da pesquisa) foi realizada de janeiro a dezembro de 2020.

A revisão bibliográfica “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50), foi utilizada como referencial teórico apresentado neste trabalho, construído a partir de livros e artigos científicos de especialistas da área da Educação Infantil e da Avaliação, de legislações e documentos normativos e orientadores, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito local.

A organização da revisão bibliográfica ocorreu por meio da elaboração de fichamentos, em conformidade com o modelo disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A produção dos fichamentos ou fichas foi essencial para a escrita do referencial teórico, pois “permite a ordenação do assunto, ocupa pouco espaço e pode ser transportada de um lugar para outro. Até certo ponto, leva o indivíduo a pôr ordem no seu material. Possibilita ainda uma seleção constante da documentação e de seu ordenamento” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 48).

Também foi realizada uma análise documental prévia dos Planos de Ação e dos Relatórios de Gestão da Saei, entre os anos de 2018 a 2020; do Plano de Acompanhamento Técnico-Pedagógico das UEB de Educação Infantil; do Relatório de Gestão da Semed 2016-2020; e dos documentos curriculares da Rede, quais sejam, o Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (São Luís,

2012) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (São Luís, 2020e). A pesquisa documental:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

Do fragmento citado extrai-se que a parte da pesquisa documental realizada neste estudo foi concretizada por meio da análise de documentos como relatórios de gestão, planos de ação, planos de trabalho e documentos curriculares que serviram de subsídios para a fundamentação do Caso de Gestão.

O objetivo da análise realizada nesses documentos foi identificar o lugar que a avaliação na Educação Infantil ocupa nas políticas e nas ações desenvolvidas pela Semed, considerando o Programa Educação Infantil e suas ações didático-pedagógicas e de formação continuada; o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil, realizado pela Saei; e a organização curricular da Rede para essa etapa da Educação Básica e suas implicações para a avaliação.

Os resultados produzidos a partir dessa análise foram apresentados como evidências do Caso de Gestão no capítulo descritivo e serviram como elementos para fundamentar o capítulo analítico e a proposta de intervenção construída no final desta pesquisa.

Na segunda etapa – também fase exploratória da pesquisa, realizada de agosto a novembro de 2020 – foi necessário estender a pesquisa documental para o âmbito das instituições de Educação Infantil em que foram investigados os Projetos Políticos Pedagógicos no tocante ao processo de avaliação na Educação Infantil e os instrumentos de registro adotados pelas instituições, verificando a articulação com os documentos oficiais nacionais e com a Proposta Curricular da Rede Municipal. Os resultados dessas análises são apresentados na seção 3.3 deste trabalho.

A terceira etapa consistiu no aperfeiçoamento dos instrumentos da pesquisa, realizado nos meses de abril e maio de 2021 (os roteiros finais das entrevistas estão

nos apêndices A, B e C deste trabalho) e aplicação dos instrumentos (junho a outubro de 2021). Foram realizadas oito entrevistas durante a pesquisa de campo: duas com as técnicas de acompanhamento da Saei, sendo uma do núcleo Centro e outra membro da comissão de elaboração da proposta curricular e do documento de orientação para avaliação no período da pandemia; três com as professoras do suporte pedagógico (coordenadoras pedagógicas) de cada uma das UEB selecionadas; e três com as professoras, uma de cada UEB selecionada, de acordo com os critérios e a amostra já definidos no tópico 3.2.2 da fundamentação metodológica deste trabalho.

Apesar do núcleo Centro possuir duas técnicas de acompanhamento, além da pesquisadora, optou-se por selecionar apenas uma das técnicas para participar da pesquisa, em razão da segunda estar afastada com problemas de saúde.

A opção pela entrevista deu-se em razão de ela ser um instrumento bastante utilizado em pesquisas exploratórias e na investigação de um problema social, como ressaltado por Lakatos e Marconi (2003). Apesar de seu caráter flexível e adaptável, já que “entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade” (Gil, 2008, p. 117), ela também permite maior precisão, foco e fidedignidade no acesso à informação necessária para a pesquisa, diante daquilo que é diretamente passado pelo entrevistado, sendo considerada por muitos estudiosos como o instrumento por excelência da investigação social (Lakatos; Marconi, 2003). Dessa forma,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Lakatos; Marconi, 2003, p. 195).

Como o intuito da pesquisa foi revelar – não só por meio da análise documental, mas também pela fala dos profissionais – os aspectos que norteiam o processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a entrevista, por sua caracterização, representa um instrumento de coleta de dados fundamental para captar essas falas.

As entrevistas foram concedidas no período de 22 de junho de 2021 a 07 de outubro de 2021 e tiveram como intuito conhecer e ampliar a investigação sobre as

práticas de avaliação adotadas nas instituições selecionadas, bem como analisar aspectos referentes ao trabalho de orientação e acompanhamento realizado pela Saei junto às UEB, no tocante a avaliação na Educação Infantil.

Em razão do período pandêmico, as professoras do suporte pedagógico e as demais professoras das instituições de Educação Infantil estavam em regime de trabalho remoto e, por isso, optou-se por realizar as entrevistas por meio do *Google Meet*, utilizando a conta de *e-mail* institucional da Secretaria Municipal de Educação, que permite a gravação das reuniões sem restrição de tempo.

As entrevistas foram organizadas em duas partes: a primeira com perguntas fechadas, com o objetivo de traçar um perfil dos profissionais entrevistados, e a segunda com perguntas abertas, que contemplavam dois eixos de investigação: “o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil” e “o papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil”.

Realizada a coleta dos dados por meio da conclusão das entrevistas, passou-se para a quarta etapa em que foi feito o tratamento e análise dos dados produzidos. Nessa etapa foi realizada a transcrição dos áudios de forma literal, a tabulação dos dados por meio de um quadro de análise, cujo modelo foi elaborado pelo Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e contempla os seguintes itens: perguntas do roteiro, respostas dos entrevistados, percepções do pesquisador e relação das respostas com o referencial teórico da pesquisa.

Para a análise e a representação dos dados, seguindo orientações elaboradas por Creswell (2014), foram adotados os seguintes procedimentos: a) organização dos dados por meio da criação de arquivos; b) classificação dos dados em códigos e/ou temas a partir da agregação em categorias; c) interpretação dos dados, de forma direta, permitindo generalizações naturalistas do que foi aprendido; d) representação/visualização dos dados mediante descrição em profundidade do caso, utilizando narrativas e tabelas.

A quinta etapa consistiu na discussão dos resultados. Tal discussão foi conduzida a partir da construção de categorias para dar significados às informações coletadas, a partir dos dois eixos de investigação e análise supracitados.

A análise e discussão dos dados da pesquisa são apresentados em seguida, na seção 3.3 deste trabalho. Concluídos os procedimentos de análise e de representação dos dados, foi feita a finalização do trabalho, com a realização da sexta etapa – produção da Proposta de Intervenção, apresentada no capítulo 4.

3.3 OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

Nesta seção, é apresentada a análise dos dados produzidos por meio da pesquisa documental, realizada nos PPPs das três instituições infantis selecionadas e os dados de análise das entrevistas semiestruturadas efetivadas com as representantes das instituições de Educação Infantil e da Saei.

As entrevistas foram divididas por área de atuação profissional. Para cada uma dessas áreas foram elaborados estes roteiros: o primeiro, destinado às professoras de sala de aula; o segundo, às professoras do suporte pedagógico; e o terceiro, às técnicas de acompanhamento da Saei.

Cada uma das entrevistas foi dividida em duas partes: a primeira, com perguntas fechadas de múltipla escolha – cinco perguntas para as professoras de sala de aula e para as de suporte pedagógico, e seis perguntas para as técnicas de acompanhamento; e a segunda, com perguntas abertas, que poderiam ser complementadas no decorrer da entrevista pela pesquisadora – cinco perguntas para as professoras de suporte pedagógico e para as professoras de sala de aula, e seis perguntas para as técnicas de acompanhamento da Saei²⁴.

A parte I da entrevista foi construída com o intuito de caracterizar as entrevistadas e os resultados da tabulação correspondente foram apresentados no item 3.2.2, nos quadros de perfis dos entrevistados. Já a parte II teve como objetivo coletar dados sobre o processo de avaliação das crianças realizado nas instituições infantis, bem como apresentar aspectos do trabalho desenvolvido pela Saei e pelas técnicas de acompanhamento sobre o processo de avaliação na Educação Infantil.

A análise das entrevistas semiestruturadas e dos documentos tiveram como aporte o referencial teórico apresentado, que permitiu a estruturação de dois eixos de análise: um, que discute a avaliação na Educação Infantil como competência das instituições infantis; e outro, que faz referência ao papel da Secretaria Municipal de Educação como corresponsável por esse processo, alcançando, com isso, o diferencial a que se propõe este trabalho: discutir a avaliação na Educação Infantil para além do ponto de vista das instituições infantis.

²⁴ Os roteiros utilizados na realização das entrevistas estão disponibilizados nos apêndices A, B e C deste trabalho.

Sendo assim, as análises dos dados da pesquisa foram definidas a partir de dois eixos temáticos: “o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil” e “o papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil”. O primeiro eixo foi construído com o objetivo de reunir informações sobre o processo de avaliação na Educação Infantil, conduzido nas instituições pesquisadas, de acordo com os PPP e as visões das professoras de suporte pedagógico e das professoras de sala de aula entrevistadas.

Já o segundo eixo foi construído com o objetivo de identificar aspectos do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação que influenciam, direta ou indiretamente, o processo de orientação, de acompanhamento e de intervenção, realizado nas instituições infantis, no tocante à avaliação na Educação Infantil, a partir das entrevistas realizadas com as técnicas de acompanhamento da Saei, com as professoras de suporte pedagógico e com as professoras das UEB pesquisadas.

Para que este estudo alcançasse os objetivos propostos, foi realizado um processo de análise, conforme descrito na metodologia, baseado nas orientações de pesquisa organizadas por Creswell (2014), no qual os dados foram classificados em temas, a partir da agregação em categorias. Dessa forma, cada um dos eixos de análise se desdobra em categorias de classificação das respostas.

O primeiro eixo – “o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil” – foi organizado com foco no trabalho desenvolvido pelas UEB e a construção de sua análise foi estruturada em três categorias, pensadas a partir do referencial teórico deste estudo, do planejamento e dos procedimentos de avaliação desenvolvidos nas instituições infantis, considerando as formas de participação das crianças e suas famílias nesses processos.

Dessa forma, as análises do primeiro eixo foram agrupadas nas seguintes categorias: concepções de avaliação; planejamento, avaliação e formas de participação; e procedimentos da avaliação e formas de participação.

O segundo eixo – “o papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil” – abordou o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente o papel da Saei e sua análise foi elaborada a partir da última subseção do referencial teórico, que discute as competências desse órgão relativamente à avaliação na Educação Infantil, e se desdobra em quatro categorias: documentos orientadores; acompanhamento técnico-pedagógico; formação continuada; e estruturação dos espaços.

As entrevistas que embasam esta pesquisa qualitativa foram realizadas pelo *Google Meet*, no período de 22 de junho a 7 de outubro de 2021, e os dados foram analisados à luz dos seguintes autores, apresentados no referencial teórico: Alves (2013), Cagliari e Giudici (2014), Corsino (2009), Didonet (2014), Fulgraf e Wiggers (2014), Horn (2004), Garcia e Abreu (2017), Gatti (2008), Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), Hoffmam (1996; 2008; 2012), Luckesi (1995; 2014), Marina e Wolf (2017), Micarello (2010); Neves, Oliveira e Santos (2017), Ostetto (2017), Ribeiro (2018), Rinaldi (2014), Soares (2017) e Umbuzeiro e Malafaia (2017).

3.3.1 As Instituições Infantis e o Processo de Avaliação na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se referem à avaliação, explicitam, de forma objetiva, que a responsabilidade por esse processo compete às instituições de Educação Infantil. As Diretrizes também relacionam quais procedimentos devem ser estabelecidos para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009a).

Ribeiro (2018) destaca que a realização da avaliação é de responsabilidade da escola. Em um quadro síntese sobre a avaliação da aprendizagem das crianças, de acordo com os princípios legais, a autora aponta essa competência das instituições infantis e também traz os princípios norteadores desse processo e as ações que vão de encontro à legislação vigente, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 17 - Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: princípios legais

	Princípios norteadores da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil	Ações que não se alinham à legislação vigente relativa à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil
Quem realiza?	Escola	Instâncias e atores externos.
Para quê? (Objetivo)	Acompanhar o percurso de desenvolvimento da criança, qualificando as práticas pedagógicas.	Selecionar, promover ou classificar as crianças.
Como? (Metodologia)	Mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.	Utilizando provinhas ou outros instrumentos de avaliação que submetem a criança à ansiedade, pressão ou frustração.
Ponto de partida da avaliação	A criança e seus direitos fundamentais.	Conhecimentos estanques e fechados por faixa etária ou a criança em comparação com as demais da turma.
Frequência	Contínua	Pontual

Fonte: Ribeiro (2018, p. 226).

O quadro sistematiza, de forma didática, as orientações legais que devem ser seguidas e as práticas que devem ser evitadas tanto pelas instituições infantis quanto pelas Redes de Ensino. Essas orientações já foram exploradas no decorrer deste estudo, mas serão retomadas oportunamente, para fins de análise das entrevistas.

As orientações não poderiam ser diferentes, tendo em vista que a avaliação é um processo contínuo, que deve ser efetivado diariamente por meio da observação das crianças nas atividades escolares, nos momentos de brincadeiras e nas interações com outras crianças, ou seja, exige um olhar de dentro, atento, diário, crítico e criativo, o qual só é possível ser efetivado, de fato, por aqueles que estão inseridos no processo.

Nesse sentido, compreende-se que a professora assume a responsabilidade de destaque, pois a ela caberá, de forma coletiva, a missão de planejar, de executar e de avaliar as práticas pedagógicas relacionadas aos eixos das interações e das brincadeiras, bem como o dever de acompanhar os momentos de livre expressão da criança e de execução das rotinas para além da sala de aula, assegurando a continuidade dos processos de aprendizagem.

Todo esse trabalho da professora deverá ser observado e registrado por meio da elaboração de múltiplos registros, feitos pelo adulto e pela criança, inclusive pelos registros que formarão a documentação oficial da criança. Nesse processo, o protagonismo exercido pela professora é inquestionável, mas será que a responsabilidade pela avaliação compete somente a ela?

Quando se pensa na avaliação como um processo que deve voltar o seu olhar para a criança desde o momento em que ela adentra na instituição infantil, não há como considerar que essa responsabilidade seja somente da docência. Diferente disso, é importante ver a avaliação como um processo que envolve toda a instituição e as famílias. Além desse envolvimento coletivo, a avaliação perpassa pelos significados que são dados a cada uma das vivências da criança na instituição.

A qualidade da experiência proporcionada à criança no ambiente educacional não é medida pela frequência de eventos vividos, de atividades próprias desenvolvidas ou de exclusivas trocas sociais com outras crianças e adultos, mas do significado que esses eventos, atividades e trocas assumem em um contexto mais amplo, pois avaliar a qualidade da experiência das crianças deve envolver todos os atores do processo e não apenas interações sociais e

cognitivas individuais, observando o significado total dessas interações (Giandomenico; Picchio; Mussati, 2018, p. 121).

Nesse contexto, todos são responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento da criança, porém afigura-se como um desafio integrar toda a equipe nesse processo, inclusive as famílias, que devem conhecer e participar de todas as etapas. A análise dos dados da pesquisa aqui apresentados revelará, a partir do olhar das profissionais entrevistadas, de que forma está sendo conduzida a responsabilidade de avaliar as crianças na Rede Municipal de Ensino de São Luís.

É importante ressaltar que, para discutir especificamente as concepções de avaliação presentes nas instituições, fez-se uso não somente das entrevistas realizadas com as profissionais da Educação Infantil, mas, também, dos Projetos Políticos Pedagógicos das três instituições pesquisadas que, em sentido democrático, representaram a fala de toda a instituição.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das categorias adotadas para analisar o eixo “o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil”, a partir dos dados coletados nos PPP das instituições (utilizados somente na primeira categoria: concepções de avaliação) e nas questões abertas das entrevistas realizadas com as profissionais da Educação Infantil.

Quadro 18 - Descrição das categorias de análise utilizadas no eixo 1: o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil

Categorias	Descrição
Concepções de Avaliação	Apresenta as concepções de avaliação presentes nas instituições infantis a partir da análise dos PPP e das falas das profissionais entrevistadas.
Planejamento, Avaliação e formas de participação	Contempla aspectos sobre as práticas de planejamento realizadas nas instituições pesquisadas e as formas de participação das crianças e das famílias.
Procedimentos da Avaliação e formas de participação	Retrata procedimentos da avaliação realizados nas instituições para avaliar as crianças e o trabalho pedagógico, bem como os instrumentos de registro utilizados e as formas de participação das crianças e das famílias nesse processo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A descrição das categorias adotadas no eixo 1 revela o recorte que foi utilizado para análise dos dados coletados. A partir dessa descrição, observou-se que a pesquisa, no que se refere ao papel das instituições infantis, foi estruturada em torno da compreensão sobre o processo de avaliação; das práticas pedagógicas

adotadas pelas instituições; das formas de participação da família e da criança; e do trabalho desempenhado pela equipe gestora das instituições. Sendo assim, é dado prosseguimento com a análise dos dados dos PPP e das entrevistas realizadas com as professoras de suporte pedagógico e as professoras de sala de aula.

3.3.1.1 Concepções de Avaliação

Antes de adentrar no campo das práticas pedagógicas realizadas nas instituições pesquisadas, é importante apresentar a concepção de avaliação na Educação Infantil presente em cada um desses espaços, a forma como conceituam e como compreendem esse processo. Essas concepções serão apresentadas a partir da análise dos PPP das instituições e das entrevistas com as professoras de suporte pedagógico e as professoras de sala de aula.

A opção por utilizar a pesquisa documental nos PPP, além das entrevistas, como estratégia para descrever a concepção de avaliação de cada instituição, justifica-se em razão das orientações do MEC, presentes no documento que traça os subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, no qual se destaca que “a avaliação das crianças deve ter como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição” (Brasil, 2012, p. 14).

Nesse documento, entende-se que a descrição do formato adotado pela instituição para realizar o processo de avaliação deve estar expressa no seu PPP. Desse modo, torna-se importante abordar as concepções de avaliação encontradas nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições pesquisadas, uma vez que o papel exercido pelas instituições de Educação Infantil públicas está diretamente vinculado não só às concepções da sua Rede, mas, também, às concepções de seus profissionais, que devem estar congregados nesse documento.

Além do PPP, outro documento que deve ser observado, antes da análise das concepções de avaliação presentes nas instituições, é a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, uma vez que é relevante verificar se existe correlação entre a concepção da Rede e as concepções adotadas em cada instituição.

Para a Rede Municipal de Ensino, conforme consta na Proposta Curricular, a avaliação é um processo coletivo, necessário para superar a lógica da mensuração e da classificação, desenvolvido para auxiliar na reorganização da gestão e das

práticas pedagógicas, a partir do diálogo reflexivo entre os profissionais, no intuito de impactar em melhores práticas para as instituições (São Luís, 2020e).

Diante dessas considerações, passa-se para a discussão das principais concepções de avaliação presentes nos PPP, bem como as discussões sobre as percepções das professoras de suporte pedagógico relativamente às perspectivas de avaliação na Educação Infantil que estão presentes nesses documentos.²⁵

Na instituição A, “a avaliação é vista como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica e da qualidade do ensino” (PPP A, 2020, p. 16), que deve ser efetivada a partir do olhar atento sobre as manifestações das crianças, de forma a perceber os pontos positivos e aqueles que precisam ser melhorados.

Nessa concepção, é possível observar a função diagnóstica da avaliação, que consiste no *feedback* sobre as práticas pedagógicas do professor e sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças, permitindo que o professor, a partir do conhecimento adquirido no processo, possa reformular ou formular seus procedimentos didático-pedagógicos, conforme as necessidades apresentadas pelas crianças, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade do ensino (Neves; Oliveira; Santos, 2017).

O olhar diagnóstico, ressaltado pela instituição A, é um instrumento eficaz e de suma importância do processo avaliativo, porém é preciso destacar que o documento deixa lacunas em relação à orientação e aos procedimentos que as professoras devem adotar para conduzir a observação e a intervenção.

Por meio do PPP, não é possível identificar se a avaliação parte somente das observações e dos registros das docentes ou se envolve a equipe escolar, coletivamente; se há participação ativa das crianças e das famílias; e quais são os procedimentos e instrumentos utilizados pelas professoras para conduzir o processo.

É importante lembrar que a Proposta Curricular da Rede, ao destacar que a perspectiva de trabalho na Educação Infantil deve respeitar as diferentes linguagens, as culturas, o protagonismo e a liberdade da criança, traz à tona a necessidade de

²⁵ Para facilitar a compreensão das análises apresentadas, convém retomar, para fins de identificação das falas das profissionais, as siglas apresentadas no quadro 13: Técnica de Acompanhamento do Núcleo Centro (TANC); Técnica de Acompanhamento da Saei (TAS); Professora Suporte Pedagógico da Instituição A (PSPA); Professora Suporte Pedagógico da Instituição B (PSPB); Professora Suporte Pedagógico da Instituição C (PSPC); Professora da Instituição A (PA); Professora da Instituição B (PB); e Professora da Instituição C (PC).

se ter um processo avaliativo voltado para o acompanhamento de todo o percurso de conquistas das crianças, considerando o olhar da equipe escolar, das famílias e das crianças, por meio de diferentes formas de participação.

Sendo assim, não fica claro se a avaliação, como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica e da qualidade do ensino, perpassa por esses aspectos, deixando evidente que há necessidade de complementação do texto no que se refere às orientações para o processo de avaliação das crianças.

Já em relação à percepção da Professora Suporte Pedagógico A, quando ela afirma que a avaliação, no documento, assume “uma perspectiva sócio- histórica e construtivista porque a gente concebe essa criança como um ser que é historicamente construído [...]” (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021), observa-se que há certa dissociação entre o texto do documento e a concepção apontada pela profissional, uma vez que, no decorrer da leitura sobre a avaliação, não foi encontrada nenhuma menção à perspectiva sócio-histórica e construtivista da instituição, o que reafirma a necessidade de revisar/complementar o documento.

O texto do PPP da instituição B, por sua vez, traz como foco da avaliação o processo de ensino-aprendizagem e, semelhante ao documento da instituição A, não faz jus à orientação da Rede Municipal, de colocar a criança como protagonista do processo. Para a instituição B,

A avaliação tem como objetivo explicitar o processo de ensino-aprendizagem pelo qual o professor e aluno passam, revelando as conquistas e dificuldades, o desenvolvimento, os conteúdos e procedimentos adotados.

O processo de ensino, as observações e os registros deverão subsidiar as atividades de avaliação, planejamento e replanejamento (PPP B, 2020, p. 30).

Não foram encontradas orientações para a participação da criança nem da família. Foi observado, de forma bem contundente, o destaque dado ao ensino que, em certa medida, relembra muito o modelo adotado pelo Ensino Fundamental. Sente-se falta dos aspectos que orientam a avaliação na Educação Infantil, bem como a falta de uma linguagem mais voltada para essa etapa, o que é um desafio a ser vencido em várias instituições de Educação Infantil.

Ribeiro (2018) já destacava a existência desse desafio quando tratava das discussões sobre a avaliação na/da Educação Infantil, apontando que a própria

escassez de produção científica sobre a temática – em que as pesquisas existentes demonstram uma forte tendência de a avaliação seguir modelos realizados no Ensino Fundamental – já é uma questão que precisa ser superada.

Para complementar a discussão de que a avaliação na Educação Infantil difere-se da realizada no Ensino Fundamental, traz-se o entendimento de Didonet (2014) sobre o assunto:

a avaliação na Educação Infantil deve ser utilizada para conhecer e aperfeiçoar a realidade; possui especificidades derivadas das características etárias das crianças, dos aspectos físicos, psicológicos e sociais relacionados à cultura; considera o ambiente e os espaços em que ocorrem as interações entre as crianças e entre elas e os adultos; e em função de todas essas especificidades, não pode ser tratada da mesma forma como ocorre no Ensino Fundamental (Didonet, 2014, p. 375).

Outro aspecto que chama atenção são os instrumentos de registro citados neste trecho do PPP: “os registros deverão estar contidos em ficha de acompanhamento individual bimestral e nos relatórios semestrais” (PPP B, 2020, p. 30). Em nenhum ponto da Proposta Curricular da Rede fala-se da utilização de fichas: a PSP B não cita esse instrumento e a professora entrevistada ressalta justamente o contrário, que elas não fazem uso de fichas, como pode ser constatado na fala da entrevistada: “a gente observa e registra porque nós não temos fichas, não usamos fichas de acompanhamento, nós fazemos registro, registramos o que olhamos, o que percebemos, o que acompanhamos” (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

Quanto à percepção da PSP B, também foi detectado um desencontro entre o PPP e a fala da entrevistada, pois, diferente do que está explícito no documento, a profissional traz a “participação” como um dos elementos da avaliação, como é possível observar neste fragmento: “Está presente no PPP a questão da avaliação processual, de observação e de participação, de acordo como está na LDB e nas diretrizes (DCNEI)” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021). De fato, foram detectadas no documento algumas das orientações presentes na LDB e nas DCNEI, porém elas não estão bem articuladas com a concepção de avaliação da instituição.

Dessa forma, mesmo que, em alguns pontos do documento, tenham sido citados elementos como o acompanhamento, o registro e a avaliação sem fins de promoção escolar, como neste trecho: “a avaliação é contínua, sistemática e

processual, mediante o acompanhamento e registro minucioso e diário das realizações dos alunos, sem objetivo de promoção” (PPP B, 2020, p. 30); ainda assim, o documento apresenta várias contradições com as falas das profissionais, além de deixar muitas lacunas em relação às especificidades da Educação Infantil.

É importante ressaltar que somente a análise isolada do PPP da instituição B não revela que o processo de avaliação segue padrões semelhantes ao do Ensino Fundamental. O que se questiona, até este ponto da pesquisa, é o fato de a instituição adotar, em seu principal documento, linguagem e orientações desconexas das falas de seus profissionais, das orientações legais e da própria perspectiva de trabalho explícita na Proposta Curricular da Rede.

Na análise do PPP da instituição C, foi possível perceber um olhar mais atento para as especificidades da criança, uma vez que o documento ressalta que “para se realizar uma avaliação coerente é preciso que se conheça a criança, seus anseios, seu comportamento enquanto brinca, ouve, fala, vê, se dirige a outra pessoa e atua nas situações propostas” (PPP C, 2020, p. 18 e 19).

Além do olhar voltado para a ação da criança, o documento orienta para que o processo de acompanhamento, de observação e de registro das conquistas e dificuldades de cada uma das crianças seja realizado a partir de uma “reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, respeitando cada momento de sua vida, no seu tempo de ser e se desenvolver” (PPP C, 2020, p. 19).

Essa concepção não enfatiza, de forma direta, a função diagnóstica e formativa da avaliação, não dá ênfase ao papel de reflexão e ação sobre a prática docente nem explicita as formas de participação da criança e da família, mas traz um elemento fundamental, qual seja, o de colocar a criança no centro do processo: o acompanhamento ocorre a partir de um olhar atento sobre a criança, em todos os seus momentos na instituição, respeitando suas especificidades.

A avaliação é vista como uma ação de acompanhamento, de observação e de registro, na qual a criança assume um lugar de destaque e a professora é orientada a “levar em conta não apenas o conteúdo aprendido, mas também as atitudes e habilidades alcançadas” (PPP C, 2020, p. 19).

Nesse contexto, Fulgraf e Wiggers (2014, p. 167) ressaltam que a avaliação deve possibilitar “o conhecimento de como a criança se posiciona frente ao processo de ensino e aprendizagem levado a efeito nas creches e pré-escolas”, ou seja, a

concepção de avaliação nas instituições de Educação Infantil deve primar pelo protagonismo e pela participação da criança.

Apesar de não estar claramente expressa a participação da criança e da família no processo, a concepção de avaliação da instituição C considera a criança como centro de interesse, além de apresentar mais elementos constitutivos do processo de avaliação na Educação Infantil.

Em relação à concepção da PSPC sobre o documento, foi destacado somente um dos aspectos da metodologia: o acompanhamento. Para a instituição C, a avaliação ocorre “nessa mesma concepção de acompanhamento, um acompanhamento diário, um acompanhamento contínuo, não seria diário, um acompanhamento contínuo desse desenvolvimento” (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021). Dessa forma, não se percebeu, por meio da fala da PSPC, outros elementos da avaliação presentes no PPP, a exemplo da observação e do registro.

Considerando que o PPP é um documento que reflete a perspectiva de trabalho e as concepções da instituição, é importante que se tenha um olhar diferenciado para sua elaboração e, mais do que isso, para aquilo que é posto em prática a partir desse documento. Diante disso, é perceptível a necessidade da Rede Municipal de acompanhar e de orientar melhor a elaboração e/ou a atualização desses documentos nas instituições de Educação Infantil.

As análises das concepções de avaliação presentes nos PPP das instituições pesquisadas revelam que a ideia central da avaliação como processo de acompanhamento, de observação e de registro do percurso das crianças na instituição já está bem consolidada nesses documentos, porém há lacunas em torno da forma como é conduzido e registrado o processo, ausência de elementos que configurem a integração da equipe e a participação das crianças e suas famílias.

Concluída a apresentação e a análise das concepções de avaliação presentes nos PPP, será dada continuidade à discussão sobre as concepções de avaliação presentes na Rede Municipal, agora com o olhar voltado para a fala das suas profissionais, por meio dos elementos fornecidos nas entrevistas, coletados a partir da seguinte pergunta: “o que você compreende por avaliação na Educação Infantil?”.

Antes de apresentar os elementos que respondem a essa pergunta, faz-se necessário responder a um outro questionamento: *por que é importante conhecer as concepções de avaliação das profissionais de uma Rede de Ensino?* Para responder

a essa indagação, foram utilizadas algumas considerações de Hoffmann (2014) nas quais ela discute que o processo de avaliação pressupõe refletir sobre o papel das instituições e as concepções de educação dos seus profissionais.

Segundo a autora, as práticas avaliativas são construídas em ação, em um ambiente plástico e dinâmico, assim como é o processo de construção de conhecimento da criança, no qual essas concepções emergem e são refletidas na atuação dos profissionais (Hoffmann, 2014). Por essa razão, não é possível discutir a avaliação na Educação Infantil sem antes conhecer o entendimento das profissionais sobre o assunto, pois suas concepções determinam suas práticas.

Nesse sentido, justifica-se a opção em apresentar, logo no início das análises das entrevistas, a compreensão das profissionais da Educação Infantil sobre o processo de avaliação. As primeiras concepções a serem apresentadas são as das professoras de suporte pedagógico; em seguida, as das professoras de sala de aula; e, por último, as das técnicas de acompanhamento da Saei.

Para a PSPA, a avaliação na Educação Infantil é:

O momento onde a gente avalia e rever como é que está sendo essa nossa prática na escola. Na Educação Infantil, eu concedo esse processo de avaliação de forma diária, é um processo onde o nosso olhar, eu falo o nosso: suporte pedagógico, professores, toda a comunidade escolar, nós estamos em um contínuo processo de avaliação [...] ele transcende a sala de aula, nós educamos as crianças a partir do momento que elas adentram à escola, no nosso momento de recebê-las, no direcionamento das tarefas, até que se chegue na sala de aula, para um trabalho pedagogicamente mais direcionado, então avaliação na Educação Infantil é esse olhar, o que está sendo proposto, como está sendo executado e principalmente, como é que está acontecendo o desenvolvimento das crianças (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A compreensão da entrevistada envolve diversos conceitos e elementos da avaliação. Primeiro, ela pontua a avaliação como um instrumento necessário para rever o trabalho desenvolvido pela instituição, o que remonta ao processo de ação e de reflexão sobre a prática pedagógica, considerado por Giandomenico, Picchio e Mussati (2018) como um dos objetivos da avaliação que se refere justamente à implementação de habilidades de reflexão e à realização de intervenções para a melhoria da qualidade dos serviços.

Outro aspecto pontuado pela entrevistada diz respeito ao caráter processual e à frequência contínua da avaliação, realizada por meio da observação diária da

criança em todos os seus momentos na instituição, ou seja, para além da sala de aula, com o objetivo de verificar o desenvolvimento discente.

Esses aspectos sinalizam para a compreensão de que a avaliação não é esporádica nem pontual, tampouco se restringe ao trabalho realizado em sala de aula. Além disso, a avaliação é vista como um trabalho coletivo, no qual toda a comunidade escolar deve estar envolvida.

Essas concepções se coadunam com o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009a), segundo as quais a avaliação deve ser contínua, processual e coletiva, de forma a garantir diferentes canais de participação das crianças e das famílias.

Diferente do que está descrito no PPP da instituição A, a PSPA destaca que a avaliação compreende o processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança e de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, com o objetivo de ressignificar a prática pedagógica, porém deixa lacunas em relação aos procedimentos utilizados para efetivar o trabalho de acompanhamento, principalmente no que tange à escuta das crianças e ao seu protagonismo.

A PSPB inicia sua fala sobre a avaliação na Educação Infantil fazendo referência à necessidade de diferenciar a avaliação que ocorre nessa etapa da Educação Básica do formato adotado pelo Ensino Fundamental, destacando a observação e o registro como pontos de partida do processo.

A avaliação na Educação Infantil é processual ao meu ver, ela não se dá como no Ensino Fundamental, que você tem que dar nota para criança, ela é a partir das observações, dos registros, onde a gente vai observando o desenvolvimento das crianças e aí, eu vejo também, como até os próprios documentos oficiais falam, que a avaliação na Educação Infantil não é promocional, não é porque a criança não desenvolveu determinada habilidade que ela não vai partir para outra etapa, então eu vejo ela mesmo como processual, de observação (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A professora ressalta que a avaliação na Educação Infantil não tem o objetivo de promover a criança nem deve fazer uso de instrumentos para mensurar sua aprendizagem ou para retê-la. Ela destaca o caráter processual da avaliação, sinalizando que sua efetivação ocorre por meio da observação e do registro.

Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Fulgraf e Wiggers (2014), que concebem a avaliação como uma forma de acompanhamento realizada

por meio do registro e da reflexão sobre o progresso e sobre a trajetória do desenvolvimento da criança, rompendo com a função classificatória da avaliação.

O interessante, na análise da fala da PSPB, é o fato de ela destacar, com veemência, que a avaliação na Educação Infantil deve-se diferenciar dos modelos adotados no Ensino Fundamental. Sobre isso, o PPP da instituição C traz vários aspectos que remetem à avaliação nessa etapa de ensino, ou seja, em vários momentos da entrevista, serão encontradas contradições entre o que está escrito no documento e a fala das profissionais que atual na unidade de ensino.

A PSPC, assim como a PSPB, também compreende a avaliação como um processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança e, da mesma forma, destaca que a avaliação não pode ter finalidades somativas. Para ela, a avaliação é

[...] o acompanhamento do desenvolvimento da criança no total, no geral, não seria uma avaliação somativa, mas a gente está acompanhando esse desenvolvimento no dia-a-dia e aí podendo estar fazendo, oferecendo situações onde a criança possa se desenvolver mais a cada dia porque a gente sabe que ela tem, que ela já traz algum conhecimento e a partir disso nós vamos oferecendo situações para que ela se desenvolva (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021).

No fragmento transcrito, a PSPC traz uma nova perspectiva da avaliação e do planejamento na Educação Infantil, que é a valorização dos conhecimentos prévios e da cultura da criança para a oferta de novas situações de aprendizagem, ou seja, partir daquilo que ela já traz como conhecimentos e habilidades.

É importante destacar que esse formato de planejamento e de avaliação só é possível mediante a escuta atenta das falas das crianças, pois é a partir delas que a professora vai conseguir identificar quais são os novos caminhos a serem traçados (Umbuzeiro; Malafaia, 2017).

A análise demonstra que tanto a PSPB quanto a PSPC destacaram a avaliação na Educação Infantil como sendo processual, sem caráter promocional, devendo, portanto, se diferenciar da avaliação realizada no Ensino Fundamental.

É importante destacar que as três professoras de suporte pedagógico entrevistadas compreendem a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento da criança, que parte da observação diária do seu percurso na instituição de ensino. O que não fica tão claro é a compreensão sobre a relevância da participação das crianças e das famílias nesse processo.

E o que dizem as professoras sobre a avaliação na Educação Infantil? As professoras das três instituições, bem como as profissionais da coordenação pedagógica, também compreendem o sentido processual e contínuo da avaliação, a partir do acompanhamento da criança dentro e fora da sala de aula, por meio da observação atenta e da realização dos registros como forma de organizar e sistematizar o processo. A PA destaca a avaliação como sendo

[...] um processo contínuo, gradual, diário, que o professor precisa fazer de acordo com os registros, que se faz diariamente. [...] é um caminho que se faz diariamente dentro da sala de aula e fora dela também, para que a gente possa perceber o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança e os seus progressos, suas dificuldades e, eu acredito que, a avaliação por ela ser diária e contínua, ela precisa ter um olhar do professor, o olhar e uma escuta muito apurada do que acontece no cotidiano da sala de aula (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021, *grifo nosso*).

O que chamou atenção, na fala da professora A, foi o fato de ela ressaltar que a avaliação precisa, além do olhar do professor, de uma escuta mais apurada do que acontece em sala de aula, pois, pela primeira vez, o termo “escuta” foi utilizado. A escuta atenta da criança e o diálogo são tão importantes e necessários nesse processo quanto a observação, porque juntos permitem que as professoras considerem a criança como um todo, seus desejos e suas necessidades, sem ocupar-se de definir ou de impor o que elas deveriam ser (Feitoza; Müller; Cavaton, 2019).

Para a professora B, a avaliação na Educação Infantil

é aquele acompanhamento deste quando a criança entra na escola, que o olhar está voltado para todas as atitudes da criança porque primeiro, **a gente não pode falar de avaliação sem antes falar em planejamento**. No planejamento é que a gente vai desenvolvendo tudo aquilo que a gente quer acompanhar, quer ver o resultado, e é na avaliação que a gente vai ver esse resultado, e esta avaliação é contínua porque vai da hora que a gente recebe a criança, como ele chega, como ele se comporta, como ele vai se adaptando, como ele vai evoluindo dentro daquele processo do ensino e aprendizagem” (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021, *grifo nosso*).

A professora B, por sua vez, além da perspectiva de acompanhamento e continuidade da avaliação, destaca outro aspecto importante: a relação direta dessa perspectiva com o planejamento. O resgate desse tema deve ser destacado, porque,

dentre tantos papéis da avaliação, ela também cumpre a função de identificar se os objetivos definidos no planejamento pedagógico foram alcançados.

Portanto, avaliar requer a organização do planejamento e a adoção de metodologias que permitam acompanhar os diferentes tempos e sequências de aprendizagem, na perspectiva de “uma concepção de educação como um projeto vivo, flexível, em permanente movimento” (Hoffmann, 2014, p. 244).

Já a professora C ressalta que a avaliação é um processo de

[...] observação e registro, então na minha turma, a avaliação inicia lá no início das aulas, **de conhecer um pouco esse meu aluno, de onde ele vem, qual é o contexto dele, com quem ele vive, porque só aí, eu conhecendo meu aluno, que eu vou dar continuidade a esse processo de avaliação** e fazer com ele avance (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021, *grifo nosso*).

Nesse fragmento, a PC destaca outro aspecto importante, quando se trata de planejar e avaliar: o contexto cultural da criança, o meio em que ela vive, o que ela já traz como experiência, pois o conhecimento que a professora busca sobre cada criança revela especificidades que vão contribuir para a organização do planejamento e da compreensão dos seus modos de ser, agir e pensar. Inclusive, as próprias orientações legais, como destaca Ribeiro (2018), já sugerem a importância da criança e de seus direitos fundamentais serem o ponto de partida da avaliação.

Diante das discussões apresentadas sobre as concepções de avaliação presentes nas instituições pesquisadas, foi possível identificar que as profissionais concebem a avaliação como um acompanhamento, bem como demonstram possuir conhecimentos sobre o que está previsto nas orientações legais, compreendem que a avaliação é processual, contínua e realizada mediante a observação e o registro.

Porém, há uma dissociação entre o que está posto no PPP das instituições e o que, de fato, cada professora realiza, bem como a existência de lacunas presentes nesses documentos em relação às orientações e aos procedimentos da avaliação, em especial no que se refere à participação das crianças e das famílias.

Além desses aspectos, não se percebeu, nas concepções apresentadas, a avaliação como um instrumento importante de reflexão e de aprimoramento da prática docente, nem a compreensão de todas as profissionais sobre o protagonismo da criança e suas formas de participação, muito menos a participação das famílias.

O aprimoramento da avaliação e das formas de registro, bem como a superação das lacunas detectadas nas concepções, perpassam por vários aspectos da prática pedagógica, dentre eles o planejamento, que, em determinados momentos das entrevistas, foi citado como um elemento inicial e essencial da avaliação.

A próxima categoria de análise visa discutir esse elemento da prática pedagógica, cuja opção se justifica pelo fato de que “os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano das instituições de Educação Infantil” (Fulgraf; Wiggers, 2014). Dessa forma, as autoras destacam que o planejamento não pode deixar de ser discutido quando se trata de avaliação na Educação Infantil, pois estão imbricados, ou seja, uma prática alimenta e fortalece a outra.

3.3.1.2 Planejamento, Avaliação e Formas de Participação

Esta subseção tem por objetivo apresentar os principais aspectos que caracterizam o planejamento pedagógico efetivado nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, bem como analisar a compreensão de suas profissionais sobre esse elemento indispensável da prática docente.

Sua construção deu-se, prioritariamente, a partir da análise das falas das professoras do suporte pedagógico, primeiro porque são elas as responsáveis por conduzir esse trabalho nas instituições e segundo porque as professoras praticamente não citaram o planejamento quando foram indagadas sobre como realizam o processo de avaliação das crianças em suas turmas.

A discussão sobre o planejamento nesse estudo justifica-se em razão dele ser um elemento essencial da avaliação, uma vez que permite alinhar o processo de avaliação às práticas pedagógicas realizadas, assegurando a continuidade e o encadeamento das ações (Corsino, 2009). Dessa forma, passa-se para as análises sobre as formas de planejamento realizadas nas instituições pesquisadas.

Na instituição A, segundo a PSPA, o planejamento é realizado de forma coletiva e tem início com a elaboração do plano anual, um documento flexível, que pode passar por ajustes para se adequar às atividades pensadas e organizadas de acordo com o planejamento semanal e as necessidades que surgem no decorrer do processo, conforme descreve:

As professoras vêm planejar, a gente tem o cuidado de anualmente, elaborar o nosso plano de ensino anual. Nesse plano de ensino anual, a gente já ajusta, trabalha ajustando o que a gente precisa desenvolver, que experiências, que habilidades a gente precisa desenvolver com as crianças e as estratégias a gente já vai traçando, isso a nível de anual, mas, semanalmente, a gente também adequa porque eu vejo que o processo de avaliação ele não está estagnado, ele vai se adequando ao que a gente realiza (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A PSPA destaca três aspectos importantes do planejamento: a flexibilidade, a periodicidade e a participação coletiva. A flexibilidade do planejamento é observada na forma como ele é conduzido, com um olhar voltado para o processo, dando ao leitor a possibilidade de interpretar que as ações vão sendo replanejadas conforme as necessidades vão surgindo.

O planejamento é um passo importante para a realização do trabalho pedagógico e para assegurar que sejam delineados objetivos e ações educativas particulares, pois, em cada etapa do desenvolvimento, as crianças apresentam conquistas e avanços de formas diferenciadas, o que requer esse olhar flexível e a adoção de metodologias que acompanhem o processo (Hoffmann, 2014).

Da mesma forma que a avaliação, ele precisa ser realizado de forma contínua e as instituições precisam organizar em suas rotinas horários dedicados para essa atividade. Na instituição A, sua frequência é semanal e sua organização é por meio de agrupamento, porém com o olhar voltado para as especificidades de cada turma: “A gente faz um planejamento conjunto: infantil 2, infantil 1, o maternalzinho 1 e o maternalzinho 2, mas essa realidade das salas nós temos, as professoras têm a sensibilidade para a gente adequar, de acordo com as necessidades” (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A organização do planejamento de forma coletiva contribui para a construção de atividades que integrem a comunidade escolar e assegurem melhor qualidade das ações realizadas. Dessa forma, tanto a avaliação quanto o planejamento devem envolver toda a comunidade escolar.

Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), enfatizam que o êxito do processo de avaliação da qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças e pelos pais depende do envolvimento de todos na construção de um projeto coletivo, que visa

garantir o bem-estar físico e psicológico da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, é preciso que sejam feitas ressalvas com relação ao planejamento realizado na instituição A, já que não foram identificadas nem a participação das crianças e nem das famílias nessa atividade. O sentido de coletividade abrange somente as professoras e as professoras do suporte pedagógico, e, pontualmente, em algumas ações, os demais profissionais da UEB.

A ausência de participação das crianças e das famílias no planejamento também é verificada na entrevista da professora A, muito embora ela relate, em vários momentos, que busca ouvir as famílias antes de iniciar o seu trabalho com as crianças e que essa escuta influencia diretamente na aprendizagem e na condução do processo como um todo. Como está descrito no fragmento abaixo, ela não relaciona essa ação ao planejamento.

Eu acredito que uma boa avaliação se faz quando a gente verdadeiramente, a gente que eu digo, nós professores, verdadeiramente conhecemos a história, a dinâmica e a origem familiar de cada criança, isso é um ponto que eu bato sempre, não tem como eu receber uma criança sem antes trazer a família, sem antes eu conhecer a história dessa família, porque essas informações, elas vão ser de suma relevância para o processo de aprendizagem com as minhas crianças. Então, eu sempre bato na tecla disso, trazer a família mesmo, conhecer mesmo a história de cada um, as dificuldades, as dores, todo o processo (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

Observa-se que a professora é ciente de que a dinâmica familiar da criança e seu contexto sociocultural influenciam no seu desenvolvimento e, por isso, precisam ser considerados no contexto escolar, porém durante a condução da entrevista não fica claro como são trabalhadas essas informações coletadas junto às famílias, se são utilizadas no planejamento das ações ou no processo de avaliação.

Na realidade da instituição B, como destaca a PSPB, as professoras já se queixam por não existir um planejamento pronto, pensado pela Secretaria e encaminhado para ser executado pelas instituições.

Elas falam: a Semed nunca manda o que é para gente fazer, se tivesse um direcionamento dos conteúdos. Falta um pouco de entendimento por parte das docentes, que a gente vivencia as práticas com as crianças de acordo com as necessidades das

crianças, daquilo que elas precisam aprender, de acordo com o contexto daquela turma (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

Acrescenta, ainda: “uma das solicitações das professoras é isso, que tivesse um material que desse direcionamento do que se trabalhar na Educação Infantil” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

As expectativas das professoras vão totalmente de encontro ao que se espera de um planejamento para Educação Infantil; pois, se o planejamento deve ser construído com as crianças (Garcia; Abreu, 2017), se deve partir da observação e escuta atenta delas (Umbuzeiro; Malafaia, 2017), se deve dialogar com a rotina (Marina; Wolf, 2017) e com a organização dos espaços para potencializar suas ações (Horn, 2004), como é possível alcançar todos esses objetivos a partir de um documento pré-elaborado e encaminhado pela Semed?

Diante desse questionamento, é preciso afirmar que orientar e acompanhar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições infantis é uma das funções da Secretaria de Educação, porém isso não significa que deva padronizar práticas e definir todos os conteúdos a serem trabalhados, pois, dessa forma, estaria desconsiderando o contexto em que cada instituição está inserida, a forma de trabalho de seus profissionais e a participação das crianças e suas famílias.

Durante a entrevista, a PSPB demonstra não concordar com as professoras em relação a esse planejamento padronizado e, inclusive, fala sobre sua prática de orientação e acompanhamento do trabalho das professoras de acordo com os documentos orientadores já existentes e a realidade das crianças.

Em relação aos documentos orientadores utilizados, quando eles são citados durante a entrevista, de certa forma se esperava que fossem mencionadas a Proposta Curricular da Rede, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil ou a BNCC, mas o primeiro documento que a PSPB cita é o RCNEI.

A gente já teve o RCNEI, ele não morreu, ele é um documento que ele só está agora... ele continua sendo um documento orientador, a gente não pode abandonar esse documento e lá tinham muitos direcionamentos, embora esses direcionamentos estivessem divididos, o que tornava ele escolarizante, de uma certa forma, se a gente puder fazer essa análise (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

Diante dessa afirmativa, é possível inferir que a PSPB ainda utiliza o RCNEI como documento orientador das práticas pedagógicas, mesmo que os documentos legais em vigor sejam as DCNEI e a BNCC. Além dessa situação, percebe-se um desencontro na fala da PSPB, pois em um momento a profissional se refere ao RCNEI como um documento que não deve ser abandonado e em outro ela trata o mesmo documento como escolarizante. A questão a ser levantada é: se o documento está vivo, é ele que orienta as práticas pedagógicas na instituição?

Para questionar a adoção desse documento na instituição, vamos retomar o entendimento de Godoi (2010) sobre ele. A autora ressalta que, para muitos estudiosos, o RCNEI teve a sua importância por ter sido o primeiro documento curricular da Educação Infantil, porém é uma proposta antiga, que dá destaque aos conteúdos, a alfabetização e a escolaridade.

Dessa forma, diante da superação desse documento e da existência de uma Proposta Curricular em vigor na Rede Municipal de Ensino de São Luís e de outros documentos orientadores, não é interessante e nem aceitável que a perspectiva de trabalho de uma instituição de Educação Infantil ainda seja respaldada no RCNEI.

Não é que as discussões, fundamentações teóricas e contribuições presentes nesse documento não tenham sua relevância e nem possam ser discutidas pelos profissionais, mas citá-lo ou utilizá-lo como o documento orientador das práticas pedagógicas da instituição, de fato, não é o que se espera.

No que se refere à participação das crianças no planejamento, assim como na instituição A, não foram identificadas ações nas quais elas pudessem opinar sobre o planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Apesar da professora A ressaltar a importância de envolver as crianças no processo de avaliação, ela não trata da questão do planejamento com elas, mas destaca algumas formas de participação no processo de avaliação, dentre elas, a elaboração do portfólio.

Olha, desde 2017 eu faço com eles, eu adquiri uma forma de fazer um portfólio, e ali a gente faz as atividades, participa da aula, das brincadeiras, da roda de conversa, da roda de contação de história e das apresentações através de dramatização. Tudo que a gente faz, eu vou fazendo o registro – registro com foto, registro escrito – e vou montando o portfólio (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

O portfólio é utilizado como um instrumento de socialização das produções com as crianças e de registro do trabalho desenvolvido, no qual elas opinam sobre

sua confecção e avaliam as atividades umas das outras registradas nesse instrumento. Além da participação das crianças, a professora também destaca que a sua construção envolve a participação da família.

Esse documento é um importante procedimento de avaliação e instrumento de registro, uma vez que “permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação” (Villas Boas, 2007, p. 38), ou seja, o portfólio permite que a criança participe ativamente da sua avaliação.

Apesar da importância desse trabalho, ele não é uma prática instituída entre as professoras, é uma particularidade do trabalho da professora A, como será abordado mais à frente, quando forem analisados os procedimentos da avaliação realizados na instituição B.

Já a participação da família na instituição B está voltada para momentos de diálogos sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e a participação em reuniões, em especial para entrega do relatório de aprendizagem e desenvolvimento da criança e socialização das produções, como a PSPB descreve:

Também nas reuniões de pais, nos encontros com os pais, a gente fazia esse trabalho, deles irem visitar as salas, verem as atividades que as crianças estavam realizando junto com as professoras e, também, a gente mostrava as fotos deles e os vídeos das atividades realizadas lá, que também era uma forma dos pais estarem acompanhando o que estava acontecendo na escola” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

Há uma preocupação da instituição em socializar suas ações com a família, bem como apresentar os resultados do trabalho realizado, a fim de incentivá-los a acompanharem o desenvolvimento das crianças; porém, no que se refere à participação efetiva da família na elaboração do planejamento, não são descritas pelas entrevistadas ações com essa finalidade.

Na instituição C, o planejamento é citado pela PSPC como um meio para verificar os avanços, os entraves e a necessidade de novas situações para atender às especificidades das crianças, pois, “Dentro disso, do planejamento, a gente vai vendo quais são os avanços, quais são os entraves e vamos oferecendo situações para que as crianças possam de acordo com o seu ritmo e sua individualidade, desenvolver as suas capacidades” (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021).

O planejamento nesse contexto se relaciona com a avaliação, pois percebe-se que ele é sistematizado a partir daquilo que é identificado como avanços e entraves, que servirão de orientação para um novo planejamento, com situações pensadas de acordo com o ritmo e a individualidade da criança. A PSPC sinaliza um olhar sobre o processo e sobre a individualidade das crianças.

Esse olhar sobre a individualidade da criança quando da avaliação e proposição de novas situações de aprendizagem é importante. É preciso, de fato, que o planejamento seja flexível e respeite o ritmo de cada uma delas, mais que isso, é preciso que os momentos de planejamento sejam realizados com as crianças. Entretanto, durante todo o percurso das entrevistas com as profissionais da instituição C, não foram identificadas formas de escuta dessas crianças, nem de sua participação no planejamento proposto.

É fato que o planejamento se retroalimenta da avaliação por meio dos achados que as professoras encontram durante a observação. Sendo assim, é importante que esses elementos sejam coletados a partir desse olhar individual e coletivo, porém, Ostetto (2017) assevera que o planejamento também se constitui pela escuta das crianças e pelo mapeamento dos seus interesses pelas professoras, para que seja considerado significativo.

Dessa forma, no que se refere ao planejamento, foi identificada, na instituição C, a ausência de participação das crianças nas decisões sobre as ações a serem realizadas. Além disso, é preciso que seja dado espaço para participação da família no planejamento, já que essa aproximação é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo que as instituições são responsáveis por construir essas estratégias de aproximação (Neves; Picchio; Mussati, 2017), que, no caso da instituição C, também não foram identificadas.

A professora C relata que busca essa aproximação com a família, mas não a relaciona ao planejamento:

Eu gosto muito de conhecer, como eu já falei anteriormente, a família e aí eu vou conhecendo a criança aos poucos para saber até onde eu posso ir, o que eu posso buscar dele, o que eu posso fazer com que a família entenda que ele precisa, ele necessita para se desenvolver (PC. Entrevista concedida em 1/7/2021).

A professora ressalta que as informações sobre as crianças que chegam a sua sala perpassam por esse contato com a família, inclusive que é necessário

sensibilizá-la, uma vez que ela é uma aliada importante no processo de desenvolvimento da criança. Mas esse contato está voltado para a prática de colher informações sobre a criança e orientar os responsáveis sobre as suas demandas e não de permitir a participação dos pais no planejamento da instituição.

Na fala das profissionais PSPB e PSPC não são identificadas nem a periodicidade e nem a forma de organização do planejamento. Por meio dos dados coletados e analisados das três entrevistas com as professoras do suporte pedagógico e das três realizadas com as professoras, não foi possível verificar se as crianças participam da elaboração desse planejamento, se as famílias expressam suas opiniões sobre o que é ofertado para as crianças e nem quais são os aspectos considerados na sua elaboração.

Dessa forma, verifica-se a necessidade de aprimoramento desse procedimento, tanto no que diz respeito às orientações quanto às formas de participação da comunidade escolar, em especial das crianças, uma vez que elas devem ser o ponto de partida para o planejamento, já que sua fala e a observação da sua ação revelam a forma como as professoras devem conduzir o percurso (Umbuzeiro; Malafaia, 2017).

Corsino (2009) acrescenta, ainda, que o planejamento é um importante espaço de participação na escola, tanto dos profissionais quanto das crianças e suas famílias, caracterizado por ser um processo contínuo, que se retroalimenta por meio da avaliação. Nesse sentido, para que o planejamento das instituições pesquisadas atenda às especificidades do processo de avaliação, é preciso que sejam repensadas novas formas de participação, tanto das famílias quanto das crianças nas três instituições, e que as formas de participação já existentes, como no caso da elaboração do portfólio na instituição B, não seja apenas particularidade do trabalho de uma professora, mas de toda instituição.

Finalizado os questionamentos em torno do planejamento, é dado prosseguimento às análises sobre a avaliação na Educação Infantil, discutindo as práticas avaliativas realizadas nas instituições, com um olhar para os procedimentos de observação e registro, bem como para os instrumentos de registro existentes nas instituições pesquisadas e as formas de participação das famílias e das crianças nessas atividades.

3.3.1.3 Procedimentos da Avaliação e Formas de Participação

Esta subseção foi delineada com o objetivo de analisar o processo de avaliação realizado nas instituições pesquisadas. Para tanto, são apresentadas as principais práticas avaliativas presentes nesses espaços, a fim de identificar se a observação e o registro são utilizados como procedimentos da avaliação e quais são os instrumentos que as professoras usam para registrar o percurso da criança, bem como as formas de participação das crianças e suas famílias.

Desse modo, são utilizados os dados produzidos nas entrevistas realizadas com as professoras do suporte pedagógico e as professoras. Antes de iniciar a análise, é importante retomar algumas considerações sobre a observação e o registro que servirão como base para as discussões apresentadas.

A primeira consideração diz respeito ao conhecimento necessário para que a equipe pedagógica da instituição possa avaliar na Educação Infantil, já que esse processo requer dessa equipe conhecimentos sobre os objetivos dessa etapa de ensino que irão subsidiar o planejamento das atividades e a prática de observação e registro de todo o processo de desenvolvimento das crianças.

Outro aspecto importante é a observação, que assume nesse processo o papel de principal instrumento de avaliação das crianças, uma vez que ela possibilita que a professora conheça os alunos e suas reações diante das atividades propostas (Neves; Oliveira; Santos, 2017). Para Ostetto (2017), a observação deve ocorrer por meio do olhar e da escuta atenta e sensível das crianças, das formas como se manifestam no grupo de crianças, individualmente e na relação com o adulto.

Além do conhecimento, do procedimento de observação, é relevante pontuar outro aspecto do processo: o registro, que compreende os achados da observação e escuta ativas das crianças, os quais devem ser registrados diariamente como forma de avaliar os seus percursos na instituição e conduzir as reflexões dos profissionais sobre sua prática, formando uma documentação que irá alimentar um planejamento significativo (Ribeiro, 2018).

A observação e o registro caracterizam-se, portanto, como procedimentos indispensáveis da avaliação e é seguindo essa perspectiva que são analisadas as práticas de avaliação identificadas nas entrevistas, bem como os instrumentos utilizados para registrar os percursos das crianças.

O processo de avaliação na instituição A segue uma sequência e é caracterizado pela PSPA da seguinte forma: “A gente vai partindo de um processo: planejamento, atividades, registro da produção das crianças, registro da professora, do que ela tem observado de desempenho e aí a gente produz os relatórios” (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

O relato da profissional demonstra que o planejamento é o ponto de partida da avaliação, visto como o momento em que são pensadas as atividades que serão oferecidas às crianças; a partir da efetivação dessas atividades e do trabalho de observação realizados pela professora, são elaborados os registros que servirão como subsídios para a construção do relatório (neste caso, a PSPA está se referindo ao Relatório do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança).

Observa-se uma preocupação em valorizar a produção da criança, apesar de não ficar claro de que forma essa produção é organizada e como ela é utilizada para dar sentido a avaliação. O que fica evidente na fala da PSPA é a utilização desses registros para comporem o Relatório do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança, talvez porque esse registro seja utilizado como documento formal da avaliação na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Em relação aos instrumentos de registro utilizados pelas professoras, a PSPA cita os seguintes instrumentos: as produções das crianças, o diário de bordo (caderno com observações sobre o dia a dia da criança) e o relatório (documentação que registra o percurso da criança na instituição e que deve ser entregue à família e acompanhar a criança em seus processos de transição, seja dentro da mesma instituição, seja para outras instituições infantis ou para o Ensino Fundamental).

A professora A, por sua vez, também apresenta como instrumentos de registro o diário de bordo ou caderno de registro e o relatório, mas acrescenta a ficha de anamnese²⁶, que é preenchida com a família no início do ano e que, segundo ela, possibilita um maior conhecimento da criança e da sua situação familiar.

²⁶ A Rede Municipal de Ensino de São Luís adota a ficha de anamnese na Educação Infantil como um documento obrigatório para toda criança da Rede. Essa ficha é organizada com o objetivo de conhecer melhor a criança e sua situação familiar, ela reúne informações sobre a identificação da criança e dos responsáveis, a situação familiar, aspectos relacionados a saúde, ao desenvolvimento e outras especificidades da criança. Esse documento não é citado na Proposta Curricular da Rede Municipal, mas é adotado pela Superintendência da Área de Educação Infantil como um instrumento de avaliação diagnóstica da criança, cujas informações orientarão os profissionais no planejamento das ações, no acompanhamento da criança e na relação com a família.

No trecho da fala da professora A é possível identificar semelhanças em relação à sequência apresentada pela PSPA relativa ao processo de avaliação das crianças, distinguindo-se apenas quanto ao ponto de partida, pois enquanto a coordenadora aponta o planejamento como o *start* da avaliação, a professora traz a ficha de anamnese como primeiro procedimento.

Então vamos recapitular: anamnese com a família; registro, que deveria ser diário, mas eu faço, normalmente, de três vezes por semana ou uma vez por semana, colocando as informações, as evoluções, as dificuldades que eu encontro de cada criança e também faço da turma como um todo, as dificuldades, as problemáticas encontradas durante o processo de aprendizado, que muitas vezes eu chamo diário de bordo, mas é um caderno que eu faço essas anotações; e tem o relatório de desenvolvimento da aprendizagem, que nós fazemos ao final de cada semestre, em junho e dezembro ou janeiro, a gente sempre entrega este relatório, uma cópia fica com a família e a outra cópia fica na escola” (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

Segundo PA, o diário de bordo ou caderno de registro é o instrumento utilizado por ela para anotar as situações do dia a dia, o percurso da criança, suas falas. Já o relatório, é o instrumento no qual ela sistematiza as informações mais importantes sobre o percurso da criança na instituição para ser entregue à família, acompanhar a criança em suas transições e compor a memória na instituição.

A professora destaca a periodicidade com que faz os registros no caderno – de três a uma vez por semana – e elabora o relatório de desenvolvimento e aprendizagem da criança²⁷ (semestralmente). Sua fala revela uma preocupação em produzir não somente registros individuais das crianças, mas, também, os registros da turma, a partir daquilo que é observado.

Essa particularidade é considerada um aspecto importante na avaliação, uma vez que esse processo necessita da elaboração de registros diversos, individuais e em grupo (Ostetto, 2017). Além desses aspectos, a professora também demonstrou que busca estabelecer um diálogo com a família, fortalecendo a parceria família-escola, como é possível verificar nesse trecho da sua fala:

²⁷ A Rede Municipal de Ensino de São Luís adota periodicidade semestral para entrega dos relatórios às famílias, sendo entregues no meio (seis meses após o início das aulas) e no final do ano letivo. No entanto, orienta para que sua construção seja permanente, que os registros que vão alimentar esse documento sejam elaborados de rotina e não de forma pontual, somente próximo da entrega às famílias ou da transição da criança para outra turma ou instituição.

Eu gosto muito da parceria 100% da família – família e escola – então, eu tenho uma escuta com os pais, eu sempre digo quando eles vêm deixar as crianças na porta. A gente sempre conversa, eles sempre trazem coisas, às vezes eles trazem coisas que refletem no comportamento daquela criança durante aquele dia ou que está refletindo durante a semana. Eu tenho muitas conversas com os pais (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A preocupação em considerar o contexto familiar da criança é algo que chama atenção na fala da professora, pois essa relação escola-família é muito importante para o processo de desenvolvimento da criança e deve ser incentivada e fazer parte da avaliação. Para Cagliari e Giudici (2014), as instituições de Educação Infantil possuem esse papel de promover a participação da família, não só na avaliação, mas em todo o projeto de educação da instituição.

Outro aspecto que merece destaque na prática da professora é o espaço dado para a observação e a escuta atenta das falas das crianças em seus registros, como pode ser observado no fragmento abaixo:

Estou registrando, num caderno ou na minha agenda, vai depender do ano, situações e falas que chamam atenção. Falas! Sabe aquelas falas que não têm como, às vezes a gente para o que está fazendo e anota com a letra de borrão para não esquecer, que são tesouros em sala de aula (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

Trazer o registro das falas das crianças e reconhecer a importância desse material para a avaliação é, sem dúvida nenhuma, um ganho muito importante para a instituição e para as crianças, uma vez que essa documentação marcada pela escuta da criança revela aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento que podem ser utilizados como objeto de análise e reflexão por parte da professora para ressignificar o planejamento e a prática pedagógica, bem como para formar uma memória legítima do percurso da criança na instituição (Ostetto, 2017).

As práticas de registro adotadas pela professora revelam compreensão sobre os objetivos da avaliação na Educação Infantil, bem como atende e respeitam as especificidades da criança. No entanto, traçando uma comparação entre a entrevista da professora A e da PSPA, não fica demonstrado que essa prática de escuta da criança é um trabalho efetivado pela instituição. O que se observa, na verdade, é

que se trata muito mais de uma prática da docente do que uma orientação da instituição.

Apesar da professora A demonstrar bastante conhecimento, segurança e efetividade no que se refere ao processo de avaliação, alguns aspectos pontuados pela docente precisam ser revistos, como em todo trabalho pedagógico, que constantemente precisa ser avaliado.

Um desses aspectos que precisam ser revistos é o formato da avaliação diagnóstica realizada pela professora no início de cada semestre. Segundo a docente, essa avaliação envolve cinco Campos (provavelmente uma referência aos Campos de experiência da BNCC) e dá ênfase ao alfabeto (essa orientação, porém, não coaduna com a BNCC):

Eu faço a avaliação diagnóstica, eu faço individualmente com as crianças, é aonde eu percebo o nível, agora cognitivamente falando, dos conteúdos, dos eixos que vão nortear meu trabalho, que são os cinco Campos, mas, normalmente, eu me apego mais ao fato do alfabeto, eu faço aquele de Emília Ferreiro: as hipóteses (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

Percebe-se uma contradição muito grande entre a compreensão que a professora tem sobre a avaliação, os instrumentos de registro que ela utiliza, a sensibilidade para com a criança e a família e essa proposta de avaliação diagnóstica, que, segundo ela, segue os cinco Campos da BNCC, mas que na prática não condiz com as orientações presentes nesse documento.

É fato que esse modelo de avaliação diagnóstica não se aplica à Educação Infantil, principalmente porque o objetivo do trabalho com a leitura e a escrita não é o estudo do alfabeto de forma isolada e nem alfabetizar. Dar ênfase ao alfabeto em uma avaliação diagnóstica da criança é deixar de considerar os múltiplos aspectos que devem ser observados no que tange à escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação da criança. Nesse sentido, muito embora se espere que sejam oferecidas experiências gráficas nessa etapa, não é dessa forma que devem ser ofertadas e avaliadas²⁸.

²⁸ Como técnica da Rede Municipal de Ensino há 12 anos, a pesquisadora recorda que essa avaliação realizada por meio das hipóteses, foi, por muito tempo, uma orientação da Rede Municipal e ela surgiu quando as crianças de 6 anos ainda faziam parte da Educação Infantil e que, por isso, o processo de alfabetização das crianças se iniciava nessa etapa. Ocorre que as crianças foram para o Ensino Fundamental com a adoção da

Outra questão a ser pontuada sobre essa avaliação é o fato dela ser realizada no início do ano letivo, considerando que a professora está em uma turma de infantil II (crianças de 5 anos), as crianças que vêm do infantil I (quatro anos) já são submetidas a essa avaliação, o que não faz sentido.

Dessa forma, embora a avaliação no contexto da instituição A seja tratada como processual – inicia-se pelo planejamento e aplicação da ficha de anamnese e adota como procedimentos a observação e o registro, realizado por meio dos seguintes instrumentos: diário de bordo ou caderno de registro (com anotações da criança e da turma); atividades das crianças; e relatório semestral da aprendizagem e do desenvolvimento – percebe-se a existência de práticas que não coadunam com esse formato de avaliação.

Embora a professora A considere as falas das crianças em seus registros, não foi identificada essa especificidade na entrevista com a PSPA. Esta destacou, porém, a produção das crianças como registros do processo de avaliação, mas não citou de que forma esses registros eram organizados, se utilizam ou não o portfólio conforme recomenda a Proposta Curricular da Rede.

A participação das famílias, por sua vez, ocorre por meio de reuniões coletivas e de atendimentos individualizados, muito voltados para comunicar o resultado do processo e as possíveis dificuldades decorrentes dele. A PSPA ressalta, inclusive, que os relatórios produzidos pelas professoras são apresentados para as famílias, mas não pontua formas de participação das famílias na produção desse documento: “a gente tem o hábito de fazer o relatório de desenvolvimento individual do aluno porque a gente apresenta esse relatório para família” (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

O fragmento abaixo, da fala da PSPA, coaduna com a fala da professora A, reafirmando a preocupação da instituição como um todo, em estabelecer uma parceria com a família, principalmente no que se refere à socialização do trabalho e assistência às dificuldades das crianças.

Agora, independente desse momento de entrega de relatório para família, a gente tem sempre um contato, de dar um retorno, de forma mais frequente, de como está esse desempenho e tem situações que

lei dos nove anos, porém as instituições infantis não deixaram de realizar essa avaliação, mesmo não sendo mais uma orientação oficial da Rede.

a gente precisa chamar a família para ter um envolvimento maior, um suporte maior da família com a criança porque a gente percebe que às vezes, o não acompanhamento da família, tem implicado por exemplo no desempenho da criança, então a gente chama, conversa (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A preocupação em manter esse diálogo com a família é um aspecto muito positivo do trabalho realizado pela equipe e é notório tanto nas entrevistas realizadas quanto na observação e acompanhamento do trabalho efetivado pela instituição. De fato, a família é muito presente, porém, essa parceria, no que se refere ao processo de avaliação, precisa ser ampliada, dando às famílias maior protagonismo e espaço de participação na avaliação das práticas desenvolvidas e dos resultados alcançados pelas crianças.

Além disso, há necessidade de implementar formas de participação das crianças na avaliação, uma vez que se constatou que a escuta da criança é muito mais uma ação realizada pela professora A do que um trabalho instituído.

As profissionais da instituição A demonstraram conhecimentos sobre os conceitos e os procedimentos adotados para avaliar as crianças, porém foram apresentadas práticas de avaliação que não se afinam com as orientações da Proposta Curricular da Rede e demais documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil, sinalizando que, embora o trabalho desenvolvido na instituição atenda aos elementos essenciais do processo de avaliação, o percurso ou as práticas realizadas para se chegar a esse resultado precisam ser revistas.

Na instituição B, a PSPB dá ênfase à importância do registro para efetivação da avaliação, pontua que eles são essenciais para a elaboração do relatório da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. A profissional destaca que são utilizados os seguintes instrumentos de registro pelas professoras: o relatório, os vídeos, as fotografias, os desenhos das crianças, as montagens de fotos e as colagens, conforme é apresentado no trecho abaixo:

Elas fazem vídeos, fazem fotos das crianças, também elas fazem o registro para o desenvolvimento, de algumas habilidades, por exemplo das artísticas, da criança desenhar. Então a gente começou a incentivar as professoras a utilizarem esse tipo de registros, os desenhos feitos pelas crianças, montagens de fotos, de colagens feitas pelas crianças (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

É caracteriza o processo de avaliação da seguinte forma:

As professoras tinham um caderno de registro e eu acredito que elas ainda utilizam esse caderno para facilitar esse processo. Então, tinha um caderno de registro, esse caderno de registro não era para ser utilizado só no final do mês, mas todos os dias. De tudo que era realizado com as crianças, colocava lá, registrava lá, quais eram as dificuldades que tinham sido apresentadas com as crianças; o que elas tinham participado mais; quem não era presente e porque não estava presente e quem também era mais presente (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

Da mesma forma que ocorre na instituição A, a PSPB também não evidencia como esses registros são organizados e de que maneira são utilizados na avaliação. Porém, diferente do que ocorre na instituição A, onde a PSPA apresenta uma forma de organização do processo, na entrevista da PSPB não é possível identificar como se dá a organização da avaliação na instituição B, ela apenas cita os instrumentos e descreve o que as professoras registram neles.

Enquanto a PSPB não evidencia de que forma são organizadas as produções das crianças, a professora B ressalta que utiliza o portfólio como instrumento para registrar e organizar as atividades em sua turma. Além desse instrumento, ela também cita o caderno de registro e o relatório. O destaque dado ao portfólio pela professora B é uma particularidade do seu trabalho, primeiro porque a PSPB não citou esse instrumento em sua fala e segundo porque a própria professora ressalta que só ela produz esse registro na instituição.

Nem todo mundo quer fazer. Lá na escola, só eu faço portfólio, entendeu? Dá trabalho porque você pesquisa, você lê, você tem trabalho e, principalmente, você tem que ter um envolvimento com os pais; tem o material, dependendo do material é gasto; também tem todo esse processo, mas a orientação é essa: o registro (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

Essa fala revela um problema sério na instituição: a falta de unidade do trabalho pedagógico e, mais do que isso, é preocupante quando uma professora afirma que as demais colegas não elaboram o portfólio porque “dá trabalho”, sendo que esse instrumento nada mais é do que a organização e sistematização da produção que revela o percurso das crianças, elaborado com a participação delas e das famílias. Qual seria esse instrumento que não daria trabalho ao professor?

Partindo do princípio de que a organização do processo de avaliação já exige que as atividades sejam planejadas, que as professoras observem e registrem, por meio de diferentes instrumentos, as interações e as aprendizagens das crianças e que as escutem atentamente e deem voz a elas. Tudo isso já não estaria organizado e sistematizado? Então, por que a elaboração do portfólio dá tanto trabalho? A menos que o processo não seja conduzido dessa forma.

Outro aspecto observado na instituição em relação à avaliação é o foco dado à elaboração do Relatório do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança, orientado e acompanhado pela PSPB.

Então a gente deu essas orientações e que as professoras não fizessem cópias de relatórios porque era uma outra coisa que a gente percebia muito nos relatórios, que, às vezes, só se mudava o nome da criança. Não era a criança que elas estavam falando, botava o nome e todo mundo estava com as mesmas características, então a gente pediu que elas tivessem esse cuidado, de escrever realmente o que aquela criança tinha vivenciado, o que ela tinha aprendido e quais dificuldades também precisavam ser superadas (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A PSPB demonstra uma preocupação evidente com esse documento, inclusive destaca um problema comum quando se trata da sua elaboração: a falta de uma escrita que de fato revele o percurso de cada criança. As lacunas e a falta de identidade dos relatórios são reflexo de um processo de avaliação fragilizado, em que os procedimentos de observação e registro não são realizados de forma sistematizada e contínua.

Por outro lado, também podem revelar a dificuldade das professoras em transformar os registros em texto, a dificuldade da escrita. Essa dificuldade precisa ser superada por meio da formação continuada e do exercício diário da escrita, pois só praticando é que as professoras poderão aperfeiçoar seus registros.

O registro escrito transforma os educadores em autor e narrador, em um espaço legítimo de construção de autoria e de tradução de experiências, sendo importante tanto para a qualificação do fazer educativo quanto para a formação docente (Ostetto, 2017).

Além dos relatórios, é importante destacar mais um aspecto da avaliação na instituição B: a realização de uma avaliação diagnóstica, com foco na escrita, que, segundo a professora B, é orientada pela Professora Suporte Pedagógico

Lembrei que existe também a avaliação diagnóstica, onde a criança às vezes vai apenas escrever o nome dela, sem modelo, do jeito que ela sabe, para ter ali uma avaliação diagnóstica de como ela já está se apropriando da leitura e da escrita do seu nome. E depois passa para outras palavras [...] essa avaliação também acontece e é orientada pela coordenadora, a gente sempre fez isso (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

Essa avaliação diagnóstica reforça o que foi pontuado sobre a presença dos resquícios da avaliação por meio das hipóteses na Rede. Mesmo que não seja esse modelo de avaliação propriamente dito, outros foram adotados seguindo a lógica da valorização da escrita.

A participação da família no processo de avaliação, assim como na instituição A, ocorre por meio de participação em reuniões coletivas e atendimentos individualizados. Esses encontros são realizados com o objetivo de informar sobre o que está sendo desenvolvido com as crianças e os resultados alcançados por elas durante o seu percurso na instituição.

A PSPB destaca que os registros nos Relatórios de Desenvolvimento e Aprendizagem devem abordar as conquistas, respeitando o ritmo de cada criança. Além disso, esses documentos devem ser discutidos e socializados com as famílias: “a gente começou a orientar as professoras a colocarem as conquistas das crianças e que conversassem com os pais a respeito daquilo que ainda precisava se atingir, objetivos que precisava se atingir e que isso seria de acordo com o ritmo da criança” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

Quanto à participação das crianças, a PSPB destaca atividades voltadas para a socialização das produções elaboradas por elas, nas quais elas avaliam suas atividades em diálogo com seus pares:

A gente coloca o varal das atividades ou cola na parede para que as crianças fiquem visualizando aquilo que elas produziram, as fotos também. Quando a gente não conseguia imprimir as fotos, a gente colocava nos *slides* e as crianças iam se ver. Era dançando, brincando, as suas fotos (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

As atividades propostas pela equipe da instituição B permitem a livre expressão da criança em relação à avaliação daquilo que ela produziu, mas não são

apresentadas ações voltadas para uma escuta ativa, em que as crianças possam, além de avaliar suas produções, sugerir novas atividades, conforme seus interesses.

O trecho da entrevista a seguir reafirma a fala da PSPB, no sentido de que a instituição valoriza a socialização das produções entre as crianças, inclusive ambas citam as mesmas atividades como o mural e o varal.

Nesse portfólio, eles vão olhando, vão vendo: olha eu aqui, eu fiz assim; aí eles conversam entre si: ah! Mas tu fez assim, tu derramou muita tinta, não era assim; aí eles ficam conversando entre eles, eles compartilham; ah! Mas eu fiz assim, olha o meu, tá diferente. Quando se coloca à disposição no mural, eles vão olhar e eu trabalho assim, na intenção de que eles vão respeitando as produções de cada um, do outro né, interagindo (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

A professora B destaca a prática de construção do portfólio com as crianças, como já foi ressaltado, e essa atividade sim representa uma forma de participação ativa das crianças no processo de avaliação. Porém, como também já foi dito, é uma prática limitada a sala da referida professora.

Dessa forma, verifica-se que é preciso superar a lógica da participação da família somente como espectadora ou leitora dos relatórios. É importante que sejam construídas formas de participação na produção dos registros, inclusive dos relatórios. Da mesma forma, devem ser ampliadas as formas de participação da criança, oferecendo possibilidades para que esse trabalho seja realizado com elas, não somente no que se refere à socialização de suas produções.

Na intuição C, assim como na B, o Relatório do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança também parece ser o foco da avaliação, uma vez que a fala da PSPC sugere que os registros são elaborados com a finalidade de alimentar esse documento:

Tem professor que tem o seu caderninho, ele tem com o nome da criança e faz; nós temos o relatório, mesmo porque eu acredito assim, se ele não tem o registro prévio em algum lugar, para ele fazer o relatório do nada, fica complicado; elas gravam algumas situações, as professoras gravam; tem fotos, a gente trabalha também com fotos e eu acho que é basicamente isso (PSPB. Entrevista concedida em 30/6/2021).

A PSPC traz como instrumentos de registro utilizados pelas professoras, o caderno de registro, o relatório, as gravações e as fotografias. A fala da profissional

não traz as produções das crianças e nem demonstra de que forma esses registros são organizados e utilizados para ressignificar as ações e a prática docente.

Observa-se uma lacuna na descrição do processo de avaliação descrito pela PSPC, pois não são citadas formas de participação nem da família e nem das crianças, o que revela uma avaliação com o olhar somente da professora e da coordenação. A participação da família, assim como nas demais instituições pesquisadas, também ocorre por meio de reuniões coletivas e individuais, nas quais as famílias são apenas informadas sobre o trabalho e os resultados por meio do relatório.

Já a professora C sinaliza a utilização dos seguintes registros: o relatório, as fotografias e as produções das crianças. Ela destaca a importância de avaliar todas as atividades e experiências vivenciadas pelas crianças na instituição, como é possível verificar na sua fala: “Então, esse é o meu processo, é o meu instrumento que eu uso, são as atividades, são as experiências, e aí nesse processo, eu vou avaliando porque tudo na Educação Infantil a gente sabe que é uma avaliação” (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021).

Esse aspecto da prática da professora, de considerar o todo, coaduna com a orientação de Ribeiro (2018) sobre a finalidade da avaliação, que deve servir para revelar o percurso da criança, contribuindo para que este não seja compreendido como uma ação fragmentada e pontual, mas vista em sua integralidade.

A fala da professora C acaba por apresentar um olhar mais sensível do que o da PSPC sobre a avaliação, destacando a importância de valorizar as experiências com as crianças, mas, também, não revela formas de participação da criança e da família, nem de que forma as atividades e os registros das crianças são utilizados.

O olhar sensível da professora C pode ser observado nesse trecho da entrevista, que demonstra sua sensibilidade em relação àquilo que se registra sobre as crianças, ressaltando a sua preocupação com a escuta e o olhar sobre elas, principalmente sobre o que é posto nos Relatórios:

Todos os profissionais da área da educação pudessem estar com essa escuta e este olhar mais atento nessa avaliação das crianças porque a gente ainda vê muito esse avaliar do que as crianças fazem, então se ela não aprendeu, ela não está apta para ir ao fundamental, então o julgamento que é feito, como é feito esse relatório, que às vezes chega criança de outra escola, a gente dá uma olhadinha no relatório e a gente vê que não é a avaliação que

deveria ser feita daquela criança. Será que ele não avançou em nada? Por mais deficiência que ele tenha, ele avançou em alguma coisa (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021).

A fala da professora C revela que ainda há muito a se fazer em relação às orientações para elaboração dos relatórios, que as práticas realizadas na Rede Municipal nem sempre estão em consonância com as orientações e as especificidades do trabalho na Educação Infantil, que nem todos os profissionais possuem o cuidado ou o conhecimento ou a intenção de fazer da melhor forma, de maneira que os registros realmente representem instrumentos para reflexão e melhoria da prática, da qualidade da educação que é ofertada para nossas crianças.

Apesar de a Proposta Curricular da Rede também trazer o portfólio como um documento formal, que deve ser produzido no processo e entregue à família, não percebemos por meio das falas das professoras do suporte pedagógico e de duas outras professoras que esse registro seja elaborado.

Outras questões que ficaram evidentes foram: a pouca participação da criança, principalmente no que se refere a sua fala, a sua avaliação do processo; a falta de participação da família; a evidência de que as profissionais compreendem os conceitos e a legislação que permeia a Educação Infantil, desenvolvem muitas práticas afinadas com esses propósitos, mas, ao mesmo tempo, ainda realizam atividades que não se afinam com essa etapa da Educação Básica.

Em relação aos instrumentos de registro, ainda se percebe um olhar muito voltado para o Relatório do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança, de modo que os demais registros acabam sendo utilizados mais como elementos para elaborar esse relatório do que como meio para refletir sobre o percurso das crianças e o trabalho docente, assim como ressignificar o planejamento.

Os aspectos pontuados demonstram a necessidade de um melhor acompanhamento do trabalho pedagógico realizado nas instituições, assim como um investimento na formação dos profissionais para que os conhecimentos sobre a avaliação na Educação Infantil estejam alinhados ao trabalho desenvolvido, superando práticas arraigadas e que vão de encontro às especificidades da Educação Infantil.

3.3.2 O Papel da Secretaria no Processo de Avaliação na Educação Infantil

O processo de avaliação na Educação Infantil precisa ser compreendido pelas instituições infantis e por toda a comunidade escolar como um instrumento em potencial para conhecer a criança, seu progresso, suas potencialidades e suas necessidades, bem como para direcionar as ações da escola e induzir transformações. Para tanto, faz-se necessário o envolvimento de todos no processo avaliativo, inclusive possibilitando formas de participação da própria criança.

Este envolvimento requer um investimento em práticas democráticas de gestão, em formação dos profissionais, em orientação e acompanhamento dos órgãos gestores porque, embora a responsabilidade pela avaliação das crianças seja de competência das instituições, cabe às Secretarias: orientar; acompanhar e intervir quando necessário; oferecer formação continuada; e possibilitar os recursos para realização do trabalho pedagógico.

Para a técnica de acompanhamento TAS, a Secretaria tem sim um papel no processo de avaliação das crianças, uma vez que

[...] ela é o órgão que orienta, que norteia as atividades que vão ser trabalhadas nas instituições, então se ela orienta – dentro dos seus documentos normativos, como o currículo da Rede –, as orientações para avaliação, caso elas estejam contrárias às concepções da Rede ou elas estejam soltas, aí cada escola vai fazer de uma forma e isso não é um trabalho em Rede. Então, ela tem um papel fundamental, que é esse de dar unidade, embora cada escola, cada instituição tenha a sua autonomia, tenha o seu espaço ali de tomada de decisões, mas deve seguir a orientação norteadora que vem da Secretaria, então o papel lá da Semed é importantíssimo nesse contexto, de orientar dentro de uma concepção, que dê a identidade pedagógica da Rede, que estejam alinhadas à concepção que nós temos de criança, de Educação Infantil e de avaliação (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

Nesse sentido, a técnica destaca a importância de orientar as instituições para que seja assegurada uma identidade ao trabalho desenvolvido pela Rede, a partir de práticas alinhadas às concepções de criança, de Educação Infantil e de avaliação que estão em seu documento curricular. Esse trabalho em Rede deve ser um projeto coletivo que envolva a Secretaria e as comunidades escolares.

É preciso estar claro que o êxito da avaliação da qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças e pelos pais depende da construção de um projeto coletivo, que envolva toda a comunidade escolar em prol da garantia do bem-estar físico e psicológico da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento

(Giandomenico; Picchio; Mussati, 2018), bem como é importante que o órgão gestor das instituições incentive e contribua para a construção desse projeto democrático.

Nesse sentido, compreende-se que a Secretaria possui a responsabilidade de assegurar as condições necessárias para que seja ofertada uma educação de qualidade para as crianças matriculadas em sua Rede e a garantia dessa qualidade perpassa pelos processos de avaliação da/na Educação Infantil.

A análise dos dados da pesquisa aqui apresentados revela, a partir do olhar das profissionais entrevistadas (técnicas de acompanhamento, professoras do suporte pedagógico e professoras), de que forma a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil, está orientando, acompanhando e subsidiando o trabalho de avaliação na Educação Infantil, conduzido pelas instituições infantis da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

É importante ressaltar que, para discutir o papel da Secretaria frente ao processo de avaliação das crianças, é necessário considerar os documentos orientadores e curriculares; o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico; o processo de formação continuada; e a forma de gestão e estruturação dos espaços de Educação Infantil pela Secretaria.

Cada um desses elementos deu origem às categorias de análise do eixo 2 deste estudo – O papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil. O quadro 19 apresenta uma síntese dessas categorias, adotadas para analisar os dados coletados das questões abertas das entrevistas realizadas com as profissionais da Educação Infantil.

Quadro 19 - Descrição das categorias de análise utilizadas no eixo 2: o papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil

Categorias	Descrição
Documentos Orientadores	Esta categoria discute a responsabilidade da Secretaria em assegurar a utilização dos documentos normativos como orientadores do processo de avaliação na Educação Infantil, dando ênfase para a versão preliminar da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís.
Acompanhamento Técnico-pedagógico	Nesta categoria é analisado o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico da Superintendência da Área de Educação Infantil junto às instituições infantis, bem como as concepções de avaliação presentes nas falas das técnicas de acompanhamento.
Formação Continuada	Nesta categoria são apresentados aspectos da formação

Categorias	Descrição
	inicial relacionados à avaliação na Educação Infantil, bem como a visão das profissionais sobre a importância da formação continuada para aprimorar o processo de avaliação das crianças e a reflexão sobre o trabalho pedagógico.
Estruturação dos Espaços	Esta categoria discute, a partir da visão das profissionais entrevistadas, a responsabilidade da Secretaria em assegurar a infraestrutura física e os recursos humanos e pedagógicos que impactam no processo de avaliação na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A descrição das categorias adotadas no eixo 2 revela o recorte que foi utilizado para análise dos dados produzidos. A partir dessa descrição, observa-se que a pesquisa, no que se refere ao papel da Secretaria, foi estruturada em torno das orientações sobre os documentos normativos e curriculares; o acompanhamento técnico-pedagógico realizado pelas técnicas da Superintendência da Área de Educação Infantil; a formação continuada ofertada pela Rede; e a importância da estruturação dos espaços para o processo de avaliação. A partir desse recorte, são apresentadas as análises desenvolvidas em cada uma das categorias citadas no quadro 19.

3.3.2.1 Documentos Orientadores

O ordenamento jurídico brasileiro ao mesmo tempo que estabelece a educação como direito, traz a qualidade como parte fundamental desse processo de formação cidadã, essencial ao desenvolvimento nacional e à construção de uma sociedade mais justa e solidária. A educação escolar brasileira de qualidade é garantida pela Constituição e por outros instrumentos legais.

São os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para realização do trabalho desenvolvido pelas redes de ensino e pelas instituições educacionais, tendo em vista o alcance dessa tão almejada qualidade. Nessa perspectiva, é papel da Secretaria garantir que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís perpassa tanto pelas diretrizes e orientações nacionais quanto pela sua Proposta Curricular e, sendo a avaliação parte relevante desse processo, assegurar que ela seja efetivada a partir do acompanhamento, do registro e da produção de documentação, conforme determina orientações legais.

Segundo a Saei, o processo de avaliação deve ser conduzido a partir das diretrizes estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Diante dessas considerações, faz-se a seguinte indagação: as instituições estão realizando a avaliação das crianças a partir das orientações presentes nesses documentos?

Por meio das entrevistas foi possível verificar que as profissionais citam as orientações presentes nos documentos oficiais de forma espontânea, como elementos que já estão incorporados nos seus discursos e nas suas rotinas de trabalho. Os documentos oficiais muito pouco são citados para fundamentar ou referenciar suas falas. Somente as técnicas de acompanhamento TANC e TAS e as profissionais PSPB e PC cita-os durante a entrevista.

A PSPB cita a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais quando é indagada sobre a perspectiva de avaliação na Educação Infantil que está presente no PPP da instituição B, respondendo que “está presente a questão da avaliação processual, de observação e de participação, de acordo como estar na LDB e nas diretrizes, DCNEI” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A profissional enfatiza em sua fala a importância da avaliação participativa, a partir da visão dos documentos orientadores, porém, na prática, o processo avaliativo desenvolvido na instituição B, descrito por suas profissionais durante a entrevista, contradiz a fala da Professora Suporte Pedagógico, uma vez que não se observa a materialização dessas orientações na descrição dos procedimentos de avaliação adotados, principalmente, no que se refere a participação das crianças e das famílias no processo de avaliação, como foi descrito nos resultados apresentados no eixo I deste trabalho.

Já a professora PC pontua a importância dos documentos oficiais quando é questionada sobre as orientações da equipe gestora com relação ao processo de avaliação e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na instituição C. Ela relata que a equipe gestora orienta as professoras para que façam o registro de tudo, “que a gente se baseie não só na nossa fala, que a gente se baseie em pesquisadores, estudiosos, agora vem a BNCC, que está nova na Rede, tem as Diretrizes da Educação Infantil, essas são as orientações dadas por elas” (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021).

A professora destaca a relevância dos documentos oficiais para embasar o processo de avaliação e os registros realizados. No entanto, observa-se que há uma dificuldade em transformar essas orientações em práticas reais e efetivas, uma vez que na instituição C, o olhar sobre a avaliação ainda está muito voltado para a elaboração do Relatório do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança, sendo que os registros realizados pelas professoras acabam tendo como foco tão somente a elaboração desse documento.

Durante as entrevistas, tanto das técnicas de acompanhamento quanto das professoras do suporte pedagógico e professoras, foi possível identificar várias das orientações presentes nos documentos oficiais, o que demonstra uma apropriação de discurso por parte das profissionais, mas ainda existem dificuldades em transpor para a prática as orientações presentes nesses documentos, como destaca a técnica de acompanhamento TANC:

Você começa a trazer questões, aspectos por exemplo, que são discutidos hoje na BNCC para que as professoras possam começar a ter uma relação íntima porque o que às vezes parece, o que se discute diante de uma BNCC, diante de algum outro documento oficial, parece que fica um pouco distante daquilo que nós trabalhamos em sala de aula e não devemos ter essa visão. Nós temos que desmistificar isso, nós temos que ganhar intimidade com o que hoje rege, o que é legal, o que está no ordenamento legal e a partir daí trazer para nossa realidade (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

A fala da técnica TANC coaduna com o entendimento de que muito embora as profissionais conheçam os documentos, nem todas conseguem transpor as orientações para o processo de avaliação ou fazer uma ponte entre a sua prática e o que diz cada um deles e muitas das vezes nem percebem o quanto essas diretrizes estão presentes no seu trabalho diário com as crianças.

É importante destacar que, além da adoção dos documentos nacionais oficiais, cabe a cada rede de ensino elaborar sua proposta curricular para dar efetividade às orientações nacionais, observando as especificidades locais. Nesse sentido, torna-se importante identificar não só o grau de apropriação das profissionais sobre os documentos nacionais, mas, também, como elas avaliam as orientações presentes na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, no que concerne à avaliação na Educação Infantil.

Diante desse contexto, o que pensam as profissionais sobre as orientações para a avaliação na Educação Infantil presentes na Proposta Curricular da Rede? Elas conhecem ou já se apropriaram desse documento?

Com o intuito de buscar respostas para essas indagações, foram levantados os seguintes questionamentos para as professoras: você conhece a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, encaminhada pela Semed em junho de 2020? Como você analisa as orientações presentes nesse documento sobre a avaliação na Educação Infantil?

A professora da instituição A, a princípio, demonstrou desconhecimento sobre o documento, respondendo: “foram tantos documentos do ano passado para cá que eu não sei qual, exatamente, é esse documento que você está se referindo (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021); mas, depois, pareceu lembrar que já havia tido algum contato com a Proposta e complementou:

Eu não sei se é o que eu li, mas tem um desses documentos que eu li, que veio da Secretaria, que fala dessa avaliação processual, contínua, que precisa ter esses registros diários, essa fala e escuta do professor atenta às demandas de cada criança, das suas experiências de vida, da sua dinâmica familiar, [...] que fala da avaliação, vem trazendo esse registro escrito mesmo, que o professor ou a professora precisa fazer nos momentos após interação com a criança, o portfólio, atividades que tenham registro para que a gente tenha documentos. O que mais eu estou me lembrando? Mas basicamente é isso (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

Mesmo de forma imprecisa, sem ter certeza de que está se referindo à Proposta Curricular da Rede, a professora apresenta uma narrativa que contempla várias das orientações presentes nesse documento, o que sinaliza um conhecimento prévio sobre o processo de avaliação proposto pela Rede.

Segundo a Proposta Curricular da Rede, a avaliação precisa observar as linguagens da criança, respeitar a sua cultura, o seu protagonismo e a sua liberdade; ser compreendida como um acompanhamento processual, realizado de forma sistematizada, a fim de garantir evidências das aprendizagens individuais e coletivas; lançar mão de uma observação sistemática e atenta sobre as manifestações das crianças; e utilizar múltiplos registros que evidenciem a criança concreta, suas narrativas e histórias de vida (São Luís, 2020e).

Observa-se que há uma aproximação entre a fala da professora e o entendimento sobre avaliação apresentado no documento. Além dessa aproximação, a fala da PSPA também sinaliza que a referida proposta já foi discutida pela equipe da escola, quando ela assegura que

nós temos o hábito de estudar conjuntamente, com toda a equipe da escola, os documentos que são direcionados porque a gente precisa fazer esse documento tornar-se vivo, então o ponto de partida é a gente comungar do estudo desses documentos e nós fazemos isso sempre, a proposta de avaliação, assim como todos os outros documentos que a Semed nos envia (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A Professora Suporte Pedagógico da instituição A assegura que a Proposta Curricular já foi discutida pelo coletivo de professoras da instituição, o que coaduna com o discurso da professora PA, pois, mesmo sem a certeza de que se tratava da proposta curricular, demonstrou conhecimento sobre as orientações.

Quanto à avaliação sobre as orientações presentes no documento, a PSPA assim o avaliou:

Eu avalio de forma positiva professora, no sentido de que, o que precisa ser garantido de direito às crianças está muito bem citado na proposta, agora o que eu poderia colocar como sugestão, eu entendo que nós fazemos parte de uma Rede, nós precisamos ter sim esses documentos norteadores e por sinal foi muito bem elaborado o documento da Rede, muito bem elaborado, agora, quando a gente trata da avaliação desse processo, eu acho que a gente ainda precisa melhorar alguns aspectos (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A PSPA avalia as orientações presentes na Proposta Curricular de forma positiva e destaca a importância dos documentos normativos para um trabalho realizado em Rede, mas, pondera que, além dos documentos, é preciso que a Rede desenvolva formas de acompanhar o processo de avaliação, não só em âmbito escolar, mas, também, de Rede:

A gente precisa ter aí um mecanismo de avaliar a nível de Rede, não a nível somente de escola, como é que está sendo o desempenho dessas atividades propostas no documento? Porque, veja, a gente tem sim documentos norteadores, mas eu não percebo uma maneira de avaliar no total e isso ser dado uma devolutiva para escola, porque nós temos o acompanhamento das técnicas, estão sempre

presentes aqui na escola, mas a minha sugestão é para Rede criar um mecanismo de acompanhamento, melhor dizendo, no sentido de avaliar o que foi feito e dar devolutiva para escola: olha, vocês conseguiram esse aspecto, mas precisam melhorar naquele, para que a gente, inclusive, fortaleça a importância dos documentos norteadores (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A reflexão feita pela Professora Suporte Pedagógico suscita a questão e a importância do acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Secretaria, uma vez que a instituição vê a necessidade de ser orientada e avaliada por uma instância externa, que pudesse dar devolutivas sobre o trabalho desenvolvido, sobre a forma como estão sendo implementados os documentos normativos.

Na realidade, esse trabalho não seria direcionado somente para a avaliação do percurso das crianças, uma vez que essa atividade deve ser conduzida pelas profissionais da instituição; mas, também, para observação do trabalho realizado pelas professoras. A presente sugestão pode ser desenvolvida pela Superintendência, orientando e acompanhando a equipe pedagógica da instituição na condução do processo de avaliação das crianças e do trabalho pedagógico.

No contexto da instituição B, a Proposta Curricular da Rede ainda não foi discutida pelas profissionais. A professora PB pontuou que o documento ainda não havia sido discutido pelo coletivo de professoras: “nós não chegamos a discutir essa proposta, a coordenadora até falou sobre a proposta, mas 2020 foi o momento em que nós ficamos afastados da escola” (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

A PSPB reafirmou que o documento ainda não foi objeto de estudo na formação continuada realizada na instituição: “na formação continuada a gente ainda não trabalhou, a gente já trabalhou o Plano Municipal de Educação, mas, na avaliação, a gente não trabalhou esse documento” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

Já com relação às orientações sobre a avaliação na Educação Infantil, presentes no documento, a PSPB pontua:

Eu avalio como positivas, porque elas de fato estão direcionadas para uma avaliação para Educação Infantil, com um olhar sensível para Educação Infantil e não como uma visão de avaliação escolarizante lá para o fundamental, então os itens estão de acordo com que as DCNEI e o nosso antigo RCNEI já falavam e, também, com a BNCC, estão compatíveis (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A percepção da Professora Suporte Pedagógico em relação às orientações para a avaliação na Educação Infantil é positiva. Ela considera que o documento atende as especificidades dessa etapa e está em consonância com outras orientações normativas de âmbito nacional, embora ela cite o RCNEI, que não foi um documento basilar para a construção da Proposta. Isso não retira a percepção que ela tem sobre o texto com relação aos aspectos que norteiam a avaliação na Educação Infantil.

Observa-se, por meio dos relatos das profissionais da instituição B, que nem todas as instituições de Educação Infantil da Rede já iniciaram seu processo de implementação da Proposta Curricular, nem mesmo estudaram e discutiram esse documento coletivamente após sua consolidação, mesmo com o encaminhamento oficial e a orientação da Secretaria para que ele passasse a nortear as práticas desenvolvidas nas instituições da Rede. Isso é possível verificar nesse trecho de um memorando circular para as escolas em 25 de junho de 2020:

Encaminhamos, em anexo, a proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, cuja versão, ainda que preliminar, deverá nortear o trabalho pedagógico nas Unidades de Educação Básica (UEBs), em fase de testagem, prezando pelo reconhecimento e relevância dos princípios basilares que a fundamentam, bem como das habilidades que estudantes do município de São Luís deverão se apropriar durante a Educação Básica (São Luís, 2020f).

Nesse sentido, cabe fazer a reflexão de que a adoção ou o envio dos documentos normativos para as Unidades de Educação Básica, por si só, não assegura sua efetividade. A implementação de uma Proposta Curricular precisa ser realizada em um trabalho de parceria entre a Secretaria e as instituições para que, de fato, possa se tornar um documento vivo no espaço da escola. Caso contrário, a Proposta poderá estar fadada ao desuso e ao arquivamento, como ocorreu com o Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil encaminhado para as UEB em 2012.

No contexto da instituição C, foi identificado que as professoras participaram do processo de discussão da Proposta, em suas fases de elaboração e consulta pública, porém, após a conclusão do documento e seu envio para escola, assim como na instituição B, este ainda não foi objeto de estudo pela equipe, como pontua PC: “assim, todo não, a gente discutiu algumas vezes que foram para escola, nas

formações, mas eu ainda não tive acesso para ler como ficou depois do final. Não, nós não tivemos essa oportunidade de falar especificamente da avaliação” (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021).

Em consonância com a fala da professora PC, observa-se, no trecho abaixo, do discurso da PSPC, que ambas ressaltam a participação da escola no processo de construção do documento e a ausência de discussão após-oficialização:

Quando ele foi colocado para a consulta, para nossas intervenções, a gente fez a análise, demos aí a contribuição que foi solicitada na época. Depois, quando o documento se tornou oficial, nós não fizemos ainda formação porque nós fomos elencando outras prioridades devido ao cenário atual (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021).

A PSPC traz, durante a entrevista, uma fala conectada com o momento atual: esse cenário ao qual ela se refere, diz respeito ao momento pandêmico, em que as Redes de Ensino tiveram que se reorganizar para atender as necessidades impostas pela pandemia de Covid. De fato, não se pode deixar de considerar esse dado, que aparece muitas vezes durante a pesquisa, como um importante limitador das ações da escola, uma vez que, nesse momento, as instituições de Educação Infantil ainda estavam vivenciando o Atendimento Remoto Emergencial.

Nesse contexto, as instituições precisaram definir suas ações prioritárias e, segundo as profissionais da instituição C, o estudo e a implementação da Proposta Curricular não foram elencados como prioridades naquele momento, mesmo com a orientação da Secretaria, reforçando o entendimento sobre a necessidade de existir uma conexão entre a Semed e as instituições, um caminhar de forma conectada, observando as especificidades de cada contexto.

Será que, em meio a um cenário pandêmico, no qual as instituições infantis estão se reinventando para ofertar uma nova modalidade de atendimento às crianças, é o momento mais adequado para encaminhar uma nova proposta curricular? Não se incorre no risco de o documento ficar esquecido diante de tantas necessidades imposta pela pandemia? Seria pertinente enviar uma proposta voltada para a educação presencial, para ser “testada” (como o próprio memorando de encaminhamento orienta) em um período no qual as escolas e seus profissionais estavam trabalhando de forma remota? Houve retomada desse processo pela Secretaria após o retorno presencial das instituições?

Diante dessas indagações, é possível suscitar explicações para o desconhecimento ou a falta de estudo desse documento por parte das profissionais. No tocante à avaliação das crianças, o que deveria ser priorizado? O estudo e implementação do documento “Avaliação da Aprendizagem no Período de Atividades não Presenciais” (também encaminhado em 2020) ou o estudo das orientações presentes na nova Proposta Curricular, que, até o momento da escrita desse texto, não tinha sido aprovada pelo Conselho Municipal de Educação?

Já em relação às orientações presentes na Proposta Curricular, no que concerne a avaliação na Educação Infantil, a PSPC avalia como:

[...] um documento muito válido e que deve ser estudado sempre, consultado sempre, para que a gente possa estar fazendo, estar norteando nosso trabalho a partir dele porque realmente ele nos dá um *know-how* para fazer uma avaliação bem criteriosa, uma avaliação onde a gente possa perceber cada criança como um ser individual (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021).

Assim como as demais professoras do suporte pedagógico entrevistadas, a profissional da instituição C destaca a importância desse documento quanto ao seu alinhamento com as especificidades da avaliação que deve ser realizada na Educação Infantil, servindo como um aporte para consulta e orientação. Dessa forma, fica evidente que não se trata de aceitação ou não do documento e sim da falta de contextualização entre o envio do documento e o momento que as profissionais estavam vivenciando.

As técnicas de acompanhamento da Saei também consideraram que as orientações quanto à avaliação na Educação Infantil, presentes na Proposta Curricular, estão adequadas para atender as especificidades do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, uma vez que estão alinhadas à perspectiva de trabalho definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na BNCC.

A técnica TAS avalia “as orientações como muito pertinentes porque elas estão dentro do que as Diretrizes orientam, do que a Base mais atualmente, né. Ela é mais atual, mas comunga com que as diretrizes trazem” (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021). No trecho abaixo, ela enumera algumas dessas orientações, presentes na Proposta Curricular, para demonstrar o alinhamento existente entre as DCNEI e o documento da Rede:

O que a nossa Rede orienta? O registro diário das crianças; o portfólio, datado e organizado cronologicamente. Então você vê como essa criança estava, né, o seu sistema corporal, o desenho, concepções, tudo que ela expõe nas suas posições manuais. Você vai vendo a evolução disso ao longo do tempo, sem comparar com as demais, mas vendo o percurso individual de cada criança e, por fim, o relatório individual semestral, no qual você avalia todo esse desenvolvimento da criança, como ela chegou ao final desse semestre e você avalia, também, aquilo que você ofereceu, que condições, que atividades você sugeriu, então eu penso que elas estão coerentes com a proposta e com as diretrizes (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

Na sua fala, a técnica destaca o caráter processual e individual da avaliação, a importância do registro diário das evoluções e das participações das crianças para a construção de uma documentação, além de enfatizar quais são os documentos exigidos pela Rede para compor a avaliação das crianças: o portfólio e o relatório semestral do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança, todas orientações condizentes com a perspectiva de trabalho posta nas DCNEI.

A técnica TANC destaca outro aspecto relevante desse processo de acompanhamento das diretrizes de trabalho da escola e de implementação da Proposta Curricular nas instituições de Educação Infantil. Ela trata da necessidade de implementar os documentos, sem, contudo, deixar de observar as especificidades de cada espaço, aquilo que é peculiar em cada instituição.

Eu penso que a compilação do que deve ser necessário para avaliarmos as crianças na Educação Infantil da Rede, a compilação, ela foi importante, ela está aí para ser apreciada, mas há um caráter muito peculiar a cada unidade de ensino, a cada UEB, então nós temos que considerar de que forma nós vamos ter essa postura de avaliador diante dessa Proposta e, para tanto, penso que é de fundamental importância que os profissionais que atuam nas escolas estejam aptos e, para tanto, precisam ter conhecimento do que está sendo exposto na proposta. Eu penso que ainda não teve esse alcance, mas que deva ter (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

Além de destacar a necessidade de se ter uma postura respeitosa, diante das especificidades de cada espaço, nesse processo de avaliar a implementação da Proposta Curricular nas instituições, ela pondera que as profissionais precisam se apropriar e conhecer melhor esse documento. Esse último aspecto sinaliza para a

necessidade de o processo de implementação dos documentos normativos ser acompanhado de estudo e de formação continuada para as profissionais.

Diante das colocações das profissionais da escola e da Secretaria, verificou-se que não existe resistência em relação ao documento curricular da Rede, porém, também se identifica a necessidade de retomar os documentos normativos nacionais e iniciar o estudo e a implementação da proposta local, inclusive buscando sua aprovação junto ao Conselho Municipal de Educação.

Dado o período em que esse documento foi encaminhado para as UEB, em meio ao cenário pandêmico, ficaram evidentes as dificuldades para realizar seu estudo e aplicar suas orientações. Nesse sentido, a retomada desse processo se faz necessária, pois, apesar desse documento ter sido construído a muitas mãos, em um processo democrático, que envolveu a constituição de grupos de trabalhos com representantes das instituições e da Secretaria, além de um amplo processo de consulta pública (São Luís, 2020e), somente a sua efetividade poderá demonstrar se atende ou não as especificidades e as demandas atuais da Educação Infantil.

Nesse contexto, cabe à Secretaria oferecer condições concretas para a implementação dos documentos oficiais, sejam eles nacionais ou locais, acompanhando os processos e fortalecendo o trabalho desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil.

Em relação à avaliação na Educação Infantil, compete ao órgão gestor oferecer espaços para estudo dos documentos e reflexão sobre as práticas realizadas nas instituições, acompanhamento pedagógico, além dos recursos necessários para aplicabilidade das orientações e realização das práticas pedagógicas que irão subsidiar o processo de avaliação.

Como bem destaca a técnica de acompanhamento TAS, a Semed possui a função de orientar e nortear o trabalho desenvolvido pelas instituições:

A Secretaria é o órgão que orienta, que norteia as atividades que vão ser trabalhadas nas instituições, então se ela orienta – dentro dos seus documentos normativos como o currículo da Rede –, as diretrizes para avaliação. Elas não podem ser contrárias às concepções da Rede, pois se as deixam soltas, aí cada escola vai fazer de uma forma e isso não é um trabalho em Rede. Então, ela tem um papel fundamental, que é esse de dar unidade, embora cada escola, cada instituição tenha a sua autonomia, tenha o seu espaço ali de tomada de decisões, mas ela deve seguir a orientação norteadora que vem da Secretaria. Então, o papel lá da Semed é importantíssimo nesse contexto, de orientar dentro de uma

concepção, que dê a identidade pedagógica da Rede, que estejam alinhadas à concepção que nós temos de criança, de Educação Infantil e de avaliação (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

A técnica fala da construção de uma identidade pedagógica para a Rede, alinhada às concepções de criança, de Educação Infantil e de avaliação, como um dos papéis da Secretaria. Porém, durante a entrevista, por várias vezes escutou-se as profissionais questionarem justamente isso: a falta de unidade, não no sentido de padronizar as práticas, mas de perceber coerência entre o discurso e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições infantis. Fica notório, desse modo, que nem todas conseguem identificar qual seria a identidade dessa Rede.

Nesse sentido, a Secretaria, como órgão gestor das políticas públicas municipais de Educação Infantil, tem a responsabilidade de conduzir os processos, de forma que sejam oferecidas as melhores condições para implementação das diretrizes nacionais e dos documentos locais, bem como das concepções da Rede. Sendo a avaliação uma das mais relevantes práticas a serem acompanhadas pelos órgãos gestores, dada sua natureza de acompanhamento tanto da criança quanto do trabalho docente, se faz necessário que a Secretaria tenha um olhar sobre esse processo, no sentido de orientar, de formar e de acompanhar.

3.3.2.2 Acompanhamento Técnico-pedagógico

O trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, como vimos na categoria documentos orientadores, precisa ser norteado por diretrizes de âmbito nacional e local, que devem ser implementadas a partir da orientação e do diálogo entre a Secretaria e as instituições infantis, observando as especificidades de cada espaço.

A integração entre a Semed e a escola, no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís, é de competência da Superintendência da Área de Educação Infantil que, por meio do sistema de acompanhamento por núcleos territoriais, busca construir pontes entre a escola e a Secretaria.

Na análise do eixo 1 desta pesquisa, o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil, foram identificados vários aspectos que fazem parte do processo de avaliação e que precisam ser orientados e acompanhados pela Saei por meio dessa integração.

Dentre os aspectos levantados estão as concepções de avaliação; as formas de planejamento, que muitas vezes não asseguram o processo de reflexão sobre a prática e nem a participação das crianças e de suas famílias; a produção de documentação para registrar o percurso das crianças, para além do relatório de desenvolvimento e aprendizagem; e a adoção da escuta ativa e atenta das crianças.

Sendo assim, a partir da compreensão de que o acompanhamento da avaliação na Educação Infantil também é de competência da Secretaria, buscou-se analisar o trabalho desenvolvido pela equipe técnica da Saei, sob dois aspectos: o olhar das técnicas de acompanhamento e as percepções das professoras do suporte pedagógico e professoras entrevistadas.

3.3.2.2.1 Acompanhamento técnico-pedagógico na visão das técnicas da Saei

Para iniciar as análises realizadas a partir da visão das técnicas de acompanhamento, se faz necessário, primeiramente, observar qual o entendimento dessas profissionais no que se refere ao processo de avaliação, quais são as concepções que permeiam seu trabalho. Para a Técnica de Acompanhamento do Núcleo Centro (TANC),

[...] a avaliação na Educação Infantil é um processo de acompanhamento que requer observação e registro diários. [...] nós sabemos que não existe elementos somativos, provas para avaliar as crianças da Educação Infantil, então essa avaliação, ela é importante, é necessária, é gradual, é contínua, mas ela tem um formato diferenciado, é o formato de observar, de registrar, de estar revendo esses registros para acompanhar o desenvolvimento da criança e os itens que compõem esse desenvolvimento e que são peculiares a essa faixa etária, que são as especificidades (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021, *grifo nosso*).

A técnica TANC caracteriza a avaliação na Educação Infantil como sendo processual, de observação e de registro, sem o uso de instrumentos somativos. Logo, sem finalidades de promoção. Destaca, ainda, que a avaliação, nessa etapa, assume um formato próprio, no qual os registros são necessários para acompanhar o desenvolvimento da criança.

Esses aspectos, apontados por TANC, são orientações presentes nos documentos legais, tanto de ordem nacional quanto local, e acompanham as concepções das demais profissionais das instituições pesquisadas. No entanto, é

preciso ter o devido cuidado com o fragmento da sua fala, que diz respeito ao acompanhamento de itens que compõem o desenvolvimento da criança.

Quando a técnica cita “os itens do desenvolvimento”, levanta-se um questionamento: quais itens seriam esses? Sob que perspectiva foi utilizada essa terminologia? É importante destacar que a Proposta Curricular da Rede não orienta para que a avaliação seja baseada em itens, na verdade essa avaliação deve assumir um caráter global, retratando a trajetória da criança em seus múltiplos aspectos. Em um dado momento, podem aparecer semelhanças e diferenças de uma criança para outra, mas nunca será igual (São Luís, 2020e).

Se o ponto de partida da avaliação é a própria criança e sua trajetória, acredita-se que a forma mais interessante de falar sobre suas aprendizagens e seu desenvolvimento é registrando suas falas, seu modo de ver e compreender o que está a sua volta, o que é observado nas interações com seus pares e com o adulto e sua participação nas atividades, dando espaço para o olhar das famílias e da própria criança sobre o processo.

A fala da técnica sobre os itens do desenvolvimento pode remeter aos marcos do desenvolvimento infantil, comportamentos e atitudes que estão estabelecidos para cada idade. Lógico que é importante conhecer esses marcos, até mesmo para detectar alguma dificuldade que requeira um atendimento ou um acompanhamento especializado. Porém, a avaliação na Educação Infantil não tem esse objetivo, uma vez que seu propósito é avaliar o trabalho docente e relatar os processos individuais e coletivos das crianças, para, a partir dessas duas dimensões, traçar novas experiências e estratégias.

Feitoza, Müller e Cavaton (2019) ressaltam que é importante ter um olhar sobre o grupo para identificar o que avaliar. Porém, deve-se fugir dos registros homogêneos que não revelam os processos individuais e nem respeitam a diversidade de cada criança. Já a fala da técnica de acompanhamento TAS traz um pouco dessa concepção, desse olhar individualizado, que busca as aquisições de cada criança, sem estabelecer comparações:

A avaliação na Educação Infantil é a avaliação que você vai juntando elementos do processo, do percurso que a criança está passando né, então você vai avaliar a criança, as evoluções, as aquisições pessoais, sem comparar uma criança com a outra, porque a gente sabe que cada criança se desenvolve dentro de um ritmo, no seu ritmo próprio; e a gente avalia muito também o processo, aquilo que

a gente está oferecendo, se está sendo significativo para essa criança (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

A técnica TAS cita o sentido processual da avaliação com muita clareza, pontuando que cada criança possui trajetória e ritmo próprios. Por essa razão, não cabe comparações entre elas. Além disso, destaca outro aspecto da avaliação processual: a reflexão sobre o trabalho docente, demonstrando que o objetivo não é avaliar somente o percurso da criança, mas, também, aquilo que está sendo ofertado, o trabalho realizado pela professora e por toda equipe da escola.

A avaliação do processo é um aspecto relevante, pois possibilita reflexão e ação sobre a prática e alimenta um planejamento real, alinhado às necessidades e especificidades das crianças e às demandas dos profissionais. Essa avaliação só é possível a partir do acompanhamento de cada criança (respeito às individualidades), da intervenção pedagógica e do planejamento intencional (Hoffmann, 2012).

Dessa forma, observa-se que tal qual as profissionais das instituições, as técnicas da Saei também apresentam conhecimento sobre os elementos da avaliação. Porém, é necessário olhar com cuidado para alguns termos que nos remetem à construção de padrões e que fogem da intencionalidade da avaliação.

Ter conhecimentos sobre os aspectos que norteiam a avaliação na Educação Infantil é um passo importante para sua efetivação, mas não é suficiente, é preciso existir um alinhamento entre concepções, normativas e trabalho pedagógico, ou seja, entre teoria e a prática. É importante que os conhecimentos sobre a avaliação e suas diretrizes legais possam ser convertidos em uma prática avaliativa alinhada à diversidade e especificidades de cada criança.

Diante desse desafio, é interessante analisar de que forma os conhecimentos, documentos, instrumentos e metodologias adotados pela equipe de acompanhamento técnico-pedagógico para acompanhar o processo de avaliação na Educação Infantil estão sendo efetivados nas instituições infantis. Essa análise será iniciada pela apresentação dos instrumentos de registro utilizados e dos procedimentos adotados pela equipe.

Os instrumentos de registro utilizados pela equipe de acompanhamento são o dossiê da escola (ver Anexo I) e o caderno de registro. O primeiro é um documento padronizado, com quadros para coleta de dados quantitativos sobre a instituição e com questões abertas para registro de aspectos administrativos e pedagógicos da

escola; já o segundo não obedece a um padrão, fica a cargo de cada técnica a sua forma de organização. Esses dois instrumentos são apresentados pela técnica TAS:

[...] nós temos o dossiê de cada escola, no qual a gente registra além de observações de aspectos técnicos e administrativos da instituição, dados como: quantas professoras, número de funcionários e quantidade de crianças; a gente registra também as práticas que são desenvolvidas lá, como os projetos, não é? E fora isso tem aquele nosso caderno de registro também, que em cada visita de acompanhamento, a gente vai registrando tudo que a gente observa na parte pedagógica (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

A técnica TANC complementa a descrição sobre o dossiê da escola, descrevendo outros aspectos que são observados e registrados nesse documento:

O técnico de acompanhamento é provido de instrumento que vai acompanhar a questão administrativa, a questão pedagógica, desde a estrutura física da escola até as relações que são estabelecidas entre os funcionários; a questão do processo de ensino-aprendizagem, mais voltado para o pedagógico, em diálogo com as coordenadoras e junto às professoras; e o olhar sobre a formação das professoras, como está sendo trabalhada essa formação (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

Como é possível verificar, o trabalho das técnicas de acompanhamento da Saei abrange múltiplos aspectos, desde a infraestrutura física da escola, da observação das práticas de gestão, do acompanhamento do corpo funcional até chegar ao trabalho pedagógico especificamente.

Diante da amplitude dos aspectos descritos de forma geral –, mas que se forem analisados de forma particular, se desmembra em várias atividades – a pergunta que se faz é a seguinte: a metodologia de trabalho adotada pelas técnicas da Saei consegue observar, acompanhar e intervir em todas essas dimensões, principalmente considerando as limitações dessa equipe, identificadas na fase experimental da pesquisa?

Se voltarmos o olhar somente para a dimensão pedagógica – na qual se insere as práticas que norteiam o processo de avaliação na Educação Infantil, como por exemplo: o planejamento, os procedimentos da avaliação (observação e registro), os instrumentos de registro e as formas de participação – já teremos uma pauta extensa e de maior relevância para ser discutida.

No trecho abaixo, é possível identificar um pouco do movimento realizado por essas técnicas nas instituições e a dificuldade em conciliar tantas demandas:

Ele é munido de um instrumento em que cada visita que ele faz, ele preenche o instrumento, aí ele precisa acompanhar essa evolução, esse retrato da realidade da escola, que em cada visita que ele faz, há uma diferença, há algo a acrescentar, uma mazela que de repente foi suprida, já passa a ser uma destreza. Então, esse é um processo contínuo e o interesse da Superintendência é que, nós, enquanto técnico de acompanhamento, após todo esse processo, possamos dar o *feedback* pra escola e muitas vezes acabamos por não conseguir, a contento, esse retorno à escola, esse *feedback*, porque somos atropeladas pelas questões administrativas. Então, hoje, penso que a equipe está muito voltada para o equilíbrio entre o olhar para o administrativo, mas, também, para o pedagógico (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021, *grifo nosso*).

O fragmento apresentado revela uma das características mais importantes do acompanhamento técnico-pedagógico: a continuidade. Não é possível orientar com qualidade o trabalho desenvolvido nas instituições infantis se não houver um prosseguimento das ações, se as devolutivas sobre o que foi observado não são acompanhadas, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico, que exige uma aproximação ainda maior entre técnica, professoras e equipe gestora.

A dificuldade em dar *feedback* sobre os registros levantados ocorre justamente pelo acúmulo de atividades desenvolvidas na Saei e nas UEB. Muitas vezes as instituições ficam sem retorno sobre o relatório das demandas identificadas, que nem sempre é acompanhado de forma sistemática, como explica TANC: “então esse relatório, ele é produzido diante daquilo que foi observado nessas visitas e o objetivo é que haja esse *feedback*, mas nem sempre nós conseguimos, a contento, dar esse *feedback* no tempo que planejamos” (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

Foi visto, inclusive, na parte exploratória da pesquisa, que cada técnica exerce uma ou mais atividades na Saei que são “conciliadas” com o acompanhamento de um quantitativo significativo de instituições. A técnica TANC pondera que, apesar da equipe ser atropelada pelas demandas administrativas, ela também demonstra que existe uma preocupação em buscar o equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico. Porém, no decorrer das entrevistas, fica perceptível que o pedagógico é o aspecto mais comprometido no trabalho delas.

Além do dossiê e do caderno de registro, a técnica TAS cita um outro documento que serve de aporte para o trabalho de acompanhamento, o Relatório Semestral da UEB – documento elaborado pelas instituições infantis, a partir de orientações encaminhadas pela Saei e de outros aspectos eleitos pela instituição –, enviado ao final de cada semestre para a Superintendência.

Nesse documento, são elencados “todos os aspectos importantes, relevantes, da parte pedagógica que aconteceu na instituição durante aqueles cinco meses e aí cabe a nós, técnicas, quando a gente recebe esse material, a gente faz a nossa análise” (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021). Na realidade, o corpo do relatório é um instrumento elaborado pela Saei, porém os registros são de competência das UEB.

Quando se fala em registros, automaticamente vem à mente as perguntas: para que eles são utilizados? A escola recebe devolutivas em relação a esses relatórios? A Saei utiliza esse instrumento como um indicador para melhoria de sua gestão? Segundo a técnica TAS, essas devolutivas já foram realizadas de forma geral, depois passaram a ser individualizadas, mas, atualmente, não existe uma orientação oficial por parte da gestão da Saei em relação a esse documento. Ela destaca que “esse relatório no momento, nós não temos nenhuma atividade padronizada, cada técnica, de acordo com o seu percurso também, com a sua forma de trabalho, tem feito essa devolutiva oralmente ou reuniões via *Meet*” (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

Nesse sentido, fica a cargo de cada técnica, sem uma linha específica de trabalho, a responsabilidade de discutir com a escola sobre documento e, dessa forma, não se pode considerar que ele seja um instrumento de reflexão para melhoria da gestão da Superintendência, uma vez que não há o envolvimento do gestor nesse processo.

Com relação ao processo de avaliação, foco desse estudo: Como as Técnicas acompanham a avaliação na Educação Infantil? A Técnica TAS descreve esse acompanhamento da seguinte forma:

Bom, a gente sempre observa a parte da escrita mesmo, se a professora realmente está falando da criança, fazendo uma análise do percurso que a criança atingiu, da evolução do seu desenvolvimento ou se ela tem feito isso de forma padronizada e todos os relatórios são iguais [...] a gente sempre comenta com as professoras que aquele relatório vai ser encaminhado para os pais e

eles ao lerem precisam identificar seus filhos ali. Então, você realmente precisa ter registros diários, uma observação atenta, uma escuta ativa para que quando você for falar dessa criança, você saiba realmente e retrata ali o desenvolvimento daquela criança e aí quando a gente observa algum desses pontos de preocupação, de relatórios muito parecidos ou de relatórios que priorizam aspectos comportamentais e deixam a parte do desenvolvimento meio esquecida, [...] a gente vai sempre tentando ponderar esses pontos, primeiramente, com a coordenadora da instituição, até a gente chegar na professora, porque aí a gente entende que, chegando na coordenação, ela, como autoridade pedagógica dentro daquela instituição, como a formadora, também, daquela equipe, ela tem mais intimidade, mais propriedade para chegar no grupo das professoras e falar esses pontos, como é que eles podem ser melhorados (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021, *grifo nosso*).

Observa-se que o trabalho das técnicas, no que se refere ao acompanhamento do processo de avaliação das crianças, tem como foco a análise do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem. Não foram observadas outras orientações em relação a diferentes formas de registro, muito embora a Proposta Curricular da Rede também apresente o portfólio como um dos documentos que deve ser entregue semestralmente para as famílias e encaminhado para a escola de Ensino Fundamental quando do processo de transição das crianças do infantil II para o primeiro ano.

Já as orientações citadas pela técnica para a elaboração do relatório foram muito pertinentes. Os registros diários, a observação atenta e a escuta ativa são, de fato, os alicerces para a construção desse documento. São essas estratégias que vão permitir um registro real sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

As orientações vão ao encontro do que Feitoza, Müller e Cavaton (2019) asseveram, quando relatam que o diálogo, a escuta e a observação atenta das crianças são essenciais para o processo de avaliação na Educação Infantil e que, neste percurso, é preciso considerar quem é esta criança, seus desejos e necessidades, sem ocupar-se de definir ou impor o que ela deveria ser (Feitoza; Müller; Cavaton, 2019).

Outro aspecto a ser pontuado na fala da técnica TAS se refere à forma como são realizadas as intervenções. Segundo ela, primeiramente, busca-se um diálogo com a coordenadora pedagógica para discutir os relatórios e questionar os aspectos

que não estão em consonância com o que se espera da avaliação das crianças para depois se chegar as docentes.

Essa forma de abordagem é válida, uma vez que é preciso legitimar e reforçar sempre o papel da coordenação na escola. Porém, não se pode perder de vista a importância de ouvir as docentes, de interagir com elas e dar-lhes espaço de escuta e de fala, uma vez que a integração entre a Secretaria e a escola perpassa, também, pela escuta das demandas das professoras. Dessa forma, o trabalho não deve centrar-se somente na escuta e na orientação da equipe gestora, as professoras também precisam ser integradas nesses diálogos.

A fala da técnica de TANC também vem reforçar o entendimento de que o acompanhamento do processo de avaliação das crianças por parte das técnicas da Saei está focado na análise dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, como é possível identificar no trecho abaixo:

O que eu consigo observar diante das visitas de acompanhamento é que cada escola, ela acaba tendo o seu perfil, a sua postura diante de como avaliar as crianças. Existem escolas que desenvolvem atividades muito voltadas para a questão psicomotora, por exemplo, e os relatórios acabam sendo providos dessas atividades [...] então cada relatório de avaliação é muito peculiar àquilo que elas estão trabalhando enquanto conteúdo, enquanto currículo, dentro do espaço escolar, que nós sabemos que não conseguimos enxergar uma unidade porque as escolas. Por conta da sua autonomia, elas acabam trabalhando as suas rotinas semanais de forma diferenciada (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021, *grifo nosso*).

Na descrição apresentada por TANC, sobre como as técnicas acompanham o processo de avaliação das crianças, não são citadas nem a metodologia de trabalho e nem as orientações que são repassadas para as instituições. Ela detém-se em falar sobre as especificidades de cada escola e o reflexo dessa diversidade na elaboração dos relatórios, ou seja, o foco do seu trabalho, no que concerne a avaliação, está voltado para a análise dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quando as técnicas são questionadas sobre quais são os procedimentos/intervenções adotados quando detectam alguma prática que não se aplica à Educação Infantil ou algum processo que poderia ser aperfeiçoado, percebe-se posicionamentos diferenciados entre elas. A técnica TAS assume uma posição mais contundente, afirmando que

[...] aquilo que a gente observa que não é condizente com a nossa orientação, como atividades diagnósticas, provinhas, algumas coisas assim. Aí a gente já tem uma ação mais contundente, mais pontual ali, de conversar com a professora e com a gestão da escola, que aquilo não faz parte da nossa proposta, então não deve acontecer por ser um trabalho de Rede (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

A técnica pontuou, com bastante segurança, que intervém nas práticas que não são condizentes com a proposta da Rede, buscando, sempre, o diálogo, sem caráter impositivo, porém cumprindo um papel necessário, o de orientar e contribuir para que práticas estanques, dissociadas das finalidades da Educação Infantil, sejam corrigidas.

Essa postura pode revelar a importância do acompanhamento técnico-pedagógico da Secretaria no espaço das instituições, à medida que cumpre sua função de orientar e acompanhar a equipe gestora, exercendo um olhar externo que ajuda as profissionais a refletirem e aperfeiçoarem sua prática, uma vez que nem sempre os problemas são perceptíveis para quem está diretamente vinculado a eles. Essas intervenções podem permitir um espaço de discussão e reflexão na UEB, contribuindo para ajustes no processo.

Já a técnica TANC assume uma postura mais comedida quando se trata de intervir nas práticas da instituição, mesmo que estas estejam desalinhadas com a proposta de trabalho da Rede, como é possível verificar no seu discurso:

[...] essas intervenções, para que elas sejam feitas, nós temos que ter muito cuidado, muita sensibilidade, muita cautela na fala inclusive, porque você não vai chegar e dizer que está errado a conduta de uma professora que com boa vontade fez aquele planejamento para trabalhar determinado conteúdo [...] nós temos que ouvir a realidade daquela escola, então, eu acho que o diálogo assertivo é aquele em que você como técnico de acompanhamento respeita a realidade do outro e o outro também é capaz de ouvir as suas sugestões [...] a intenção mesmo é sugerir, a intenção deve ser de somar e não de delegar o que é certo ou errado porque essa é uma situação muito tênue, é uma linha muito tênue, você chegar pra sugerir e você chegar pra ordenar algo (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021, *grifo nosso*).

Essa postura mais contida da profissional demonstra a necessidade de propor ações que fortaleçam a equipe, dando mais segurança para as técnicas na

condução das intervenções nas instituições infantis, seja no âmbito de uma formação continuada ou da gestão do trabalho pela Superintendência. Observa-se que há diferenças na metodologia de condução do trabalho por parte das profissionais da Saei.

É fato que toda intervenção que se faz no trabalho desenvolvido em uma instituição infantil deve ser pautada por uma relação ética e dialógica. Não se pode chegar em um espaço desconstruindo o trabalho das pessoas de qualquer forma. Porém, como técnico de acompanhamento, é preciso que se tenha segurança e conhecimento suficientes para contribuir com a construção de melhores práticas nas instituições. Não se trata de fazer sugestões que podem ou não ser acatadas, ou de ordenar algo; se trata de orientar, acompanhar e provocar reflexões e mudanças.

Outra questão importante, que precisa ser pontuada, é que o trabalho docente não deve ser norteado só por boa vontade, é preciso conhecimento, ação e reflexão sobre a prática e cabe ao técnico de acompanhamento auxiliar os profissionais da escola nessa construção. Não é uma opção para a escola, é um processo necessário e que pode ser construído a partir de uma relação dialógica.

Ainda sobre as diferentes realidades de cada instituição, a técnica TANC acrescenta: “existem escolas que trabalham de forma mais sistematizada a questão da avaliação e a encaram como necessária [...] um registro importante e existem escolas que estão avaliando de forma mais solta, sem uma sistematização (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

Essa declaração revela um comprometimento ou a falta de unidade no trabalho pedagógico desenvolvido na Rede. Essa unidade que ora se apresenta não significa padronização das práticas, até porque, como bem ressaltou TANC, cada instituição possui uma realidade e é necessário compreender e respeitar essa diversidade. Mas, o que precisa ser observada é a divergência de concepções, o distanciamento existente entre o discurso e a prática e o fato de que parte das instituições buscam fazer o trabalho de forma alinhada às concepções da Rede e outras não.

Enquanto a técnica TANC destaca a diversidade de práticas existente entre as instituições, TAS faz uma reflexão sobre os avanços e aquilo que precisa ser aprimorado nesse processo de avaliação, ponderando as contribuições de documentos como o relatório e o portfólio e apontando a necessidade de aprimorar o processo de reflexão sobre a prática.

Eu avalio que nós já andamos bastante. Nós já avançamos, mas ainda temos muito por avançar, porque embora muitas instituições, pelo menos das que eu acompanho, elas façam aqueles documentos que a gente orienta como o portfólio da criança, organizam as atividades ali, e façam também o relatório. A gente percebe que esses instrumentos, eles ainda não trazem o benefício que eles poderiam trazer, eles ainda não são trabalhados em toda sua dimensão. Então, os pais recebem, a professora do ano seguinte dá uma lida e conhece um pouquinho as crianças. Tem essa importância já, esse papel, mas elas ainda não fazem, por exemplo, uma auto avaliação, elas sempre avaliam o outro, mas elas não utilizam aqueles instrumentos para avaliar o processo, também, e avaliar de que forma ela pode melhorar [...] a gente vê que ainda não tem esse contexto reflexivo do instrumento de avaliação (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

A técnica traz uma contribuição importante sobre o papel dos instrumentos de registro como elementos necessários para o processo de reflexão e ação sobre a prática, essencial para o aprimoramento do trabalho docente e das práticas ofertadas pelas instituições. Ela faz considerações relevantes, destacando que a avaliação não deve “só olhar para a criança e ver assim: Ah! Essa criança não desenvolveu, essa criança fez isso ou fez aquilo, mas, também, olhar para você, para sua ação que está ali dentro daquele relatório retratado também” (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

A discussão sobre o papel reflexivo da avaliação suscitou outras indagações no decorrer da entrevista. Foi perguntado para as técnicas: como vocês fazem esse processo de reflexão e ação sobre a prática? Considerando que esse processo de avaliação é coletivo, vocês têm um momento de discussão sobre os registros realizados na escola? A técnica TAS respondeu:

Eu penso que também na nossa instituição esse processo tem que ser redimensionado, porque até acontece esses momentos de reflexão em reuniões, em momentos muito pontuais em que a gente vai discutindo e vai externalizando para as colegas situações que a gente tenha percebido, vivências [...]. São momentos muito pontuais, eu penso que deveria ser uma coisa mais sistemática, que acontecesse para que realmente ela avançasse mais, porque está avançando em passos muito lentos e é exatamente por não ter essa sistematização de discussões periódicas, que a gente já saiba que vai se tratar sobre isso e que a gente dê um olhar mais direcionado para a avaliação, percebendo esse aspecto reflexivo dela. Então, eu penso que ainda tem muito a caminhar nesse sentido (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

A técnica pondera que a própria Superintendência não realiza de forma sistemática um momento para avaliar e discutir os registros por elas elaborados. As reflexões são realizadas de maneira informal ou em reuniões com outras finalidades, a avaliação em si não é uma pauta a ser discutida sistematicamente pela equipe, ou seja, não é possível identificar uma estrutura metodológica de trabalho quanto a análise dos processos observados nas UEB, tampouco das dificuldades encontradas em relação à avaliação das crianças.

Isso é um fato que exige reflexão por parte dessa equipe, pois, como as técnicas vão intervir e dar devolutivas para o aprimoramento do trabalho desenvolvido nas instituições se não existe um momento para estudar e refletir sobre cada um dos aspectos observados e nem mesmo uma metodologia de análise das questões pontuadas?

Como orientar as instituições para que façam uso da observação e dos registros produzidos como elementos norteadores do processo de reflexão sobre a prática e planejamento, se em nenhum momento esses documentos são objeto de reflexão e revisão por parte da equipe técnica? Nesse contexto, o trabalho do acompanhamento acaba esvaziado de sentido pedagógico e voltado muito mais para aspectos administrativos.

Da mesma forma, a técnica TANC também pontua a falta de sistematização e sugere a elaboração de um documento com a finalidade de registrar a realidade observada para refletir sobre ela, se autoavaliar. Ela também elenca que ocorrem discussões em reuniões e encontros, mas não fica claro que esses momentos são organizados com a finalidade de avaliar esses registros. A impressão que se tem é de que as discussões surgem em meio a outras demandas.

Com relação à avaliação do nosso próprio trabalho, há uma necessidade de gerar um documento para isso. Nós não temos um instrumento avaliativo em que preenchamos aquilo que discutimos, não, nós temos momentos, nós temos encontros, nós temos reuniões, encontros de estudo e nesses momentos, nós temos a oportunidade de dialogar sobre a prática, de colocar as nossas inquietudes, de falar sobre as mazelas, cada qual com sua realidade distinta, mas nós não temos um instrumento que possa nos avaliar nesse sentido (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

A fala deixa no ar a necessidade de aprimoramento desse processo de reflexão sobre a prática, seja sistematizando um documento para auxiliar nesse

propósito, seja organizando momentos específicos para discutir sobre os achados do acompanhamento pedagógico, não só sobre a avaliação das crianças, mas de toda a prática pedagógica que norteia e fundamenta o processo de avaliação.

Somente dessa forma, a avaliação será vista de uma forma global e integrada. Faz-se necessário, nesse sentido, que a própria equipe técnica da Secretaria desmistifique o olhar voltado para a avaliação somente do ponto de vista da elaboração do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança.

É importante compreender que o relatório junto com o portfólio são os documentos legais que devem ser entregues para as famílias e acompanhar as crianças em suas transições, mas que a avaliação não se restringe a elaboração desses instrumentos, existem outras formas de acompanhar o percurso das crianças e de refletir sobre o trabalho docente.

Sendo assim, cabe à Secretaria buscar estratégias para aprimorar o processo de avaliação na Educação Infantil, cabe ao acompanhamento pedagógico ampliar os horizontes das instituições sobre a avaliação, principalmente no que se refere às formas de participação das crianças e das famílias, que praticamente não foram citadas pelas técnicas, mas tudo isso também perpassa por um processo de auto avaliação, de reorganização das práticas e de formação continuada da própria equipe da Saei.

3.3.2.2.2 Acompanhamento técnico-pedagógico na visão das profissionais das instituições de Educação Infantil

Na seção anterior foi apresentado e discutido o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei a partir do olhar de suas técnicas, que apresentaram conquistas e também evidenciaram algumas lacunas que precisam ser preenchidas para o aprimoramento dessa função junto às instituições infantis. Nesse sentido, não se pode deixar de pontuar que a própria existência de uma equipe de acompanhamento, composta por profissionais de carreira da Rede Municipal de Ensino de São Luís, já é um aspecto positivo, pois contribui para que haja uma certa continuidade do trabalho, independente das mudanças de gestão.

A existência de uma equipe, responsável por promover o diálogo e a integração entre as instituições infantis e a Secretaria, bem como orientar e assegurar que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços sejam

norteadas pelas concepções de criança, de infância e de Educação Infantil presentes em sua Proposta Curricular, é de suma importância para o desenvolvimento e o sucesso de um trabalho em Rede e para a qualidade da educação que será ofertada para as crianças.

Nesse sentido, é inquestionável a relevância dessa equipe para o bom funcionamento da Rede. No entanto, não podemos deixar de avaliar esse trabalho sobre o olhar da escola. Para tanto, propôs-se o seguinte questionamento para as professoras do suporte pedagógico: como você avalia o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Saei na sua escola?

A escolha dessas profissionais para responder a presente indagação deu-se em razão delas serem o principal contato das técnicas de acompanhamento para tratar de assuntos referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, como no caso da avaliação na Educação Infantil.

Diante do questionamento supracitado, a Professora Suporte Pedagógico da instituição A declarou:

Eu avalio de forma satisfatória porque eu vejo, acompanho as técnicas quando elas vêm, algumas situações que a gente tem como dúvida, a gente solicita esclarecimento e elas estão sempre disponíveis, tanto para aspectos pedagógicos como de gestão [...] então eu consigo avaliar para além do pedagógico, o trabalho da assistência técnica da Samed de forma considerável, bem satisfatório (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A profissional PSPA avaliou o acompanhamento como satisfatório, segundo ela, por conseguir congrega tanto aspectos pedagógicos quanto administrativos, mas complementa sua fala, sugerindo que falta um retorno por parte das técnicas em relação ao trabalho realizado como um todo.

Agora a sugestão que eu ponho, é a nível bem mais além da assistência técnica, um retorno do processo como todo, do que está sendo desenvolvido na escola, que eu acho que seria interessante tanto para o trabalho da escola como para o trabalho do suporte técnico da Samed (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

Não fica claro, na fala da professora, o que seria esse todo, mas a impressão que fica no ar é a de que as técnicas focam muito mais em aspectos pontuais, dando a entender que essa orientação é fragmentada, que não considera o trabalho da escola em sua integralidade.

Para a Professora Suporte Pedagógico da instituição B, o trabalho de acompanhamento pedagógico, de fato, acontece. Ela declara: “a gente vê que tem acompanhamento na Educação Infantil, é uma coisa que é presencial, é pontual, a gente vê que estão sempre nos acompanhando” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021), mas também faz uma ressalva:

Tem falhas? Às vezes tem, nem tudo é perfeito. Por exemplo, lá no meu turno da manhã, a pessoa que acompanhava, ela não ia sempre presencialmente, mas ela estava sempre em contato pelo *WhatsApp*, mandando os *e-mails*, então isso também é uma forma de acompanhamento (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A professora destaca que nem sempre o trabalho de acompanhamento é realizado de forma presencial, que às vezes as técnicas lançam mão de recursos a distância para realizar suas atividades, o que de certa forma é compreensível e esperado diante do acúmulo de tarefas e da quantidade de escolas para serem acompanhadas, como foi pontuado em outros momentos deste estudo.

Conclui dizendo que: “ele é um acompanhamento que a gente precisa sempre estar melhorando cada vez mais, mas ele é um bom acompanhamento porque a gente se sente assistido pela Saei, mesmo que seja pelas cobranças” (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A fala da professora, ao mesmo tempo em que elogia a presença da Saei na escola, ressalta um aspecto do acompanhamento que não condiz com o seu propósito. A finalidade do trabalho realizado pelas técnicas não é simplesmente cobrar para que as coisas sejam efetivadas, muito pelo contrário, cabe a elas orientar, incentivar e oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas nas instituições e, por consequência, receberem o produto dessas intervenções.

É preciso desmistificar a ideia de que a técnica de acompanhamento está na escola simplesmente para cobrar, é importante que essas profissionais sejam vistas como uma aliada, como alguém que veio para colaborar, para somar com o trabalho já desenvolvido, mas, para tanto, é preciso que a própria equipe técnica assumira essa postura colaborativa.

A efetivação desse trabalho em cooperação com as instituições é uma conquista a ser perseguida pela equipe, a partir de um movimento de reflexão e ação sobre os seus processos de trabalho. É importante pontuar o papel da formação continuada dos profissionais nessa trajetória, uma vez que o acompanhamento das instituições infantis deve ser fundamentado por conhecimentos e estar pautado em uma organização metodológica, de forma a contribuir efetivamente para o fazer pedagógico das UEB.

A Professora Suporte Pedagógico C traz um outro olhar sobre o trabalho de acompanhamento realizado pelas técnicas: ela fala que por muitas vezes a escola se sente desassistida por essas profissionais e que as formadoras da Educação Infantil acabam preenchendo essa lacuna e orientando o trabalho a ser desenvolvido na instituição, como é possível verificar nesse trecho da sua fala:

Eu acho que poderia ser melhor, sabe Euquênia, eu vejo assim, eu sei que os técnicos têm muitas demandas, mas em alguns momentos a gente se sente muito só, se não fosse a intermediação das formadoras, porque eu acho que as nossas formadoras elas fazem muito esse papel de acompanhamento. Eu vejo assim: em alguns momentos a gente nem sabia quem era o técnico que nos acompanhava, hoje eu sei. Assim, quando eu cheguei no Paulo Freire, a gente sentiu mais isso, mas quando eu estava lá na zona rural era quase inexistente esse acompanhamento e mesmo no Paulo Freire, a gente sente falta, entendeu? Eu acho que poderia ser melhor, nós poderíamos ter um contato, umas trocas mais frequentes, eu creio que melhoraria muito a nossa atividade (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021).

A professora faz uma comparação entre o período em que esteve trabalhando na zona rural e o momento atual, em que está exercendo suas funções na zona urbana, a partir deste comparativo a profissional relata que praticamente inexistia acompanhamento em sua escola da zona rural, um dado importante para ser avaliado pela gestão da Saei, que precisa identificar o porquê do trabalho de acompanhamento não alcançar essas escolas. Não é possível analisar essa situação nos limites deste trabalho, porém é preciso deixar registrado esse fato para que possa suscitar futuras análises.

Já com relação ao acompanhamento na instituição da zona urbana, a profissional ressalta que a técnica é mais presente, porém ainda está aquém do que a instituição espera. Ela ressalta que uma presença mais efetiva dessa profissional permitiria uma melhoria das atividades desenvolvidas na instituição e finaliza

dizendo: “então, assim, a gente não percebe que a Secretaria esteja junto com a gente, estamos muito soltos, muito órfão, muito sem saber o que fazer. Entendeu? (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021).

Diante das considerações feitas pelas profissionais entrevistadas, percebe-se que o trabalho de acompanhamento é reconhecido como uma ação importante da Secretaria, necessária, inclusive, para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições. Porém, essa ação precisa ser reestruturada para preencher as lacunas apontadas pelas professoras do suporte pedagógico.

Em suma, as lacunas que precisam ser supridas são: deixar de ser uma atividade pontual e assistemática para se tornar uma atividade sistemática e efetiva, que acompanhe a escola em sua integralidade; estar mais presente, assumindo uma postura colaborativa e desmistificando a ideia de que a técnica está na escola somente para cobrar, mas sim para contribuir com o aprimoramento do trabalho; e, por fim, estar mais presente na escola de forma a permitir maior integração com a equipe e maiores trocas.

Nunes (2009) assevera que, antes de construir qualquer proposta pedagógica, que fundamente o trabalho desenvolvido em uma instituição infantil, é importante que cada profissional se pergunte quais são as suas responsabilidades na condição de profissionais da educação e qual é o seu papel na organização e construção dessa proposta coletiva.

Diante dessa consideração, fica a indagação: qual é o papel do técnico de acompanhamento da Saei? É o de estar junto da instituição, contribuindo na construção de sua Proposta Pedagógica ou o de cobrar para que a proposta efetivamente seja construída?

A resposta para a indagação dessa pergunta vai depender da concepção de acompanhamento abraçada pela equipe e não se constrói concepções sem reflexão sobre a prática e sem um consistente trabalho formativo, que atravessa os campos de atuação dos profissionais da Educação Infantil, estejam eles nas instituições infantis ou nas Secretarias.

A formação continuada ocupa um espaço relevante nas discussões sobre as práticas pedagógicas e está presente em todos os segmentos de atuação. No decorrer das entrevistas, foi um tema recorrente entre as profissionais, constituindo-se, assim, como uma potente categoria de análise para esta pesquisa, cujas impressões são apresentadas na sequência.

3.3.2.3 *Formação Continuada*

A formação continuada e as práticas educativas são duas dimensões indissociáveis da qualidade da Educação Infantil. Sabe-se que elas estão intrinsecamente relacionadas ao sucesso da educação ofertada para nossas crianças, já que, para desenvolver seu trabalho, as professoras mobilizam saberes adquiridos ao longo de toda sua trajetória.

A construção de boa parte desses conhecimentos, necessários ao exercício da docência na Educação Infantil, se inicia na graduação. Porém, é sabido que a formação inicial não dá conta de oferecer todo o repertório de saberes que são mobilizados quando do trabalho desenvolvido com as crianças, principalmente se for considerado o volume e a velocidade com que esses conhecimentos se transformam ou as lacunas deixadas pela formação inicial.

Os dados encontrados na presente pesquisa reafirmam esse posicionamento, uma vez que as profissionais entrevistadas, quando questionadas se haviam vivenciado, na formação inicial, discussões sobre a avaliação na Educação Infantil, somente três destacaram que tiveram contato com o tema na graduação, duas em disciplinas e uma em eventos acadêmicos.

Em razão dessa e muitas outras lacunas do processo formativo dos professores brasileiros, Gatti (2008) destaca que a educação continuada dos professores no Brasil acaba assumindo a função de suprir a precariedade da formação inicial. A esse respeito, Hoffmann (2018) acrescenta que há uma necessidade de prover um aprofundamento teórico sobre avaliação, para “dar-se conta da superficialidade de formação da maioria dos professores nessa área” (Hoffmann, 2018, p. 176).

Somente os dados da formação inicial das profissionais já revelam a necessidade de ampliar as discussões sobre a avaliação na Educação Infantil no âmbito da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a considerar que o tema está intrinsecamente relacionado a outros desdobramentos da investigação já apresentados, como as fragilidades das concepções e práticas avaliativas. É preciso pontuar a relevância de um processo formativo para o aprimoramento das práticas docentes nas instituições infantis da Rede.

A formação continuada ganha ainda mais espaço quando as profissionais são indagadas com a seguinte pergunta: de que maneira a Secretaria pode contribuir para o aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil? Das oito entrevistadas, sete citaram a oferta de formação continuada como estratégia para o aprimoramento da avaliação na Educação Infantil.

Nesse sentido, PSPA destaca que “uma das funções da Secretaria é promover formação e o processo de avaliação. Para que ele tenha, para que ele seja cada vez mais eficiente, nós profissionais da educação precisamos estar em formação constante (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A professora da instituição A, por sua vez, destaca que, além da formação continuada, é preciso fazer a escuta das profissionais para que se tenha uma maior aproximação com a Secretaria e um aprimoramento da avaliação.

Como sugestão do que a Secretária pode fazer, é trazer os professores mais para perto, como? Com boas formações, fazendo boas formações; ter uma escuta com esses professores, como? Não existem professoras da Secretaria por polo? De virem nas escolas, de terem momento com os professores individualmente ou coletivamente. Eu sei que a demanda delas é muito grande porque são muitas escolas para poucas professoras responsáveis por polo, mas é como eu trouxe: é um trabalho de formiga, de pouquinho, mas eu sinto falta nesse sentido, de sermos escutadas, de fazer boas formações, não apenas entregar um documento ou entregar uma sugestão, ou mandar uma sugestão, às vezes mandam sugestões e não nos explicam nem como é (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

Percebe-se, claramente, por meio do fragmento, que a profissional aponta um distanciamento entre a Secretaria e as profissionais da instituição, bem como a falta de participação nas decisões e, até mesmo, de orientações e esclarecimentos sobre os documentos que são encaminhados. A professora não se sente acolhida pela Secretaria, pontuando que o trabalho da instituição só não fica prejudicado em razão da atuação do gestor.

Muitas vezes, a Secretaria joga o que precisa ser feito, só joga, eu sinto falta de um diálogo entre Secretaria e professor, mas eu percebo que independente, aqui funciona e isso também vai muito de se ter um gestor, um excelente gestor, só entre aspas, porque é algo que realmente precisa ser falado (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

É fato que as universidades, centros de pesquisa e secretarias de educação são espaços e instituições importantes quando se fala em construir novas pedagogias, novas práticas. Porém, sem o interesse das professoras em aprender e criar novas abordagens educativas, sem a sua efetiva participação nos processos, não há como desenvolver pedagogias democráticas, participativas e contextualizadas (Melo; Barbosa; Faria, 2017).

A formação continuada pode configurar-se como um espaço importante para refletir sobre o trabalho realizado nas instituições infantis e propor novas práticas. Não restam dúvidas de que o momento formativo contribui significativamente para o aprimoramento do trabalho docente, pois permite a construção de novos conhecimentos, reflexões e proposições de ação.

A professora PB foi a única que não considerou a formação continuada como estratégia para o aprimoramento da avaliação. Para ela, as profissionais já possuem a formação necessária para avaliar as crianças e o percurso. O que está faltando, segundo seu entendimento, são recursos materiais para realizar um bom trabalho: “olha, nessa questão de formação, nós temos formação, nós temos estudo, eu vejo por esse lado aí, do material necessário para que seja feito esse trabalho porque nós não temos livros, já são 19 anos e nós nunca trabalhamos com livros” (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

A fala da professora traz uma reflexão: até que ponto as professoras possuem consciência das suas necessidades formativas? Será que, de fato, realizam um processo de reflexão sobre sua prática a ponto de identificar lacunas na sua formação? Não seria também papel da Secretaria promover espaços de discussão e formação inclusive para essas profissionais que não visualizam a formação continuada como uma importante estratégia para o aprimoramento da avaliação?

É importante levantar esses questionamentos, já que a própria fala da professora, quando trata da necessidade de materiais didáticos para realizar seu trabalho, exemplifica como material necessário o livro didático, sendo que esse recurso não é indispensável e nem de grande relevância para o desenvolvimento de um bom trabalho na Educação Infantil.

Além disso, a instituição possui um acervo de livros de literatura infantil e, estes sim, são imprescindíveis. A intenção dessa fala não é minimizar os outros problemas de ordem material apontados por PB, muito pelo contrário, o livro foi um dos exemplos. A instituição necessita, de fato, de mais recursos materiais para que

as professoras possam desenvolver seu trabalho e estes são disponibilizados pela Secretaria, tanto em quantidade quanto em variedades, de modo insuficientes.

O propósito da inserção é refletir sobre o que realmente contribui para a realização de boas práticas na Educação Infantil, é pensar sobre o que é preciso fazer para realizar uma boa avaliação e o que realmente faz sentido para as crianças e deve ser proporcionado pelas professoras e subsidiado pela Secretaria.

No que se refere à avaliação, Ostetto (2017) considera que o espaço formativo é um ambiente ideal para o compartilhamento dos registros diários, das conquistas e dos desafios mapeados, da articulação entre os aspectos teóricos e práticos da ação docente, ou seja, é um momento para refletir sobre o que foi projetado e que se concretizou para replanejar as ações (Ostetto, 2017). Logo, é de fundamental importância a participação de todas as profissionais nesse processo.

Essa formação continuada pode ocorrer no espaço da escola, no âmbito da Secretaria ou em parceria com outras instituições. A profissional PSPB destaca que as boas práticas no que se refere a avaliação perpassa pela formação docente e pontua a importância da parceria com as universidades nesse processo formativo.

Eu acho que tudo isso perpassa pela formação, pela formação continuada, que deve ser proposta aos docentes, uma das coisas que eu acho muito interessante, que a gente fez, foi o CEDEI, que foi aquela docência para Educação Infantil e infelizmente essa parceria com a Universidade acabou [...]. Seria muito bom que essa parceria da Semed permanecesse com a UFMA ou com a UEMA para que os professores fizessem uma especialização em Educação Infantil e compreendessem de fato como é esse processo (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A professora retoma em sua fala uma parceria que foi estabelecida entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Secretaria Municipal de Educação para oferta de especialização em Educação Infantil às profissionais da Rede que atuam nessa etapa, demonstrando que também pode ocorrer formação de qualidade em espaços fora das instituições infantis, sendo papel da Secretaria firmar boas parcerias para formação, sempre em consonância com sua proposta pedagógica.

A professora PC também destaca a contribuição dessa especialização para a realização do seu trabalho docente: “Eu tive uma pós-graduação sobre docência e Educação Infantil que ajudou bastante. Nós temos sempre formações, quando se

tem alguma dificuldade a gente recorre para a coordenadora, ela está sempre pronta, a diretora também” (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021).

Além de reafirmar a importância dessa parceria com a universidade, a professora enfatiza a relevância das formações e do apoio da equipe gestora no espaço das instituições infantis. Nesse contexto, cabe esclarecer que a equipe gestora, em especial a coordenadora, tem o papel de formar a equipe de professoras, despertando em cada uma o desafio de fazer diferente.

O respaldo teórico dado às professoras pela coordenadora por meio de um trabalho contínuo de formação continuada é decisivo para a construção de novas trajetórias nas instituições (Horn, 2004). Outro aspecto que deve ser observado quando se trata de avaliação é a diversidade de práticas existentes nas instituições, muitas em sintonia com os documentos orientadores e a perspectiva de trabalho da Rede e outras que destoam e se distanciam do propósito da Educação Infantil.

O investimento em formação continuada também permite a correção dessas distorções e o desenvolvimento de um trabalho em rede. A professora PC fala justamente dessa necessidade de promover uma formação para discutir a finalidade e os propósitos da avaliação na Rede.

Então eu acho, assim, que deveria ter uma formação mais específica para a Rede, para que possa ser falado, ser praticado uma só voz, uma prática direcionada para o que deve realmente ser, como fazer essa avaliação, que não é só a avaliação no final do ano, mas sim um processo (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021).

A formação em rede permite repensar as práticas realizadas e alinhar o trabalho desenvolvido. Não significa padronizar as ações, mas pensar o fazer pedagógico, discutir aspectos importantes da observação e das diferentes possibilidades de registro, alinhados aos propósitos da Rede e em consonância com as especificidades das crianças.

A profissional PSPC diz: “as formações da Rede são muito boas, eu acho elas excelentes, mas eu acho que poderíamos ter mais estudos sobre a questão da avaliação na Educação Infantil, além do documento” (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021). Ela aborda a qualidade das formações já realizadas, mas enfatiza a necessidade de aprofundar as discussões sobre a avaliação, destacando que esse processo deve acontecer não só por meio dos documentos orientadores, mas, também, pela discussão no espaço formativo.

Nesse sentido, a técnica TANC destaca que a importância da avaliação para o processo educativo só será produto de valorização por parte dos profissionais se ela passar a fazer parte das discussões diárias e dos processos formativos.

[...] eu sempre penso que, para valorizar a importância da avaliação, nós precisamos primeiro trazer ela para as nossas discussões, para as nossas discussões diárias, para nossas discussões nas formações. Então, a avaliação, ela deve ser um conteúdo a ser trabalhado nos próprios encontros formativos” (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

E acrescenta que as discussões sobre avaliação devem

transversalizar todos os ambientes de discussão da Semed, seja na equipe de currículo, seja nos encontros de formação de coordenadores, para que, nos encontros de formação das escolas, nós possamos um dia vivenciar algo falando sobre a avaliação, onde ali poderão haver sugestões que serão compactuadas com outras escolas também. Então, eu acho que, na verdade, é ganhar mais intimidade com a avaliação né? É ganhar mais intimidade e observar o quanto ela é importante para o processo (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

A técnica pontua um aspecto importante quando se trata de discutir a avaliação em uma Rede de Ensino, a sua interlocução com o currículo. Ela destaca a importância de a avaliação ser pauta nas discussões da equipe de currículo e na formação continuada para que ganhe corpo nas instituições.

Já a técnica TAS destaca que as ações de formação continuada realizadas pelas formadoras da Rede são alinhadas com o trabalho de observação das práticas nas instituições infantis, realizado pelas técnicas de acompanhamento.

[...] a gente sempre alinha as ações com as duas formadoras e aquilo que a gente observa no nosso dia a dia, a gente passa para as meninas, para que elas possam desenvolver temáticas na formação que desenvolvam esses aspectos, que trabalhem esses aspectos, que deem subsídios teóricos para melhorar esses relatórios e essa forma de avaliar (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

Essa interlocução entre o trabalho do acompanhamento pedagógico e a equipe de formação continuada é importante para a consolidação de um processo formativo voltado para as demandas das instituições infantis. No entanto, no que se refere à avaliação, observa-se a necessidade de aperfeiçoar essa prática, uma vez

que, em vários momentos da pesquisa, são identificadas lacunas, bem como um distanciamento em relação às práticas orientadas pela Secretaria.

É importante que o planejamento da prática pedagógica realizado nas instituições esteja articulado com a sua proposta pedagógica e com o currículo da Rede, de forma a estabelecer estratégias metodológicas que favoreçam a organização do trabalho e a participação das crianças em todo processo avaliativo. Essa avaliação, em articulação com o currículo, que assegura boas práticas de observação e registro, só será de fato efetivada se houver um posicionamento por parte das profissionais e a construção de uma política de formação.

A transformação interior que se espera de cada professora, para que haja uma quebra de resistência a mudanças e uma atitude de aceitar novas orientações, de buscar o acerto e de modificar sua conduta pedagógica, de forma a privilegiar a construção junto com as crianças de uma prática, inclusive avaliativa, depende de um trabalho formativo (Horn, 2004).

Esse trabalho formativo contribui para redimensionar não só as práticas pedagógicas cotidianas, mas a própria identidade docente. Para tanto, os programas de formação precisam contemplar situações em que os professores discutam o seu papel político; se apropriarem de conceitos e habilidades facilitadores de uma prática pedagógica pautada na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças; e participem de situações em que possam refletir e examinar sua forma de trabalhar, seu modo de interagir nas relações que estabelecem com as crianças, as famílias e o próprio coletivo de profissionais das instituições.

Os programas de formação cumprem um papel relevante para a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições de Educação Infantil. Porém, apesar do fazer pedagógico depender, sim, em primeira instância, do trabalho docente, ele sozinho não será suficiente para assegurar essa tão almejada qualidade.

Avaliar não compreende um modelo de prática definido por poucos e que se refere exclusivamente a um percurso normalizado do desenvolvimento infantil. Giandomenico, Picchio e Mussati (2018) consideram que a avaliação deve se referir a uma ideia de boa qualidade, definida em um contexto democrático de participação, em que os vários interessados discutirão quais são os fins dos serviços educacionais para a infância. Luckesi (2014) reafirma que essa qualidade deve partir da configuração de um padrão que servirá de parâmetro para comparar se os resultados obtidos serão aceitos ou não.

A definição de um padrão de qualidade, nesse sentido, envolve amplos aspectos do trabalho das instituições infantis, perpassa por toda a estruturação desses espaços para que a finalidade maior seja alcançada e abrange desde a infraestrutura das instituições até as condições materiais e humanas para a efetivação do trabalho pedagógico que culminará no processo de avaliação.

A estruturação dos espaços não pode deixar de ser considerada um elemento importante do processo de avaliação, não só do ponto de vista da forma como cada instituição se organiza, como também da função do ente público, da Secretaria, que deve assegurar as condições para a efetivação do trabalho pedagógico.

Essa perspectiva influenciou a concepção da última categoria de análise deste estudo, constituída para discutir os aspectos que impactam no processo de avaliação, provenientes do papel da Secretaria de Educação, que foram apontados pelas profissionais entrevistadas e, estão, para além das normativas, do acompanhamento e da formação continuada. A esse conjunto de responsabilidades, que envolve infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos, denominou-se estruturação dos espaços, que será discutida na próxima seção.

3.3.2.4 Estruturação dos Espaços

A qualidade da educação é tratada na legislação brasileira de forma abrangente: a Constituição, em seu Art. 206 (VII), trata do padrão de qualidade, estabelecendo-a como princípio do ensino; a LDB nº 9.394/1996, no Art. 3º (IX), reforça a necessidade de padrões mínimos de qualidade para o ensino; e o PNE, no Art. 214, trata da necessidade de integrar as ações dos Poderes Públicos para melhorar a qualidade do ensino.

Esse pequeno apanhado da legislação é apenas uma amostra para iniciar as análises apresentadas nesta seção, pontuando que é papel dos órgãos gestores assegurar as condições para que os serviços ofertados pelas instituições infantis sejam de qualidade, ou seja, é função da Secretaria de Educação oferecer aos profissionais os recursos necessários para a realização do seu trabalho e organização do cotidiano escolar.

Intimamente relacionado ao cotidiano escolar está o processo de avaliação, conduzido pelas professoras a partir da observação e do registro, que parte de um planejamento intencional, organizado com os recursos que dispõem, seja na

instituição ou em casa. Nesse contexto, observa-se uma interdependência entre o fazer docente e os recursos materiais para a realização do trabalho com as crianças.

Os recursos materiais, por si só, não asseguram nem a efetividade e nem a qualidade do trabalho docente, porém são indispensáveis e necessários para a realização de boas práticas. Se por um lado a Secretaria tem a função de orientar e exigir que os profissionais cumpram suas funções de forma eficiente, por outro, ela tem a obrigação de oferecer os recursos materiais para a realização deste trabalho.

De forma direta, em uma primeira análise, talvez não fosse possível identificar que a Secretaria, como órgão gestor macro, tem algum papel no processo de avaliação na Educação Infantil, uma vez que essa prática ocorre no âmbito das instituições infantis, sendo de responsabilidade dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Apesar dessa avaliação não ser de responsabilidade direta das Secretarias, já foi possível identificar, no decorrer desse estudo, vários pontos de atuação desse órgão que impactam na qualidade desse processo. Entretanto, se fazia necessário investigar se as profissionais da Rede Municipal de Ensino também consideravam os aspectos levantados como importantes para a avaliação na Educação Infantil.

Para além das contribuições das orientações normativas, do acompanhamento pedagógico e da formação continuada, buscou-se identificar outras formas de atuação da Secretaria no processo de avaliação das crianças. Para levantar tais aspectos, lançou-se a seguinte pergunta motivadora: você considera que a Secretaria possui algum papel no processo de avaliação na Educação Infantil?

A professora PA faz uma reflexão sobre a importância de a Secretaria ouvir os profissionais que estão nas instituições e dá sugestões de como esse processo de escuta poderia ser realizado:

A escuta mesmo, não sei se através de questionários ou mesmo de pessoas presenciais para que escutem o professor, fazer uma comissão de professores para que possam levar as nossas ideias, essa comissão poderia levar a ideia ao Secretário de Educação, à Secretaria mesmo. Vamos supor, se por polos se fizesse uma comissão, é nesse sentido (PA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A professora pontua que o aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil perpassa pela escuta das profissionais, uma vez que esse diálogo permitiria a identificação mais consistente das demandas e necessidades das UEB

que impactam nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições. Por isso, sugere a criação comissões em cada núcleo (ela chama de polo) para realização dessa atividade.

Da mesma forma, a profissional PSPC também ressalta, além da formação continuada que já foi explorada na seção anterior, a necessidade de fortalecer a comunicação entre a Secretaria e as instituições infantis, a partir de trocas que permitiriam o planejamento de outras ações para além da formação continuada. A gestora contextualiza que essa falta de comunicação se agrava ainda mais quando a UEB está sem gestor, como era o caso da instituição C no período desta pesquisa.

Eu acho que, a partir de trocas mesmo, do que a gente faz, do que a Secretaria poderia estar trazendo de novo. Além da formação de coordenadores, tem muitas coisas que poderiam estar acontecendo nessa relação e que eu acho que falta. Em algumas situações ninguém sabe responder para a gente, algumas coisas, no caso específico do Paulo Freire, hoje, a gente vive uma situação muito delicada e não sabe como se comportar. É para receber o Kit, quem recebe? É para assinar uma declaração, quem assina (PSPC. Entrevista concedida em 30/6/2021).

Estabelecer uma política de comunicação com os profissionais e com as instituições é um papel importante da gestão, essencial para o sucesso do trabalho a ser planejado e implementado, uma vez que estimular esse contato relacional evita o desencontro de informações e o planejamento de ações descontextualizadas da realidade e das reais necessidades das instituições. Essa inter-relação deve ocorrer não só para discutir a avaliação na Educação Infantil, mas todas as práticas, sejam elas de gestão ou pedagógicas.

Nesse sentido, Giandomenico, Picchio e Mussati (2018) ressaltam a necessidade de articulação entre os diversos atores que participam do processo de intervenção da avaliação, sejam os membros da comunidade escolar, sejam os tomadores de decisão ou outras instituições democráticas. Todos devem, a partir do diálogo e da discussão, se articular para que as diferentes concepções sejam verificadas.

Já a professora PB levanta a questão da insuficiência de materiais e recursos pedagógicos como um limitador do processo de avaliação na Educação Infantil, uma vez que o planejamento acaba sendo prejudicado pela falta de recursos.

Eu acho que a Secretaria poderia contribuir era nos apoiando, apoiando o professor, porque nós trabalhamos com Educação Infantil, nós temos crianças de 2 e 3 anos, mas nós não temos materiais suficientes para atender essa demanda. O eixo são as brincadeiras, porque são nas brincadeiras, nos jogos e brincadeiras, que se dá a interação, e essa interação promove a aprendizagem, e se nós não temos todo esse aparato para oferecer para as crianças, nós estamos sem apoio. Nós trabalhamos com o que temos, nós compramos, a maior parte nós compramos, nós não temos materiais há muito tempo (PB. Entrevista concedida em 22/6/2021).

A professora fala sobre a dificuldade de materializar as interações e as brincadeiras em razão da falta de materiais. Percebe-se que a falta de recursos é posta como um limitador para a oferta de maiores possibilidades às crianças, inclusive ressalta que boa parte dos materiais são adquiridos pelas profissionais. Essa situação de carência de materiais é reafirmada pela professora PC, que amplia as discussões citando inclusive a falta de espaço apropriado para as atividades.

Às vezes, as nossas práticas requerem algo que não nos compete, que é um espaço apropriado, são brinquedos apropriados, são recursos didáticos apropriados, porque não é só o papel, a gente sabe que não é só o papel para trabalhar. Vamos trabalhar a natureza, não é só você trabalhar com o meio ambiente, para você pegar um graveto, você precisa de uma tinta, de uma massinha, de um fio para transformar aquele graveto em algo e, às vezes, não tem, ou a gente leva ou a gente deixa de fazer, então ela peca muito na questão do material pedagógico (PC. Entrevista concedida em 01/7/2021).

Como já foi pontuado, o material em si não é o único pré-requisito para a realização do trabalho pedagógico, porém a carência desse recurso limita o planejamento da professora e compromete a qualidade das experiências propostas para as crianças.

Giandomenico, Picchio e Mussati (2018), por exemplo, citam algumas práticas e formas de organização dos serviços educacionais, que afetam a experiência social e cognitiva das crianças, entre elas: o número de crianças por grupo; o número, a estabilidade e o comportamento de professores; os materiais lúdicos; a organização dos espaços e do mobiliário; e a organização temporal das atividades realizadas.

Sendo assim, as colocações das professoras são pertinentes, já que a limitação de recursos materiais compromete as experiências, inclusive as possibilidades de organização do espaço, ou seja, o planejamento docente. Isso não

significa que por essa razão as professoras não terão condições de realizar a avaliação, ela poderá e deverá ser realizada a partir da observação e do registro daquilo que foi ofertado.

Ocorre que para realizar a avaliação é preciso adotar instrumentos organizados a partir do planejamento dos conteúdos e das habilidades que o professor pretende trabalhar e desenvolver nas crianças, captando diferentes momentos vivenciados por elas, a partir de múltiplas experiências individuais e coletivas (Neves; Oliveira; Santos, 2017). Sendo assim, é muito provável que as professoras sintam dificuldades para planejar situações diversas diante de tantas limitações, ou seja, em maior ou menor grau, há um comprometimento da avaliação, assim como de todo trabalho pedagógico.

Assim como a professora PC, a profissional PSPA também considera que os espaços das instituições de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, em quase sua totalidade, não são adequados para proporcionar as experiências necessárias ao aprendizado das crianças, que devem ser observadas e registradas em um processo de avaliação.

Um outro aspecto se tratando das particularidades da Educação Infantil, onde a gente cada vez mais precisa propor experiências para as crianças, experiências de aprendizado. Na nossa escola, nós temos um diferencial, nós temos uma estrutura se tratando de Rede que é diferenciada [...] mas quase 100% das nossas escolas da Rede não tem essa estrutura (PSPA. Entrevista concedida em 25/6/2021).

A profissional destaca um problema sério da Rede Municipal de Ensino de São Luís: a infraestrutura inadequada de muitas das instituições de Educação Infantil, que não atendem aos parâmetros mínimos de qualidade, funcionando em espaços adaptados, que não foram planejados para serem escolas, principalmente no caso dos anexos.

A infraestrutura impede o processo de avaliação? De forma alguma, assim como na situação de carência de materiais. É possível, isso sim, efetivar a avaliação, porém já ficou explícita a importância do espaço para a oferta de diferentes possibilidades de experiências. Como dizer que não há comprometimento em um espaço de Educação Infantil sem pátio, sem área verde, sem ventilação adequada, com salas pequenas, entre outros problemas?

Já com relação a responsabilidade da Secretaria em realizar a boa gestão dos recursos humanos, principalmente no que se refere às professoras designadas para trabalhar na Educação Infantil, a PSPB pontua:

Uma outra questão que seria tão bom, se dentro do processo quando o professor vai trabalhar na Educação Infantil, a Semed avaliasse se aquele professor tem o perfil para estar na Educação Infantil, quais são os conhecimentos técnicos? Quais são os conhecimentos metodológicos que esse profissional tem para estar na Educação Infantil? Então, quando o professor passa no concurso, ele cai lá, de paraquedas, sem ter, às vezes, o perfil para estar na Educação Infantil, e a gente sabe que um professor para estar ali, ele tem que ser afetuoso, dinâmico, são várias características que se reúnem para que a gente tenha um trabalho significativo, que possa colaborar com a aprendizagem das crianças (PSPB. Entrevista concedida em 29/6/2021).

A fala da profissional trata de um perfil profissional que as professoras deveriam ter para trabalhar na Educação Infantil e da necessidade do gestor público em identificar quais profissionais possuem esses requisitos para serem lotadas nesta etapa pós aprovação e convocação em concurso público.

É importante analisar, com as devidas ressalvas, o ponto de vista da PSPB: de fato é interessante questionar essa profissional recém ingressa em uma Rede de Ensino sobre qual etapa gostaria de atuar (isso quando o concurso não direciona as vagas) e sobre sua trajetória profissional. Porém, a ausência de experiência, de conhecimentos técnicos ou de saber metodológico não pode ser pré-requisito para aceitar ou não uma professora em determinada etapa de ensino.

Partindo do princípio de que ela já cumpriu todos os pré-requisitos para investidura no cargo quando está sendo lotada, não se justifica esse tipo de análise. É interessante, porém, que essa profissional passe por uma formação inicial na Rede onde possam ser identificadas possíveis lacunas da formação acadêmica, que precisam ser supridas pela formação continuada.

Gatti (2008) trata desse tema, pontuando que o licenciado que não teve uma boa formação na universidade acaba gerando uma demanda de formação para a rede pública, ou seja, ao efetivar esse profissional a rede de ensino precisa assumir a responsabilidade por compensar suas dificuldades, pois é papel do gestor público oferecer formação continuada para seus profissionais, além de que ninguém

nasce professora, as pessoas se constituem professoras pelos saberes e pelas experiências que acumulam ao longo de sua trajetória.

O papel da Secretaria pelo olhar das profissionais das instituições está muito voltado para o fortalecimento da integração e/ou comunicação entre as UEB e a Secretaria, a fim de criar espaços de discussão e busca conjunta por soluções para as dificuldades e aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil. Do mesmo modo, está voltado para as condições materiais e estruturais que permeiam e asseguram a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade e de um processo de avaliação consistente, além da responsabilidade em oferecer a formação continuada dos profissionais.

No âmbito da Secretaria, as profissionais falam sobre a necessidade de fortalecer a avaliação na Educação Infantil de forma institucionalizada, desenvolvendo mecanismos de ampliação das discussões e fortalecimento desse trabalho. A Técnica TANC destaca que esse tema deveria ser um dos eixos de atuação da Secretaria, a ser discutido em todos os espaços, alinhado às outras práticas, para que a partir desse fortalecimento possa alcançar as UEB.

Eu penso que deve mesmo ser olhada enquanto eixo, como lá atrás já foi e perpassar, transversalizar todos os ambientes de discussão da Semed, seja na equipe de currículo, seja nos encontros de formação de coordenadores, para que nos encontros de formação das escolas, nós possamos um dia vivenciar algo falando sobre a avaliação, onde ali poderão haver sugestões que serão compactuadas com outras escolas também. Então, eu acho que na verdade é ganhar mais intimidade com a avaliação né, é ganhar mais intimidade e observar o quanto ela é importante para o processo (TANC. Entrevista concedida em 7/10/2021).

Já a técnica TAS destaca que o Núcleo de Avaliação da Secretaria não conta com uma representatividade da Educação Infantil e que sua atuação está voltada para as demandas do Ensino Fundamental, sendo necessária a reformulação dessa composição ou mesmo a criação de um núcleo específico para a Educação Infantil.

Eu penso que uma das primeiras sugestões seria uma representatividade da Educação Infantil no núcleo de avaliação ou então a criação do núcleo de avaliação da Educação Infantil, porque nós temos dentro da Semed o núcleo de avaliação, mas ele é muito voltado para o Ensino Fundamental e para as avaliações em larga escala que não nos contemplam, que não atendem às

especificidades da Educação Infantil (TAS. Entrevista concedida em 19/8/2021).

Observa-se que, de fato, há necessidade de fortalecer o papel da Secretaria frente ao processo de avaliação, haja vistas não existir nenhum procedimento metodológico adotado pela Saei ou pelo Núcleo de Avaliação para acompanhar essa prática nas UEB de Educação Infantil.

O trabalho do acompanhamento pedagógico está mais voltado para o Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, talvez por ser o instrumento legal que acompanha a criança em seus processos de transição, inclusive para o Ensino Fundamental. As orientações acabam muito voltadas para a elaboração desse documento e quase não se observa discussões sobre os outros registros e aspectos da avaliação.

Diante das análises apresentadas no Eixo II desta pesquisa, que tratou do papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil, ficaram evidentes algumas questões sinalizadas pelas profissionais das instituições e da Secretaria de Educação, que compreenderam como funções da Secretaria frente ao processo de avaliação: oferecer formação continuada; promover a integração Samed X UEB e a escuta dos profissionais nos processos de planejamento e definição de ações; assegurar os recursos materiais e a infraestrutura para a realização da prática pedagógica; fortalecer institucionalmente a avaliação como um eixo de trabalho, promovendo a sua interlocução com outros eixos de trabalho da Rede, além da representatividade no Núcleo de Avaliação ou criação do Núcleo de Avaliação da Educação Infantil.

As discussões sobre os papéis, tanto das instituições infantis quanto da Secretaria, em relação ao processo de avaliação na Educação Infantil, demonstram que esse processo é uma responsabilidade coletiva, que muito embora seja diretamente realizado pela professora, envolve amplos aspectos até sua concretização.

Nesse sentido, todos são responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento da criança. Esse é o fundamento que norteará perspectiva da proposta de intervenção que será apresentada no último capítulo – o Plano de Ação Educacional – pautada na necessidade de integrar a equipe da Secretaria, a equipe das instituições e as crianças e suas famílias na construção de um processo de

avaliação na Educação Infantil que, de fato, contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como para reflexão sobre o trabalho docente.

Para tanto, antes da apresentação do PAE, se faz necessário retomar os achados da investigação, que subsidiaram a elaboração desse documento, com a finalidade de resgatar o percurso investigativo, demonstrando por meio dos dados as necessidades de intervenção, contextualizadas com a realidade.

3.4 SÍNTESE DOS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO QUE SUBSIDIARÃO O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A retomada dos achados de uma investigação qualitativa é, por sua essência, necessária para apurar o olhar sobre o problema investigado, a fim de refletir sobre cada aspecto identificado na trajetória da pesquisa e a razão de sua existência. Objetos estes que foram analisados em articulação com outros estudos, outras pesquisas e outros textos, seguindo um rigor metodológico, para que pudessem ser entregues resultados fidedignos e validados, a partir dos quais serão traçadas as estratégias de conclusão do estudo, conforme os propósitos da pesquisa.

Nesse sentido, a presente seção foi construída com o propósito de apresentar a síntese dos principais achados da pesquisa, que subsidiarão a elaboração do PAE. Na apresentação desses resultados, não se pretende apresentá-los como palavra final sobre cada tópico investigado, visto que a pesquisa qualitativa adota um diálogo aberto e as considerações da sua validação não são definitivas: elas cumprem um papel não só de fornecer algumas respostas práticas, mas, também, de “levantar novas possibilidades, dar vez a novos questionamentos e estimular novos diálogos” (Creswell, 2014, p. 196).

Os resultados ora apresentados, em um processo de autorreflexão, contribuem para a validação deste trabalho (Creswell, 2014), já que o pesquisador se coloca, mais uma vez, na posição de intérprete sócio-histórico, interagindo com o assunto em questão para propor novas ações, bem como abre possibilidades a futuras interpretações sobre o mesmo fato.

Primeiramente, são descritos os achados da pesquisa no contexto da fase exploratória, centrada na análise documental dos Relatórios de Gestão e Planos de Ação da Saei, dos anos de 2018 a 2020; Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico da Saei e Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento;

Relatório Final da Avaliação da Educação Infantil – anos 2018-2019; e Projetos Políticos Pedagógicos das instituições infantis investigadas. Posteriormente, são apresentados os resultados obtidos a partir dos dados das entrevistas realizadas.

Na análise dos documentos institucionais, foi identificado que a Rede Municipal de Ensino de São Luís vem apresentando declínio nas matrículas da Educação Infantil, enquanto a Rede Comunitária, por sua vez, aparece em expansão, atendendo a maior parte das crianças na idade de creche e de pré-escola no município de São Luís. Ou melhor, há um alto índice de matrículas em instituições de Educação Infantil conveniadas que, apesar de receberem recursos públicos, não são acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação. Logo, o processo de avaliação das instituições conveniadas, bem como as demais práticas pedagógicas, não são objeto de observação ou de intervenção por parte do Poder Público.

A queda nas matrículas da Rede Pública de Ensino em São Luís é um fenômeno que está na contramão do que tem ocorrido no restante do país, em que a Educação Infantil pública tem ocupado lugar prioritário no atendimento das crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Esse dado é relevante quando se fala sobre avaliação, talvez não tanto para o viés desta pesquisa, cujo foco é a avaliação na Educação Infantil, mas é de suma importância refletir sobre o espaço que a escola pública está ocupando para as crianças e suas famílias e o porquê da preferência pelo atendimento na Rede Comunitária.

Outro aspecto analisado nessa fase da investigação foi o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Superintendência da Área de Educação Infantil e suas intervenções no processo de avaliação praticado nas Unidades de Educação Básica infantis. Dessa análise foi possível identificar diversas fragilidades nesse campo de atuação da Saei, como a desproporcionalidade e a falta de padrão na organização e na distribuição da carga horária de trabalho das técnicas de acompanhamento em relação ao quantitativo de instituições sob suas responsabilidades.

Há técnicas com carga horária de trabalho de 24 horas semanais, que acompanham um número bem maior de escolas do que outras técnicas que têm carga horária de 40 horas semanais. Percebeu-se que não há critério estabelecido oficialmente no planejamento da Saei para validar ou para justificar essa distribuição desigual de acompanhamentos das profissionais de suporte pedagógico.

Essa falta de critério é um aspecto que compromete sobremaneira a regularidade do acompanhamento, ou melhor, compromete a presença das técnicas nas instituições e a continuidade das ações desenvolvidas. O acompanhamento, a orientação e as intervenções no trabalho pedagógico, no processo de avaliação na Educação Infantil, por exemplo, ficam sensivelmente comprometidos, uma vez que uma técnica que possui jornada de trabalho de 24 horas semanais e atende 15 instituições infantis não tem condições de desenvolver um acompanhamento sistemático das ações.

Diante dessa realidade, o acompanhamento técnico-pedagógico da Saei assume um caráter assistemático, comprometendo as observações e as devolutivas sobre as práticas pedagógicas, inclusive sobre o processo de avaliação. Soma-se a essa situação o fato de as técnicas de acompanhamento acumularem funções na Saei, dividindo-se entre as demandas das UEB e as exigências burocráticas internas da Superintendência.

As profissionais, além do trabalho de acompanhamento das instituições, também desenvolvem ações nas áreas de planejamento, de elaboração de projetos e de processos de compras; demandas administrativas diversas; formação continuada, dentre outras. Nas atribuições profissionais das técnicas de suporte pedagógico, constatou-se certa prevalência dos aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos.

O documento que reúne as orientações para o trabalho de acompanhamento e o instrumento de registro da equipe – Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico da Saei e Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento – estão desatualizados: datam de 2018 e não apresentam orientações consistentes sobre o processo de avaliação na Educação Infantil.

O olhar sobre o processo de avaliação apresentado no documento é limitado e tem como foco a escrita do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, o preenchimento do diário de classe (frequência) e a ficha de anamnese. Os documentos não fazem referência à prática de observação nem ao registro por meio de outros instrumentos além do relatório, não trazem orientações sobre o processo de avaliação e sobre as formas de participação das crianças e suas famílias. Além disso, o documento propõe atividades avaliativas descontextualizadas do propósito da Educação Infantil, como o procedimento de levantar os resultados da aprendizagem da criança na área de leitura e de escrita.

Na análise dos Relatórios de Gestão e dos Planos de Ação da Saei, referentes ao período de 2018 a 2020, foi observado que a Superintendência não realizou nenhuma ação voltada ao aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil, nem no âmbito das ações didático-pedagógicas (programas e projetos da Saei), nem no campo da formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Infantil.

A ausência de formação continuada é um aspecto que compromete sobremaneira o trabalho pedagógico das instituições. Não é possível pensar no aprimoramento do processo de avaliação das crianças, por exemplo, sem levar em consideração o trabalho formativo e sem reflexões sobre a prática docente. A situação torna-se muito mais delicada nas instituições infantis que não possuem PSP (coordenadora pedagógica), visto que são essas profissionais as responsáveis por promover a formação continuada nas UEB.

Os documentos institucionais informam que, em 2020, a Rede Municipal de Ensino tinha carência de 88 professoras de suporte pedagógico, principalmente na zona rural. Isso significa que existe uma probabilidade declarada de não acontecer formação continuada nessas UEB. Considerando que a Secretaria também não ofereceu nenhuma formação sobre avaliação para as profissionais do magistério da Educação Infantil, é possível inferir que tal realidade compromete o acompanhamento e as orientações sobre o processo de avaliação das crianças.

Essa inferência dá-se em razão de essas profissionais serem as responsáveis pelo processo formativo, pela condução do planejamento, pela orientação e pelo acompanhamento do trabalho docente. Cabe a elas, inclusive, a análise dos Relatórios de Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças e dos demais registros produzidos no decorrer do processo avaliativo.

De forma geral, percebeu-se que a avaliação na Educação Infantil não é um tema prioritário para a gestão da Saei. Ela é pontualmente tratada somente nos relatórios de gestão, em que são apresentados os resultados do acompanhamento técnico-pedagógico.

Outro documento analisado, que trouxe achados importantes sobre o processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, foi o Relatório Final da Avaliação da Educação Infantil (anos 2018-2019). Por meio desse relatório, foi possível identificar contradições entre as profissionais da Educação Infantil no que refere às práticas relacionadas ao processo de avaliação.

Uma situação que identifica essa contradição é o relato das profissionais sobre o registro individual da criança. Enquanto 92,6% das professoras dizem realizar o registro individual, as PSP (coordenadoras) apontam que só 70,5 % das professoras efetivam essa prática, ou seja, é possível que exista, na Rede Municipal, um percentual de 29,5 de professoras que não realizam registros individuais da criança. A considerar a relevância dessa prática, esses dados são preocupantes.

Outros aspectos que foram pontuados neste relatório: a) 25,5% das PSP não concordam que a documentação pedagógica da criança seja um instrumento relevante para o planejamento e para a avaliação da proposta pedagógica; b) segundo as PSP, 29,5% das professoras raramente ou nunca realizam o registro individual do desenvolvimento da criança, 42,9% realizam frequentemente e só 27,6% sempre realizam; c) segundo as PSP, 29,6% das professoras raramente ou nunca reveem o planejamento a partir da observação, dos registros e dos diálogos com as crianças; e d) segundo as PSP, 38,8% das professoras raramente ou nunca deixam as crianças participarem da organização do cotidiano.

Os dados revelados nesse relatório indicam a necessidade urgente de intervenção, principalmente no âmbito da formação continuada, uma vez que as práticas mencionadas são de extrema relevância para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, pois elas asseguram o respeito às especificidades das crianças, o direito de serem ouvidas e de serem coautoras do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como asseguram o planejamento e a execução de práticas contextualizadas com os propósitos da Educação Infantil.

Para finalizar os achados da pesquisa em sua fase exploratória, são apresentados os dados obtidos a partir da análise dos três PPP das instituições pesquisadas. Na análise desses documentos, observou-se que as instituições investigadas não fazem referência à concepção de avaliação adotada pela Rede Municipal de Ensino de São Luís, bem como não deixam claro a concepção de avaliação da instituição, as orientações e os procedimentos utilizados no processo de avaliação das crianças.

Em todos os documentos, identificou-se a ausência de orientações para a participação das crianças e das famílias no processo de avaliação. Da mesma forma, percebeu-se que a avaliação não é compreendida como um meio/instrumento de reflexão e de aprimoramento da prática docente.

Essas informações sinalizam a necessidade de revisão desses documentos, acompanhada de um processo formativo que fundamente e que aprimore o olhar das profissionais para o processo de avaliação na Educação Infantil, para que compreendam a relevância de ele estar descrito no PPP da instituição de forma clara, contextualizada com a Proposta Pedagógica da Rede, atendendo às especificidades dessa etapa de ensino e de forma exequível, pois as orientações precisam ser materializadas na prática pedagógica de cada UEB.

Concluída a retomada das principais descobertas da pesquisa em sua fase exploratória, são apresentados os achados da pesquisa provenientes das análises das entrevistas semiestruturadas com as técnicas de acompanhamento da Saei, professoras de suporte pedagógico (coordenadoras pedagógicas) e professoras das UEB de Educação Infantil.

As respostas das entrevistas realizadas com as profissionais apresentaram os principais fatores que comprometem o processo de avaliação na Educação Infantil, realizado nas UEB pesquisadas. Percorrendo a narração investigativa, no âmbito do eixo o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil, foi evidenciado, em relação às Concepções de Avaliação na Educação Infantil, que há contradições entre as concepções e a descrição do processo avaliativo presente no PPP das instituições e as concepções e a descrição da prática avaliativa realizada pelas professoras de sala de aula e o acompanhamento das professoras de suporte pedagógico.

Nas concepções apresentadas pelas profissionais, não foi possível identificar aspectos importantes da avaliação, como a participação e a escuta ativa das crianças e das famílias no processo avaliativo; a utilização da avaliação como meio e/ou instrumento de reflexão e aprimoramento da prática docente; e a importância dos múltiplos registros para retratar a trajetória das crianças e para documentar o trabalho realizado nas instituições.

No tocante às concepções de avaliação apresentadas pelas técnicas de acompanhamento, observou-se o conhecimento sobre os elementos que orientam a avaliação, porém várias fragilidades foram detectadas, como o uso de termos que remetem à construção de padrões que fogem da intencionalidade da avaliação e a falta de alinhamento entre as concepções e os normativos adotados pela equipe.

Com relação à categoria planejamento, avaliação e formas de participação, os dados da pesquisa apontaram falta de participação das crianças e das famílias no

planejamento. Foram identificadas algumas ações pontuais de participação desses dois públicos no planejamento das ações coletivas da escola, mas não ficaram claras nem expressas as formas de participação no planejamento efetuado pelas professoras.

Além da falta de participação, foram levantadas outras questões que comprometem o processo de avaliação, tais como: a concepção equivocada de que o planejamento deve partir de um documento pré-elaborado pela Secretaria e encaminhado para as UEB; a utilização do RCNEI como documento orientador do trabalho pedagógico; a avaliação não é vista como instrumento de reflexão e como aprimoramento da prática docente, nem é utilizada para retroalimentar o planejamento.

No âmbito da categoria procedimentos da avaliação e formas de participação, os dados da pesquisa demonstraram que há pouca participação das crianças e das famílias na elaboração dos registros e que são utilizados poucos instrumentos, com foco na elaboração do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e anotações no caderno de registro, com uso pontual do portfólio por algumas professoras, embora esse documento seja obrigatório nos processos de transição das crianças para informar à família sobre o percurso dos filhos na instituição, conforme orienta a Proposta Curricular da Rede Municipal.

Outro aspecto observado diz respeito à falta de unidade do trabalho pedagógico dentro das instituições infantis e na Rede de Ensino. Há, por exemplo, numa mesma instituição infantil, umas professoras que usam somente o caderno de registro e o Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; outras professoras que usam esses instrumentos, acrescidos do portfólio; outras, ainda, utilizam fotografias e gravações.

Foi identificado, também, a adoção de procedimentos metodológicos inadequados ao processo de avaliação das crianças, como avaliações com ênfase no alfabeto e na aplicação das hipóteses de escrita. Em algumas instituições, a própria avaliação diagnóstica da criança tem como foco a escrita.

Conforme os dados apontados na pesquisa, em relação ao papel das instituições infantis no processo de avaliação das crianças, ainda existem procedimentos/práticas que não se coadunam com os objetivos da avaliação na Educação Infantil. Dessa forma, embora o trabalho desenvolvido pelas profissionais atenda, em alguns aspectos, os objetivos da avaliação, há necessidade imperiosa

de se propor ações de aprimoramento dessa prática, com olhar mais apurado para o processo e para as especificidades e os direitos das crianças e suas famílias.

Mudando o foco para a análise do eixo o papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil, a trajetória investigativa demonstra que, no campo da categoria documentos orientadores, há um desconhecimento sobre as orientações para o processo de avaliação, presentes na atual Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação, por parte das profissionais entrevistadas, em especial as professoras de sala de aula, evidenciando desencontros entre as orientações oficiais e a prática efetivada nas UEB.

Tal desconhecimento se justifica pelo fato de esse documento estar esquecido nas UEB de Educação Infantil, porque foi encaminhado pela gestão da Secretaria no auge da pandemia do Covid-19, quando o foco do trabalho dos profissionais estava voltado para a adaptação às atividades remotas. Depois disso, o documento não foi retomado quando retornaram as atividades presenciais.

Além dessas evidências sobre os documentos orientadores, outras questões foram levantadas: a inexistência de um documento específico para orientar o processo de avaliação na Educação Infantil; as dificuldades das professoras e da equipe gestora para materializar as orientações, presentes nos documentos oficiais nacionais e locais, em práticas efetivas nas UEB; a ausência de um processo de implementação da Proposta Curricular e as fragilidades nas orientações prestadas pela equipe técnica da Secretaria, quanto à utilização da Proposta Curricular; e a falta de unidade/identidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela Rede, em razão da não implementação das orientações oficiais.

Direcionando o olhar para a categoria acompanhamento técnico-pedagógico das instituições infantis, foram identificados vários aspectos da dinâmica de funcionamento dessa atividade, os quais comprometem a rotina de orientações e de intervenções das técnicas sobre as práticas pedagógicas realizadas nas UEB de Educação Infantil, inclusive sobre o processo de avaliação.

Primeiramente, assim como foi detectado na análise dos documentos oficiais, as entrevistas também reafirmaram a inexistência de critérios de organização e de normas para a sistematização dessa atividade na Saei. Foi confirmada a desproporcionalidade existente entre a carga horária de trabalho das técnicas e o quantitativo de UEB acompanhadas, bem como o acúmulo da função de técnica de

acompanhamento com outras demandas da Saei, com prevalência dos aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos.

Por essas razões, foi confirmado o caráter assistemático do trabalho de acompanhamento realizado pela Saei, visto que as ações desenvolvidas pelas técnicas nas instituições infantis são constantemente descontinuadas, comprometendo as observações e as devolutivas sobre as práticas pedagógicas, inclusive sobre o processo de avaliação.

Outro aspecto identificado foi o desalinhamento existente entre os membros da equipe quanto às concepções, aos instrumentos e às metodologias utilizadas para acompanhar o processo de avaliação. Já com relação ao acompanhamento dos procedimentos e registros da avaliação efetivados nas instituições infantis, a equipe técnica acaba focando sua atenção para a análise da escrita do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, sem um olhar orientador para o processo e para demais instrumentos de registro.

Com relação aos registros elaborados pelas técnicas nos dossiês das UEB (documento de registro do trabalho de acompanhamento), detectou-se que não há momentos/reuniões para avaliar e para refletir sobre as informações prestadas nesses documentos, ou seja, os dados registrados pelas técnicas sobre o processo de avaliação não são analisados nem discutidos no âmbito da Saei para que sejam dadas devolutivas às UEB: há uma nítida fragilidade quanto ao retorno dado às demandas das instituições.

Em relação à avaliação que as profissionais das UEB fazem sobre o trabalho de acompanhamento, ficou evidente a falta de comunicação das técnicas com as professoras, uma vez que as ações desenvolvidas no acompanhamento estão voltadas praticamente para a equipe gestora. Também em relação ao acompanhamento, as PSP relatam que as instituições se sentem desassistidas pela Saei, porque o acompanhamento nem sempre é efetivado de forma presencial: muitas orientações e demandas são realizadas por *WhatsApp* e por *e-mail*. Além disso, o acompanhamento é visto por algumas professoras como um meio utilizado pela Secretaria para fiscalizar e para cobrar as instituições de ensino.

As evidências demonstraram que o acompanhamento técnico-pedagógico da Saei urge por uma ampla reestruturação, que envolve a reorganização da equipe; a atualização do documento orientador (Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico das Instituições de Educação Infantil) e do instrumento de registro; a

sistematização das atividades; a prática de estudo e a formação continuada das técnicas; o alinhamento de concepções, de metodologias e de estratégias para o acompanhamento das práticas pedagógicas nas UEB, dentre elas a avaliação na Educação Infantil.

Seguindo a sequência da pesquisa, foram apresentados os resultados da categoria formação continuada, que revelaram a ausência de formações sobre a avaliação na Educação Infantil no âmbito das UEB, coadunando-se com o resultado apresentado na pesquisa documental, que identificou a ausência de formações com esse tema, no período de 2018 a 2020, na Rede Municipal de Ensino de São Luís.

As entrevistadas informaram que a Secretaria não busca ouvir as profissionais das UEB quanto às suas necessidades de formação, tampouco tem estabelecido parcerias/convênios com as Instituições de Ensino Superior ou com outras instituições formativas para proporcionar formação aos profissionais da Rede.

Embora a maior parte das entrevistadas tenham reconhecido a importância da formação continuada para o aprimoramento da avaliação na Educação Infantil, no grupo entrevistado surgiu uma professora que não reconheceu a necessidade de formação continuada sobre a avaliação para o aprimoramento do seu trabalho. O posicionamento da profissional demonstrou uma lacuna existente entre a teoria e a prática e reforça a demanda por um processo formativo, considerando-se as fragilidades encontradas nas práticas desenvolvidas na instituição onde ela atua.

As técnicas de acompanhamento sinalizaram a importância de a Rede promover formações sobre o tema avaliação na Educação Infantil, para o aprimoramento tanto do trabalho desenvolvido pela equipe técnica da Saei quanto das profissionais das instituições infantis. Foi enfatizada, também, a necessidade de incorporar essas formações no cronograma de formações continuadas oferecidas pela equipe do Currículo para a Educação Infantil.

Para finalizar a síntese dos achados da investigação, destacou-se a necessidade de intervenção na categoria estruturação dos espaços. Nesse viés, as entrevistadas se manifestaram sobre a falta de participação dos profissionais das UEB na identificação das demandas, visto que as instituições não são consultadas quanto à necessidade de materiais e de recursos pedagógicos necessários ao desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Além da falta de participação das instituições nos processos de aquisição realizados pela Secretaria, ficou evidente que as instituições de Educação Infantil

funcionam com insuficiência de recursos materiais e pedagógicos, o que limita o planejamento e as experiências oferecidas às crianças.

A falta de infraestrutura das instituições de Educação Infantil é outro aspecto que compromete o trabalho pedagógico. Segundo as profissionais, várias instituições da Rede não têm estrutura para funcionar uma UEB de Educação Infantil, apresentando várias inadequações; mesmo nas instituições com infraestrutura adequada, percebeu-se a necessidade de reformas.

Os achados da investigação permitiram compreender a existência de múltiplos fatores que colaboram para que o processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís apresente uma série de fragilidades que comprometem as especificidades da avaliação das crianças, não só em função das práticas realizadas nas instituições infantis, mas, também, em função da carência de profissionais, de problemas estruturais, de fragilidades na formação continuada e da condução e orientação do trabalho pedagógico, inclusive por parte da Secretaria.

Para sintetizar os achados da investigação, foram organizados dois quadros, numerados com os algarismos 20 e 21. No quadro 20, são apresentados os documentos que foram analisados na fase exploratória da pesquisa, os fatores captados durante a investigação que comprometem a avaliação e as ações propostas no PAE.

No quadro 21, são apresentados os achados da investigação detectados durante as entrevistas com as profissionais das instituições de Educação Infantil. Nele estão dispostos os dois eixos da pesquisa, com suas respectivas categorias de análise e com os fatores captados durante a investigação que comprometem a avaliação, bem como as ações propostas no Plano de Ação Educacional.

Durante a análise dos achados da investigação, percebeu-se que alguns fatores que comprometem a avaliação na Educação Infantil foram identificados tanto na fase exploratória quanto nas entrevistas. Em razão dessa coincidência, as ações propostas no PAE, dispostas no quadro 20, também serão repetidas no quadro 21, ou seja, uma ação poderá ser utilizada como proposta ou como resposta de intervenção para mais de um achado da pesquisa. Dessa forma, serão apresentadas seis ações para o PAE, como estratégias de intervenção para o aprimoramento da avaliação na Educação Infantil na Rede Municipal de São Luís.

Quadro 20 - Síntese dos achados da investigação na fase exploratória da pesquisa

Documentos Analisados	Fatores captados na investigação que comprometem a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís	Ações propostas no PAE
Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico da Saei e Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento (Dossiê da escola)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico desatualizado. 2. Olhar limitado para a avaliação na Educação Infantil, com foco na escrita do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, preenchimento do diário de classe (frequência) e ficha de anamnese. 3. Não fazem referência à prática de observação e registro por meio de outros instrumentos além do relatório, nem trazem orientações sobre o processo de avaliação. 4. Propõe ações avaliativas descontextualizadas dos propósitos da Educação Infantil. 	<p>AÇÃO 1: Reestruturar o Projeto “Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil” (atualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento e reestruturação da equipe técnica).</p> <p>AÇÃO 2: Implementar o projeto “O percurso da criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente”.</p> <p>AÇÃO 3: Realizar a Formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”.</p> <p>AÇÃO 4: Atualizar os PPP das UEB de Educação Infantil (sistematizar o processo de</p>
Planos de Ação e Relatórios de Gestão da Saei – anos 2018 a 2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os Planos de Ação e os Relatórios de Gestão da Saei, entre os anos de 2018 a 2020, revelam que a Superintendência não planejou/realizou nenhuma ação voltada para o aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil. 2. A avaliação na Educação Infantil é citada, pontualmente, na apresentação dos resultados do acompanhamento técnico-pedagógico. 3. Ausência de padrão e desproporcionalidade na carga horária e demandas de trabalho das técnicas de acompanhamento. 4. Acompanhamento assistemático das UEB em razão do acúmulo de funções das técnicas, que se dividem entre as demandas das UEB e Saei. 5. Alto índice de matrículas em instituições de Educação Infantil conveniadas, que não possuem nenhum tipo de acompanhamento pedagógico por parte da Samed²⁹. 	<p>AÇÃO 3: Realizar a Formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”.</p> <p>AÇÃO 4: Atualizar os PPP das UEB de Educação Infantil (sistematizar o processo de</p>
Relatório Final da Avaliação da Educação Infantil – anos 2018-2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. 25,5% das PSP não concordam que a documentação pedagógica da criança é um instrumento relevante para o planejamento e a avaliação da proposta pedagógica. 2. Para as PSP, 29,5% das professoras raramente ou nunca realizam o registro individual do desenvolvimento da criança. 3. Para as PSP, 29,6% das professoras raramente ou nunca reveem o planejamento a partir da observação, dos registros e diálogos com as crianças. 4. Para as PSP, 38,8% das professoras raramente ou nunca deixam as crianças 	<p>AÇÃO 3: Realizar a Formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”.</p> <p>AÇÃO 4: Atualizar os PPP das UEB de Educação Infantil (sistematizar o processo de</p>

²⁹ Não foram propostas ações para as instituições conveniadas, pois as propostas de intervenção para o PAE foram pensadas no âmbito da Saei e as escolas comunitárias são de responsabilidade de uma Superintendência própria, criada em 2021, para acompanhar essas instituições.

Documentos Analisados	Fatores captados na investigação que comprometem a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís	Ações propostas no PAE
	participarem da organização do cotidiano. 5 Desencontro entre as falas das professoras e das PSP no que se refere ao processo de avaliação.	avaliação em consonância com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís).
PPP das Instituições de Educação Infantil pesquisadas	1. Os PPP das instituições investigadas não fazem referência à concepção de avaliação adotada pela Rede Municipal de Ensino de São Luís. 2. Os PPP apresentam lacunas quanto às orientações e procedimentos da avaliação. 3. Ausência de participação das crianças e das famílias no processo de avaliação. 4. A avaliação não é tratada como instrumento de reflexão e aprimoramento da prática docente.	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos achados da investigação (2022).

Quadro 21 - Síntese dos achados da investigação identificados nas entrevistas

Eixo I: o papel das instituições infantis no processo de avaliação na Educação Infantil		
Fatores Analisados	Fatores captados na investigação que comprometem a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís	Ações propostas no PAE
Concepções de avaliação	1. Ausência de escuta ativa e participação das crianças e das famílias no processo de avaliação. 2. A avaliação não é vista como instrumento de reflexão e aprimoramento da prática docente. 3. Contradições entre o processo de avaliação descrito nos PPP e as concepções de avaliação apresentadas pelas profissionais nas entrevistas. 4. Fragilidades quanto às concepções de avaliação descritas pelas profissionais entrevistadas, tanto no âmbito das instituições infantis quanto da Saei.	AÇÃO 2: Implementar o projeto “O percurso da criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente”. AÇÃO 3: Realizar a Formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”.
Planejamento, avaliação e formas de participação	1. Ausência de participação das crianças e das famílias no planejamento e na avaliação. 2. Concepção equivocada de planejamento, visto como um documento que deve ser pré-elaborado pela Secretaria e encaminhado para as UEB. 3. Utilização do RCNEI como documento orientador do trabalho pedagógico. 4. A avaliação não é vista como instrumento de reflexão e aprimoramento da prática docente. 5. A avaliação não é utilizada como um instrumento de retroalimentação do planejamento.	
Procedimentos da Avaliação e formas de	1. Ausência de diferentes instrumentos de registro – foco no Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança.	

participação	<p>2 Falta de unidade do trabalho pedagógico.</p> <p>3. Pouca participação das crianças e das famílias na construção dos registros.</p> <p>4. Avaliação com ênfase no alfabeto e na aplicação das hipóteses de escrita como procedimentos de avaliação da criança.</p> <p>5. Avaliação diagnóstica da criança com foco na escrita.</p>	
Eixo II: o papel da Secretaria no processo de avaliação na Educação Infantil		
Fatores Analisados	Fatores captados na investigação que comprometem a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís	Ações propostas no PAE
Documentos Orientadores	<p>1. Desconhecimento da atual Proposta Curricular da Rede Municipal por parte das professoras, uma vez que a mesma não foi implementada.</p> <p>2. Desencontros entre as orientações para a avaliação presentes nos documentos oficiais e a prática efetivada nas UEB.</p> <p>3. Ausência de documento orientador da Rede Municipal sobre o processo de avaliação.</p> <p>4. Dificuldades das professoras e da equipe gestora em materializar as orientações presentes nos documentos oficiais em práticas efetivas nas UEB.</p> <p>5. Fragilidade nas orientações prestadas pela equipe técnica da Secretaria quanto a utilização da Proposta Curricular.</p> <p>6. Falta de unidade/identidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela Rede.</p>	AÇÃO 5: Elaborar e implementar o documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil.
Acompanhamento técnico-pedagógico	<p>1. Ausência de padrão e desproporcionalidade entre a carga horária de trabalho das técnicas e o quantitativo de escolas acompanhadas.</p> <p>2. Acompanhamento assistemático das UEB, comprometendo as observações e devolutivas sobre as práticas pedagógicas, inclusive sobre o processo de avaliação.</p> <p>3. Acúmulo de funções das técnicas, que se dividem entre as demandas das UEB e da Saei, com prevalência dos aspectos administrativos.</p> <p>4. Desalinhamento entre as concepções de avaliação, instrumentos e metodologias utilizadas para acompanhar o processo de avaliação nas UEB.</p> <p>5. O acompanhamento do processo de avaliação tem como foco a análise da escrita do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança.</p> <p>6. Ausência de momentos para reflexão sobre a prática, os dados registrados pelas técnicas sobre o processo de avaliação não são analisados e discutidos no âmbito da Saei para que sejam dadas devolutivas às UEB.</p> <p>7. Pouco contato das professoras com as técnicas de acompanhamento.</p>	AÇÃO 1: Reestruturar o Projeto “Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil” (atualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento e reestruturação da equipe técnica).

	8. O acompanhamento realizado pela Saei é visto pelas profissionais como um meio utilizado pela Secretaria para fiscalizar e cobrar as UEB.	
Formação Continuada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência de formações sobre a temática avaliação entre os anos de 2018 a 2020. 2. Falta de escuta das profissionais da escola quanto às suas necessidades de formação. 3. Ausência de convênios da Rede Municipal com Instituições de Ensino Superior ou outras instituições formativas. 4. Professora que não reconhece a necessidade de formação continuada sobre a temática avaliação na Educação Infantil para o aprimoramento de suas práticas. 5. Ausência de formações sobre avaliação oferecidas pela equipe do Currículo. 6. Necessidade de fomentar formações sobre avaliação para o aprimoramento tanto do trabalho desenvolvido pela equipe técnica da Saei, quanto pelas profissionais das instituições infantis. 	AÇÃO 3: Realizar a Formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”.
Estruturação dos espaços	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Secretaria não consulta as profissionais das instituições infantis, quanto às necessidades de materiais e recursos necessários para efetivação das práticas pedagógicas. 2. Insuficiência de materiais e recursos pedagógicos nas UEB, limitando o planejamento e as experiências oferecidas para as crianças. 3. Espaços inadequados para o funcionamento de instituições de Educação Infantil ou com necessidade de reformas³⁰. 	AÇÃO 6: Reformular os procedimentos para elaboração dos Pedidos de Realização de Despesa da Educação Infantil e formalização dos processos de aquisição, de modo que as UEB possam ser integradas ao processo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse cenário de problemas identificados, cabe à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil, repensar a avaliação na Educação Infantil, tanto no âmbito do papel das instituições quanto da Secretaria, a fim de traçar novos caminhos para o aprimoramento desse processo e para a superação das fragilidades apontadas.

Dada a relevância dessa prática para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para o aprimoramento do trabalho docente, urge a elaboração de

³⁰ Não foram elaboradas propostas no âmbito da infraestrutura das instituições de Educação Infantil, uma vez que as ações PPA 2022-2025, previstas para essa área não são executadas pela Saei, o que dificultaria a implementação.

uma proposta de intervenção que promova mudanças no sentido de construir um novo olhar sobre a avaliação das crianças na Rede Municipal de Ensino.

Cabe ressaltar que, no modelo adotado pelo Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, os resultados foram analisados e transformados em estratégias de intervenção para a mudança e/ou aprimoramento da realidade, a partir da elaboração do PAE, cujo objetivo “é propor um conjunto de ações exequíveis para a solução ou atenuamento do problema investigado na dissertação, partindo, portanto, dos achados de pesquisa, identificados nas análises realizadas no capítulo 3” (UFJF, 2021).

Nesse sentido, para atender às especificidades do processo de avaliação e para promover o aprimoramento dessa prática, foi construído o “Plano de Ação Educacional – construindo caminhos para o aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís”.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

O Plano de Ação Educacional “Construindo Caminhos para o Aprimoramento do Processo de Avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís”, apresentado neste capítulo, foi pensado com o objetivo de traçar ações estratégicas para redimensionar o processo de avaliação do percurso das crianças nas UEB de Educação Infantil, de maneira a reafirmar a avaliação como uma prática orientadora do trabalho docente e da análise dos percursos de aprendizagem das crianças, construídos a partir de suas experiências, numa perspectiva integral, em âmbito individual e coletivo.

Os diversos fatores que comprometem a avaliação na Educação Infantil, apresentados durante a pesquisa, analisados e discutidos à luz do referencial teórico, demonstraram a necessidade de propor ações para aprimorar o trabalho desenvolvido no âmbito da avaliação, não só nas instituições infantis da Rede Municipal de Ensino, mas, também, no acompanhamento técnico-pedagógico da Superintendência da Área de Educação Infantil, a fim de promover mudanças positivas nesse processo.

O alcance de mudanças e o aprimoramento da avaliação na Educação Infantil vão depender do engajamento e da ação compartilhada de toda a comunidade escolar, o que envolve a ampla participação do gestor ou da gestora, das professoras, das PSP, da família, das crianças e dos demais servidores da escola. Além disso, é preciso que haja o envolvimento da equipe técnica da Saei, pois, para que ações sejam exitosas e alcancem o seu propósito, é importante que tanto a Secretaria quanto as instituições infantis repensem suas práticas e vislumbrem, nas propostas de intervenção, um caminho para redimensionar a avaliação.

O Plano de Ação será desenvolvido pela Saei em parceria com as UEB de Educação Infantil, a partir do segundo semestre de 2023. Cumpre pontuar que o Plano de Ação foi estruturado a partir de objetivos claros, capazes de demonstrar o impacto dos resultados de cada ação proposta nas instituições infantis, de forma que todos os envolvidos no processo possam conhecê-lo na íntegra, compreender as ações e se engajar na execução e no monitoramento.

Durante a construção das intervenções, percebeu-se que uma mesma ação poderia ser aplicada como resposta a diferentes fatores captados na investigação, conforme foi observado nos quadros 20 e 21, relativos à síntese dos achados da investigação. Por essa razão, para melhor organização e execução das seis ações propostas como intervenção, mais o monitoramento e a avaliação, optou-se por estruturar o PAE em torno de seis pilares: 1) acompanhamento técnico-pedagógico; 2) projeto didático-pedagógico; 3) formação continuada; 4) documentos orientadores; 5) aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos; e 6) monitoramento e avaliação.

Cada um desses pilares foi pensado em articulação com o Plano Plurianual (PPA 2022-2025 - São Luís: cidade inteligente)³¹ e com o planejamento estratégico da Saei, para que possam ser exequíveis, tanto no âmbito pedagógico quanto no orçamentário. Dessa forma, foram escolhidos dois programas do PPA para articulação das ações do PAE: o Programa Educação Infantil³² e o Programa Formação Continuada em Serviço³³.

As ações do PAE estão alinhadas aos objetivos dos dois programas, já que tratam do aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil, essencial tanto para o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança e de sua aprendizagem quanto para a formação docente e para a garantia da qualidade.

O programa Educação Infantil se desmembra em 12 ações, de tal forma que o PAE se articula somente com três delas: 1) adquirir equipamentos e materiais

³¹ PPA – Plano Plurianual é uma Lei orçamentária quadrienal, prevista no art. 165, da Constituição Federal, onde estão estabelecidas as diretrizes, objetivos e metas de médio prazo da administração pública para as despesas de capital e outras delas decorrentes, bem como as relativas aos programas de duração continuada, ou seja, compreende um plano de investimentos públicos destinado a organizar e viabilizar a ação pública. Nesse plano são declaradas as políticas públicas dos governos para o prazo de quatro anos, bem como as estratégias para efetivar as metas previstas, garantindo a transparência dos gastos públicos (Riani, 2014).

³² O Programa Educação Infantil tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações das famílias e das comunidades, por meio do acesso, da permanência e da qualidade das práticas pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como assegurar a universalização do atendimento na pré-escola e a gradativa ampliação da oferta de Educação Infantil em creches (São Luís, 2021, p. 247).

³³ O Programa Formação Continuada em Serviço tem como objetivo garantir a formação continuada dos servidores que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Luís (SEMED), buscando seu desenvolvimento pessoal e profissional, para melhoria da qualidade de vida, do ensino ofertado e da aprendizagem das crianças e dos estudantes (São Luís, 2021, p. 247).

permanentes para a Educação Infantil; 2) adquirir materiais didático–pedagógicos acessíveis para a Educação Infantil; e 3) garantir programas e projetos didático-pedagógicos na Educação Infantil. Com relação ao Programa Formação Continuada em Serviço, as ações do PAE estão vinculadas somente a uma ação: realizar formação continuada dos profissionais do magistério na Educação Infantil.

No quadro 22, é possível verificar os pilares do PAE e a relação com os indicadores do PPA, bem como os projetos da Saei que irão absorver as ações propostas, para que sejam garantidos os recursos orçamentários necessários à sua execução, conforme previsão orçamentária para o período de 2024 a 2025.

Quadro 22 - Pilares do Plano de Ação Educacional e os indicadores do PPA 2022-2025 do município de São Luís que subsidiarão as ações propostas

Pilares do PAE	Indicadores do PPA 2022-2025	Ações propostas
<p>Objetivo do PAE: Traçar ações estratégicas para redimensionar o processo de avaliação na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, de maneira a reafirmar a avaliação como uma prática norteadora do trabalho docente e da análise dos percursos de aprendizagem das crianças, numa perspectiva integral, em âmbito individual e coletivo.</p>		
<p>Acompanhamento Técnico-pedagógico</p>	<p>Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil</p>	<p>AÇÃO 1: Reestruturar o Projeto Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil por meio das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atualizar o Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e o Instrumento de Registro das técnicas de acompanhamento; - Reorganizar a equipe técnica de acompanhamento; - Implementar rotina de estudo e reflexão sobre os registros das UEB. <p>Para tanto, será reformulado o Projeto “Acompanhamento Técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil”, previsto no PPA 2022-2025, no Programa Educação Infantil, vinculado à ação: Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.</p>
<p>Projeto didático-pedagógico</p>	<p>Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil</p>	<p>AÇÃO 2: Implementar o Projeto “O percurso da criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente” por meio das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar grupos reflexivos nas instituições de Educação Infantil para analisar o processo de avaliação e seus registros; - Realizar as assembleias infantis na Educação Infantil para escuta ativa das crianças; - Realizar o “Dia da Família na Escola” para apresentação do trabalho pedagógico, avaliação e escuta ativa das famílias. <p>Para tanto, foi proposta a inserção de um novo projeto pedagógico no planejamento da Saei, para ser executado nos exercícios 2024-2025 do PPA, vinculado a ação:</p>

Pilares do PAE	Indicadores do PPA 2022-2025	Ações propostas
		Garantir Programas e Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.
Formação Continuada	Realizar Formação Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Infantil	<p>AÇÃO 3: Realizar a Formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança” por meio das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar três itinerários formativos para as profissionais do magistério da Educação Infantil: um para gestores(as); um para professoras e Professoras Suporte Pedagógico (PSP); e outro para as Técnicas da Saei. <p>A formação foi proposta no âmbito do PPA 2022-2025, no Programa Formação Continuada, vinculada a ação: Realizar Formação Continuada dos profissionais do magistério na Educação Infantil.</p>
Documentos orientadores	<p>Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil</p> <p>e/</p> <p>Realizar Formação Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Infantil</p>	<p>AÇÃO 4: Atualizar os PPP das UEB de Educação Infantil, em consonância com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, por meio das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar um encontro para atualização do PPP nas UEB, após processo formativo. <p>Essa ação será realizada no âmbito do projeto “Acompanhamento Técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil”, previsto no PPA 2022-2025, no Programa Educação Infantil, vinculado à ação: Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.</p> <p>AÇÃO 5: Elaborar e implementar o documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil, por meio das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar 3 oficinas para elaboração do documento intercaladas com o percurso formativo; - Montar uma comissão para sistematização do documento, a partir do produto das oficinas. <p>Essa ação será proposta no âmbito do PPA 2022-2025, no Programa Formação Continuada, vinculada a ação: Realizar Formação Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Infantil.</p>
Aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos	<p>Adquirir equipamentos e materiais permanentes para a Educação Infantil</p> <p>e/</p> <p>Adquirir materiais didático - pedagógicos acessíveis para a</p>	<p>AÇÃO 6 - Reformular os procedimentos para elaboração dos PRD e formalização dos processos de aquisição, de modo que as UEB possam ser integradas ao processo (indicar materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico) por meio das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar levantamento junto às profissionais das UEB, por núcleo, dos equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos necessários a estruturação dos espaços e realização da prática pedagógica; - Organizar fluxograma dos procedimentos para aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos na Educação Infantil. <p>Essas ações serão realizadas no âmbito do PPA 2022-2025, no Programa Educação Infantil, vinculada às ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) adquirir equipamentos e materiais permanentes para a

Pilares do PAE	Indicadores do PPA 2022-2025	Ações propostas
	Educação Infantil	Educação Infantil e 2) adquirir materiais didático-pedagógicos acessíveis para a Educação Infantil.
Monitoramento e Avaliação	Perpassa pelos quatro indicadores supracitados	OBJETIVO: Desenvolver estratégias de avaliação e monitoramento das ações do PAE, a fim de verificar os avanços e as possíveis fragilidades no decorrer da execução, assegurando a reformulação das estratégias quando necessário. Para monitoramento e avaliação das ações será desenvolvido um Plano de Monitoramento e Avaliação do PAE.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme disposto no quadro 22, o Plano de Ação Educacional foi organizado em torno de seis pilares, que aglutinam as seis ações, mais o monitoramento e a avaliação. As seis ações são voltadas para intervenções de aprimoramento do processo de avaliação, a partir do diagnóstico e/ou dos fatores captados na investigação, apresentados nos quadros 20 e 21. Já o monitoramento e a avaliação destinam-se ao processo de acompanhar a execução das seis ações, a fim de assegurar o alcance dos resultados esperados, uma vez que “É fundamental prever que a proposta seja monitorada, ou seja, que haja um acompanhamento sistemático das ações a médio prazo, que pode, inclusive, incluir um processo de avaliação, de forma a ajustá-la no que for necessário” (UFJF, 2021, p. 16).

As ações de monitoramento e de avaliação são essenciais para dar à equipe da Saei e das instituições de Educação Infantil o *feedback* necessário para realimentar os processos, assegurando o alcance dos objetivos e das metas traçadas.

A construção e a efetivação do Plano de Ação tiveram como referencial para o planejamento das ações a ferramenta 5W2H, escolhida em função da versatilidade quando se trata de elaboração de plano de ação, pois evidencia, de forma simples e clara, as estratégias adotadas e a respectiva operacionalização.

Gomes (2014) ressalta que sua simplicidade, objetividade e orientação à ação faz dela uma importante ferramenta de auxílio à gestão. Nesse sentido, a aplicação da ferramenta 5W2H contribuiu para que as ações estruturadas no PAE sejam exequíveis, diminuindo os riscos de tornar-se um documento morto.

A execução e o monitoramento do PAE dependem de um planejamento, do envolvimento, da disciplina e da motivação de toda a comunidade escolar, da equipe técnica da Saei e do apoio da superintendente, no sentido de pensar e de orquestrar

ações factíveis, tanto do ponto de vista operacional quanto do financeiro, sem deixar de investir em estratégias e em instrumentos de monitoramento e de avaliação para verificar se os objetivos previstos estão sendo alcançados.

As proposições que são detalhadas a seguir, que compõem esse conjunto de ações factíveis, têm o objetivo de prever as estratégias relacionadas a cada uma das seis ações apresentadas no quadro 22, considerando os critérios de exequibilidade e as contribuições para redimensionar o processo de avaliação das crianças nas UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

4.1 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES A SEREM IMPLEMENTADAS

Nesta seção, são apresentadas as ações propostas no PAE, estruturadas em seis subseções, que foram planejadas para serem executadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil, em parceria com as UEB e em articulação com o Plano Plurianual 2022-2025 (São Luís, 2021)³⁴ e com o planejamento estratégico da Saei, para que possam ser exequíveis, tanto no âmbito orçamentário quanto no pedagógico.

Para a execução das ações apresentadas, é necessária a efetivação de um bom planejamento, fundado na realidade cotidiana. Segundo Martins (2010, p. 70), o “planejamento, desde o mais simples até a mais complexa organização, tem como responsabilidade a formulação de objetivos gerais, a programação de atividades e dos recursos que permitirão a concretização de soluções a situações problemáticas”.

Nesse sentido, o PAE precisa estar fundado nas informações obtidas da realidade. A pesquisa realizada constituiu-se da primeira etapa do planejamento, seguida pelas demais etapas que, em linhas gerais, compreendem a definição dos objetivos, das atividades e dos recursos e a implantação e o controle das ações (Martins, 2010) que serão aqui apresentadas

³⁴ Plano Plurianual é uma Lei orçamentária quadrienal, prevista no art. 165 da Constituição Federal, em que estão estabelecidas as diretrizes, objetivos e metas de médio prazo da administração pública para as despesas de capital e outras delas decorrentes, bem como as relativas aos programas de duração continuada, ou seja, compreende um plano de investimentos públicos destinado a organizar e viabilizar a ação pública. Nesse plano são declaradas as políticas públicas dos governos (é elaborado na esfera federal, estadual e municipal) para o prazo de quatro anos, bem como as estratégias para efetivar as metas previstas, garantindo a transparência dos gastos públicos (Riani, 2014).

O plano de ação está composto por seis ações, que serão desenvolvidas com o objetivo de traçar estratégias para redimensionar o processo de avaliação na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, de maneira a reafirmar a avaliação como uma prática orientadora do trabalho docente e da análise dos percursos de aprendizagem das crianças, numa perspectiva integral, em âmbito individual e coletivo.

Sendo assim, as subseções a seguir apresentam a síntese de cada uma dessas proposições com suas estratégias, por meio da ferramenta 5W2H, que servirá para o planejamento e o acompanhamento das ações por parte da Saei.

4.1.1 Ação 1: Reestruturação do Projeto Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil

Esta ação está relacionada ao primeiro pilar do PAE – Acompanhamento Técnico-pedagógico – e foi estruturada com o objetivo de aprimorar o projeto “Acompanhamento Técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil”, da Saei, previsto no PPA 2022-2025 (São Luís, 2021), no Programa Educação Infantil, vinculado à ação: Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.

Para a reformulação desse projeto, foram organizadas três estratégias: 1) atualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento; 2) reestruturação da Equipe Técnica de Acompanhamento; e 3) implementação de Rotina de Estudo e Reflexão sobre os Registros Realizados nas UEB, dispostas no Plano de Ação, construído a partir da ferramenta 5W2H.

Quadro 23 - Plano de Ação para reestruturação do projeto acompanhamento técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil

<i>What?</i> (O quê?)	Reestruturação do Projeto Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil
<i>Why?</i> (Por quê?)	Necessidade de aprimorar as ações do acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Saei nas instituições de Educação Infantil, em especial quanto à orientação e o acompanhamento das práticas pedagógicas, dentre elas o processo de avaliação das crianças.
<i>Who?</i> (Quem?)	Superintendente e equipe técnica da Saei.
<i>Where?</i> (Onde?)	Na Superintendência da Área de Educação Infantil e UEB.
<i>When?</i> (Quando?)	Nos exercícios 2023-2025 do PPA, iniciando-se no segundo semestre de 2023.

<i>How?</i> (Como?)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por meio da realização de uma oficina de dois dias para atualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento. 2. Com a reestruturação da equipe técnica de acompanhamento, a partir da reorganização das equipes de trabalho e ações da Saei pela superintendente. 3. Com a implementação na Saei de uma rotina de avaliação, estudo e reflexão sobre os registros realizados pelas técnicas nas UEB, a partir da elaboração de um cronograma de quatro encontros mensais previstos no Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico das UEB: dois para avaliação e planejamento e dois para estudo.
<i>How much?</i> (Quanto custa?)	Essa ação não incidirá em custos diretos para a Saei, pois estão vinculadas às rotinas de trabalho dos profissionais da Superintendência e ao Projeto Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil, cujo custos já são previstos na ação “Garantir Programas e Projetos Pedagógicos na Educação Infantil”, prevista no PPA 2022-2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Durante a pesquisa de campo, foi possível identificar várias situações que comprometem a efetividade do trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Saei e, por consequência, comprometem, também, o acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas nas UEB de Educação Infantil.

Entre os problemas identificados, destacam-se a desatualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das técnicas de acompanhamento, a ausência de padrão organizativo na distribuição do trabalho e a desproporcionalidade entre a carga horária de trabalho das técnicas de acompanhamento e a quantidade de instituições infantis sob sua responsabilidade, caracterizando o acompanhamento da Saei como uma ação assistemática.

O acompanhamento das UEB, realizado de forma assistemática, prejudica as devolutivas das práticas pedagógicas observadas pelas técnicas da Saei nas instituições, inclusive sobre o processo de avaliação, principalmente no que se refere às orientações para elaboração e para a análise reflexiva dos registros.

Como se não bastassem essas situações, identificou-se que as técnicas acumulam diversas funções além da atividade de acompanhamento, tendo que se dividirem entre as demandas das UEB e da Saei e entre atividades pedagógicas e administrativas, com prevalência das demandas administrativas em detrimento do trabalho de caráter pedagógico, tornando-o fragilizado.

Além dos aspectos organizacionais, as entrevistas realizadas com as técnicas de acompanhamento também revelaram um desalinhamento de percepções na

equipe sobre a concepção de avaliação, sobre os instrumentos de registro e sobre as metodologias utilizadas para acompanhar o processo de avaliação das crianças.

Os desalinhamentos são fortalecidos pela ausência de encontros para reflexão sobre a prática, já que os dados registrados pelas técnicas nas instituições sobre o processo de avaliação, por exemplo, não são analisados nem discutidos no âmbito da Saei para que sejam dadas devolutivas às UEB. O acompanhamento da avaliação, realizado pelas técnicas nas UEB, acaba tendo como foco a análise da escrita do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, o preenchimento do diário de classe (frequência) e a ficha de anamnese.

Outro aspecto que chamou atenção, em relação à pesquisa efetuada nas UEB, foi a visão que as profissionais entrevistadas têm sobre o acompanhamento técnico-pedagógico da Saei. Para elas, as técnicas mantêm pouco ou nenhum contato com a equipe de professoras, dialogando somente com a equipe gestora. Além disso, consideram que o acompanhamento é um meio utilizado pela Secretaria para fiscalizar e para cobrar as escolas e as professoras.

Diante dessas evidências, percebeu-se a necessidade de reestruturar o projeto “Acompanhamento Técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil”, de forma a assegurar a efetividade do acompanhamento nas UEB, a aproximação com a equipe docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas, desenvolvendo um olhar especial ao processo de avaliação na Educação Infantil. Para tanto, foram pensadas as seguintes estratégias:

4.1.1.1 Atualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento

O Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico é um documento em que estão previstas as ações e a metodologia de trabalho adotadas pela Saei para a efetivação do acompanhamento das UEB. Nesse documento, estão descritas as diretrizes para o acompanhamento das ações de planejamento, a formação continuada, a gestão escolar, a gestão de sala de aula e a avaliação institucional (São Luís, 2018b).

O instrumento de registro das técnicas de acompanhamento (Dossiê da UEB), por sua vez, é um documento complementar e tão importante quanto o Plano, pois, nele, são reunidas as informações levantadas pelas técnicas durante o trabalho

desenvolvido nas UEB. Esses documentos são essenciais ao planejamento, à execução e ao monitoramento do Projeto Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil, previsto no PPA 2022-2025. Apesar da relevância, os documentos estão desatualizados, visto que datam de 2018.

A ausência de atualização e de orientação sobre esses documentos por parte da gestão e da própria equipe técnica contribui para a falta de unidade no desempenho das atividades. Os dados da pesquisa revelaram que cada técnica acaba desenvolvendo seu trabalho de forma individualizada, conforme seu entendimento, uma vez que os documentos caíram em desuso, caducaram.

Em relação ao processo de avaliação, os documentos não apresentam orientações consistentes nem estão alinhados à Proposta Curricular da Rede, já que antecedem o documento curricular, mantêm o foco no Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e em práticas inadequadas, com orientações que enfatizam o alfabeto e a aplicação das hipóteses de escrita como procedimentos de avaliação da criança.

Esses dados reforçam a urgência em atualizar tais documentos, em consonância com as orientações presentes em documentos nacionais e na proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, reorganizando as orientações, com ampliação do olhar sobre o processo de avaliação das crianças. Como estratégia para atualização, propõe-se a organização de uma oficina de trabalho que reunirá a superintendente, as técnicas de acompanhamento e as técnicas de apoio à Superintendência, durante dois dias, para avaliação, planejamento e atualização dos documentos mencionados na pesquisa.

O novo Plano deverá apresentar todas as ações de aprimoramento do acompanhamento, incluindo a implementação do calendário de participação na formação continuada e no planejamento realizados nas UEB, com o objetivo de aproximar a equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da equipe docente das instituições infantis, além de aprimorar a prática pedagógica.

4.1.1.2 Reestruturação da Equipe Técnica de Acompanhamento

Com relação à equipe técnica de acompanhamento, foi detectado acúmulo de atividades pelas técnicas, com prevalência das demandas administrativas em detrimento do acompanhamento de caráter pedagógico, além da distribuição

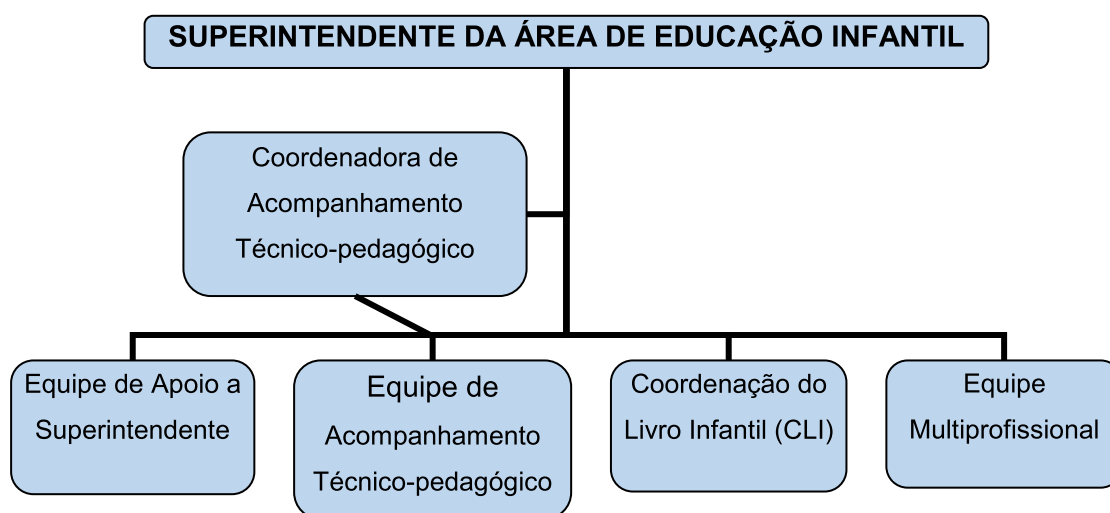
irregular da quantidade de instituições a serem acompanhadas por um profissional, sem a observância da sua carga-horária de trabalho, o que compromete sobremaneira a efetividade do trabalho pedagógico desenvolvido nas UEB.

Para minimizar os impactos da descontinuidade das ações de acompanhamento nas instituições infantis, ocasionados pela quantidade reduzida de profissionais e pelo acúmulo de funções, propõe-se a reestruturação da equipe técnica da Superintendência, a partir da divisão das atividades desenvolvidas, observando as áreas: a) apoio administrativo; b) planejamento, monitoramento, avaliação e solicitações de compra; c) programas e projetos pedagógicos; d) acompanhamento técnico-pedagógico.

Nesse sentido, em razão do exíguo quadro de profissionais, propõe-se, a princípio, que a equipe de apoio à Superintendência passe a ser integrada por três técnicas, que assumiriam as três primeiras demandas supracitadas. As demais profissionais da equipe integrarão o acompanhamento técnico-pedagógico, com a indicação de uma das técnicas para assumir a função de coordenadora da equipe de acompanhamento, para melhor gestão e eficiência do trabalho.

A organização da Saei ficará conforme organograma a seguir:

Figura 3 - Organograma da Superintendência da Área de Educação Infantil proposto



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com essa reestruturação, a equipe de acompanhamento técnico-pedagógico terá suas ações voltadas, especificamente, para as demandas de caráter pedagógico das instituições infantis. É relevante pontuar que a divisão das equipes observará o perfil profissional, baseada em critérios técnicos. Já a divisão dos

núcleos e o quantitativo das instituições infantis distribuídas entre as técnicas de acompanhamento deverão ser realizados em conformidade com a carga horária de trabalho de cada profissional.

4.1.1.3 Implementação de Rotina de Estudo e Reflexão sobre os Registros Realizados nas UEB

A pesquisa detectou que existe um desalinhamento entre as concepções de avaliação, de instrumentos e de metodologias utilizadas pelas técnicas para acompanhar o processo de avaliação nas instituições infantis. Tal desalinhamento foi intensificado pela ausência de momentos entre a equipe técnica para trocas e reflexões sobre a prática pedagógica ou pela ausência de espaço para análise dos dados registrados nos Dossiês das UEB sobre o processo de avaliação, ou seja, os registros elaborados, a partir dos dados coletados nas instituições infantis, não são objeto de estudo nem de análise pela Superintendência.

Por essas razões e para suprir as lacunas identificadas, é importante que faça parte deste Plano uma ação voltada para a integração da equipe e para a avaliação do trabalho desenvolvido, inserindo, na rotina das técnicas, reuniões de avaliação, de estudos e de reflexões sobre os registros realizados nas UEB.

Avaliar o trabalho coletivamente fortalece, dá unidade e aprimora as ações, bem como promove a integração da equipe. Por isso, propõe-se a implementação de uma rotina de reuniões, com quatro encontros mensais, sendo dois para avaliação e planejamento e dois para realização de estudos. Esses encontros deverão estar informados no Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico.

Essa ação será realizada de forma alinhada a outras ações do PAE, voltadas para a produção de documentos orientadores do processo de avaliação e de formação continuada, contribuindo para que as profissionais da Saei possam ter as orientações e os conhecimentos necessários à condução do acompanhamento nas UEB.

4.1.2 Ação 2: Implementação do Projeto o Percurso da Criança na Educação Infantil – da avaliação à reflexão sobre a prática docente

Esta ação está relacionada ao segundo pilar do PAE, Projeto Didático-Pedagógico, e foi estruturada com o objetivo de aprimorar o processo de avaliação e os registros efetivados nas UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, por meio da análise e da reflexão do trabalho docente, bem como da ampla participação das crianças e das famílias no processo.

Propõe-se a inserção de um novo projeto pedagógico no planejamento da Saei, a ser executado nos exercícios 2024-2025 do PPA, vinculado à ação: Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil, a fim de suprir a lacuna detectada nos Relatórios de Gestão e nos Planos de Ação da Saei, bem como aprimorar o processo de avaliação na Educação Infantil.

Para implementação desse projeto, foram organizadas três estratégias: 1) criação de grupos reflexivos nas instituições de Educação Infantil para analisar o processo de avaliação e seus registros; 2) realização das assembleias infantis na Educação Infantil para escuta ativa das crianças; e 3) realização do “Dia da Família na Escola”, para apresentação do trabalho pedagógico, da avaliação e da escuta ativa das famílias, dispostas no Plano de Ação, construído a partir da ferramenta 5W2H.

Quadro 24 - Plano de Ação para a implementação do projeto o percurso da criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente

<i>What?</i> (O quê?)	Implantação do projeto o Percurso da Criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Aprimorar o processo de avaliação e os registros efetivados nas UEB de Educação Infantil, por meio da análise e reflexão do trabalho docente e participação das crianças e das famílias no processo.
<i>Who?</i> (Quem?)	Equipe técnica da Saei, formadoras, gestores(as), professoras suporte pedagógico e professoras da Educação Infantil
<i>Where?</i> (Onde?)	Nas UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.
<i>When?</i> (Quando?)	Nos exercícios de 2024-2025 do PPA, iniciando-se no primeiro semestre de 2024.
<i>How?</i> (Como?)	1. Criando grupos reflexivos nas UEB para analisar o processo de avaliação e seus registros, com o objetivo reunir a equipe gestora e as professoras, em encontros semestrais, para analisar, avaliar e refletir sobre o processo de avaliação, observando as práticas efetivadas, os registros produzidos e o replanejamento das ações, a partir das discussões do grupo. 2. Realizando quatro assembleias infantis por ano nas UEB, duas em cada semestre, para escuta ativa das crianças e promoção da sua participação no planejamento e na avaliação. 3. Realizando, semestralmente, o “Dia da Família na Escola” para apresentação do trabalho pedagógico, avaliação e escuta ativa das famílias.
<i>How much?</i>	Essa ação utilizará materiais didáticos adquiridos por meio de licitação

(Quanto custa?)	(abertura de PRD e Termo de Referência) cujo valores serão definidos durante o processo licitatório. Os recursos serão provenientes da ação “adquirir materiais didático - pedagógicos acessíveis para a Educação Infantil” ³⁵ , prevista no PPA 2022-2025, com dotação inicial para a ação de: 2023: R\$ 1.457.654,00; 2024: R\$ 1.505.027,00; e 2025: R\$ 1.550.178,00.
-----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa de campo, ainda em sua fase exploratória, apresentou, por meio dos Planos de Ação e os Relatórios de Gestão da Saei, elaborados entre os anos de 2018 a 2020, que não havia registro de nenhuma ação voltada ao aprimoramento da avaliação na Educação Infantil, deixando evidente certa lacuna relacionada a esse processo, a qual perpassa toda a prática pedagógica efetivada nas instituições infantis.

Os resultados apresentados pelo Relatório Final da Avaliação da Educação Infantil (anos 2018-2019) demonstraram que o problema estava latente, revelando percentuais significativos de profissionais com visões equivocadas sobre os elementos que norteiam o processo de avaliação, atingindo índices significativos. Para efeito de demonstração dos índices encontrados a esse respeito, 25,5% das PSP não concordaram que a documentação pedagógica da criança é um instrumento relevante para o planejamento e para a avaliação da proposta pedagógica. Considerando que essas profissionais são responsáveis pela formação continuada e pelo acompanhamento do trabalho docente, esse dado torna mais preocupante o cenário das informações coletadas.

Outros aspectos também chamaram a atenção no Relatório, como o fato de as PSP considerarem que 29,5% das professoras raramente ou nunca realizam o registro individual do desenvolvimento da criança; 29,6% das professoras raramente ou nunca reveem o planejamento a partir da observação, dos registros e dos diálogos com as crianças; e 38,8% das professoras raramente ou nunca deixam as crianças participarem da organização do cotidiano.

Considerando a relevância dessas práticas, os índices apresentados nesse relatório sinalizam para uma atenção especial, principalmente por parte da

³⁵ A dotação orçamentária apresentada corresponde ao total de recursos por ano, para aquisição de materiais didáticos destinados às instituições de Educação Infantil, ou seja, os recursos informados não são de uso exclusivo deste projeto, serão compartilhados com outras ações da Saei. Dessa forma, os materiais necessários deverão ser levantados e inseridos nos PRD e Termos de Referência da Saei, por se tratar de um projeto macro, que está sendo proposto para todas as UEB de Educação Infantil.

Secretaria Municipal de Educação, pois, por se tratar de órgão gestor, cabe a ela assegurar um alinhamento de concepções e de práticas entre as instituições e seus profissionais, de forma a ofertar atendimento de qualidade na Educação Infantil.

Avançando para a pesquisa de campo nas UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, onde foram realizadas as entrevistas, foi possível confirmar a ausência da escuta ativa e da participação das crianças e de suas famílias no processo de avaliação, bem como no planejamento. Além dessa falta de participação, também ficou evidente que a avaliação não é vista pelas profissionais como instrumento de reflexão e de aprimoramento da prática docente.

Com relação aos instrumentos de registro, percebeu-se o foco das profissionais no Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e o empobrecimento das outras formas de registro, com pouca ou nenhuma participação das crianças e das famílias na sua elaboração. Além dessas situações, ainda foram detectadas práticas equivocadas, com ênfase no alfabeto e na aplicação das hipóteses de escrita, como procedimentos de avaliação da criança.

Todas essas lacunas e equívocos em torno do processo de avaliação inspirou a formulação do segundo pilar do PAE: projeto didático-pedagógico. A opção pela implementação de um projeto deu-se em razão de sua previsibilidade orçamentária no PPA, por meio do Programa Educação Infantil e por sua dimensão ampla, capaz de congregiar várias ações para dar respostas aos desafios supracitados.

O Projeto “O Percurso da Criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente” será realizado de forma alinhada a outras ações do PAE, voltadas para a produção de documentos orientadores do processo de avaliação e para a formação continuada, contribuindo para que as profissionais da Educação Infantil possam ter as orientações e os conhecimentos necessários à condução desse projeto nas UEB. Para a realização desse projeto, será necessária a execução de três estratégias:

4.1.2.1 Criação de grupos reflexivos nas instituições de Educação Infantil para analisar o processo de avaliação e seus registros

Para a realização desta estratégia, a equipe técnica da Saei, as formadoras da Educação Infantil, as Professoras do Suporte Pedagógico e a representatividade

das professoras elaborarão um roteiro,³⁶ contendo informações sobre como deverão ser conduzidas as atividades nos grupos reflexivos, que serão criados em cada instituição de Educação Infantil.

O objetivo do grupo será reunir a equipe gestora e as professoras, a cada semestre letivo, para analisar, avaliar e refletir sobre o processo de avaliação. Deverão ser analisadas as práticas efetivadas, os registros produzidos (socialização e leitura dos registros, inclusive do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança) e o replanejamento das ações, a partir das discussões e resultados alcançados nesse momento coletivo.

As datas para realização dos encontros serão organizadas pela equipe gestora das UEB e informada no calendário escolar 2024.

4.1.2.2 Realização das assembleias infantis na Educação Infantil para escuta ativa das crianças

As assembleias infantis serão implementadas nas UEB de Educação Infantil com o objetivo de realizar a escuta ativa das crianças, promovendo a participação no planejamento e na avaliação. Para a realização dessa estratégia, a equipe técnica da Saei e as formadoras da Educação Infantil elaborarão um documento³⁷ com orientações para efetivação dessa atividade com as crianças, o qual poderá ser ampliado e adaptado, conforme a realidade de cada instituição.

Deverão ser realizadas quatro assembleias por ano, sendo duas a cada semestre, em cronograma definido pela equipe gestora das UEB e informado no calendário escolar 2024. É importante pontuar que outras formas de escuta da criança deverão ser promovidas pelas instituições.

4.1.2.3 Realização do “Dia da Família na Escola” para apresentação do trabalho pedagógico, avaliação e escuta ativa das famílias

³⁶ Este roteiro fará parte dos anexos do documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil, que compreende uma das ações do PAE.

³⁷ Este documento fará parte dos anexos do documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil, que compreende uma das ações do PAE.

O Dia da Família na Escola será realizado em todas as UEB de Educação Infantil, com o objetivo de realizar a escuta ativa das famílias, promovendo a participação no planejamento e na avaliação. Para a realização dessa estratégia, a equipe técnica da Saei e as formadoras da Educação Infantil elaborarão um documento³⁸ com orientações para efetivação dessa atividade, o qual poderá ser ampliado e adaptado, conforme a realidade de cada instituição.

Essa atividade ocorrerá semestralmente, em cronograma a ser definido pela Saei e informado no calendário escolar anual. É importante pontuar que outras formas de escuta das famílias deverão ser promovidas pelas instituições, não restringindo a participação apenas ao momento do planejamento e da avaliação.

4.1.3 Ação 3: Realização da Formação Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança

Esta ação está relacionada ao terceiro pilar do PAE – Formação Continuada – e foi estruturada com o objetivo de proporcionar às profissionais da Educação Infantil o contato com diferentes saberes essenciais ao aprimoramento do processo de avaliação das crianças, a fim de ressignificar as práticas educativas e contribuir para a construção de novas trajetórias nas instituições.

A formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança” será proposta no âmbito do PPA 2022-2025, no Programa Formação Continuada, vinculada à ação “Realizar Formação Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Infantil”, a partir do primeiro semestre de 2024, tendo a construção de itinerários formativos como estratégia de execução. Para reformulação desse projeto, foi organizada uma estratégia: Realização de Itinerários Formativos para as Profissionais do Magistério da Educação Infantil, que está disposta no Plano de Ação, construído a partir da ferramenta 5W2H.

³⁸ Este documento também comporá os anexos do documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil, que compreende uma das ações do PAE.

Quadro 25 - Plano de Ação para a realização da formação saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança

<i>What?</i> (O quê?)	Implantação da Formação Saberes e Fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Proporcionar às profissionais da Educação Infantil o contato com diferentes saberes essenciais ao aprimoramento do processo de avaliação das crianças, a fim de ressignificar suas práticas e contribuir para a construção de novas trajetórias nas instituições.
<i>Who?</i> (Quem?)	Equipe técnica da Saei, gestores(as), Professoras Suporte Pedagógico e professoras da Educação Infantil.
<i>Where?</i> (Onde?)	No Espaço de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino.
<i>When?</i> (Quando?)	No exercício 2024 do PPA, de fevereiro a dezembro de 2024.
<i>How?</i> (Como?)	Criando 3 itinerários formativos, o primeiro para as Professoras Suporte Pedagógico e professoras da Educação Infantil, o segundo para gestoras(es) da Educação Infantil e o terceiro para equipe técnica da Saei. Cada itinerário formativo tem carga horária de 40 horas e será desenvolvido a partir do primeiro semestre de 2024, nos meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, com 1 encontro de 4 horas por mês.
<i>How much?</i> (Quanto custa?)	Os custos da Formação Saberes e Fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança, serão definidos em PRD e do Termo de Referência (licitação) abertos para essa finalidade. Os recursos serão provenientes da ação "Realizar Formação Continuada dos profissionais do magistério na Educação Infantil" ³⁹ , prevista no PPA 2022-2025, com dotação inicial para a ação de R\$ 1.287.693,00 para o ano de 2024.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa ação foi pensada como resposta de intervenção às várias situações identificadas na pesquisa, tanto em sua fase exploratória quanto na fase de entrevistas. As situações identificadas comprometem visivelmente o processo de avaliação das crianças. Foi possível identificar as fragilidades quanto à concepção de avaliação descritas pelas profissionais das instituições infantis e da Saei, as quais resultam na adoção de atividades avaliativas descontextualizadas dos propósitos da Educação Infantil, com ênfase no alfabeto e na aplicação das hipóteses de escrita como procedimentos de avaliação da criança, inclusive de avaliação diagnóstica.

No que se refere ao planejamento pedagógico, verificou-se que há uma concepção equivocada sobre essa prática por parte das professoras, que

³⁹ A dotação orçamentária apresentada corresponde ao total de recursos disponíveis, por ano, para formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Infantil da Rede Municipal. Dessa forma, a presente formação será inserida no planejamento anual do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED).

questionam a falta de um documento pré-elaborado pela Secretaria e que deveria ser encaminhado às UEB para ser seguido como planejamento. Além disso, foi identificada a utilização do RCNEI como documento orientador do trabalho pedagógico.

Quanto aos procedimentos de avaliação, de observação e de registro, foram identificados o foco no Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e a ausência de diferentes instrumentos de registro, com pouca ou quase nenhuma participação das crianças e de suas famílias na construção desses registros.

O trabalho pedagógico desenvolvido pela Rede não apresenta identidade nem unidade. Há um desalinhamento entre as concepções de avaliação, de instrumentos e de metodologias utilizadas pelas técnicas para acompanhar e para orientar o processo de avaliação nas UEB. Esse desencontro de concepções soma-se às dificuldades que as professoras e a equipe gestora das UEB demonstraram em materializar em práticas efetivas as orientações presentes nos documentos oficiais da Rede.

As dificuldades identificadas representaram demandas reais que justificam a implementação de um processo formativo na Rede. Inclusive, a própria falta de reconhecimento das professoras sobre a importância e a necessidade da formação continuada no campo da avaliação na Educação Infantil, por si só, já exige um processo formativo e reflexivo.

A formação continuada é uma ferramenta de aprimoramento do trabalho e de valorização profissional e contribui, sobremaneira, para a constituição do profissional docente, uma vez que uma professora se constitui das suas experiências docentes e dos seus saberes, como afirma Gatti (2005).

O respaldo teórico dado às professoras, por meio do processo formativo, é imprescindível à construção de novas trajetórias nas instituições (Horn, 2004). Dessa forma, não é possível falar de aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil sem trazer à tona a necessidade de um processo formativo.

Nesse sentido, a ação do PAE, aqui proposta, cumpre o propósito de aprimorar o processo de avaliação com um olhar especial tanto para o trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe técnica da Saei quanto pelas profissionais das instituições infantis, visto que o investimento em formação continuada possibilita a correção dessas distorções e o desenvolvimento de um trabalho em Rede.

Para atender às diferentes profissionais e às especificidades de seu trabalho, será adotada, como estratégia de execução dessa ação, a realização de três itinerários formativos destinados às profissionais do magistério da Educação Infantil: um para gestores e gestoras; um para professoras de sala de aula e professoras de suporte pedagógico; e outro para as técnicas da Saei.

4.1.3.1 Realização de Itinerários Formativos para as Profissionais do Magistério da Educação Infantil

A formação “Saberes e Fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança” será realizada em parceria com o CAAED⁴⁰ e constituída de três itinerários formativos para atender às especificidades do trabalho das profissionais. Cada itinerário terá carga horária de 40 horas e será desenvolvido a partir do primeiro semestre de 2024, nos meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, com um encontro de 4 horas por mês.

O primeiro itinerário formativo será destinado às professoras de sala de aula e às professoras de suporte pedagógico com o objetivo de proporcionar às profissionais das instituições infantis o contato com diferentes saberes essenciais ao aprimoramento do trabalho docente e das práticas pedagógicas que favorecem o processo de avaliação das crianças, a partir da reflexão e da ação sobre a prática.

Os encontros desse itinerário serão realizados no horário da hora-atividade (HA) das professoras⁴¹, uma vez por mês, das 7h30 às 12h30 para o turno matutino, e das 13h30 às 17h30 para o turno vespertino, com início previsto para fevereiro de 2024 e término em dezembro de 2024. Serão oferecidas turmas de segunda a sexta-feira no intuito de facilitar e de permitir a participação de todas as professoras, em conformidade com o dia da sua hora-atividade.

As turmas serão organizadas em três categorias: professoras de creche, professoras de pré-escola e PSP, permitindo que os formadores ou as formadoras

⁴⁰ O Centro Avançado de Apoio à Educação é o órgão da SEMED responsável, entre outras atividades, pela formação continuada dos profissionais do magistério e outras categorias, que atuam na sede da Secretaria de Educação e nas UEB.

⁴¹ Horário de Hora Atividade – HA compreende 1/3 da carga horária de trabalho docente sem interação com as crianças, destinado para formação continuada, planejamento, reuniões, entre outras atividades desenvolvidas pelas UEB.

ajustem o conteúdo às especificidades de cada segmento, de forma que as cursistas possam ter contato com saberes próximos da sua realidade, os quais deverão contribuir para o aprimoramento de suas práticas docentes e, por consequência, para o processo de avaliação.

No quadro 26, são apresentados os temas que compõem o primeiro itinerário formativo, com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 26 - Itinerário formativo das professoras e Professoras Suporte Pedagógico

Encontros	Mês	Temas	C/H
1º Encontro	Fevereiro	Ser docente na Educação Infantil: identidade e práticas das professoras.	2h
		Ser criança na Educação Infantil: qual a concepção de criança que temos?	2h
2º Encontro	Março	Organização Curricular na Educação Infantil: o que precisamos oferecer para nossas crianças?	4h
3º Encontro	Abril	Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís	4h
4º Encontro	Maio	Afetividade na Educação Infantil: cuidar e educar com afeto.	4h
5º Encontro	Junho	Formas de Participação e Escuta Ativa da Criança.	4h
6º Encontro	Agosto	Participação da Família no planejamento, nas ações da escola e na avaliação.	2h
		A Formação Continuada como Espaço de Reflexão e Ação sobre a Prática Docente.	2h
7º Encontro	Setembro	O espaço como outro educador: a organização dos espaços e materiais e o cotidiano na Educação Infantil.	4h
8º Encontro	Outubro	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: organização das jornadas investigativas.	4h
9º Encontro	Novembro	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: observação, registro e avaliação das aprendizagens.	4h
10º Encontro	Dezembro	Seminário de Encerramento.	4h

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O segundo itinerário formativo será destinado aos gestores e às gestoras das instituições de Educação Infantil, com o objetivo de proporcionar a esses profissionais o contato com diferentes saberes, essenciais ao aprimoramento do acompanhamento da proposta pedagógica, do planejamento, das rotinas de trabalho e das práticas pedagógicas, que favorecem o processo de avaliação das crianças e que contribuem para a integração da comunidade escolar.

Os encontros desse itinerário serão realizados uma vez por mês, das 7h30 às 12h30 para o turno matutino, e das 13h30 às 17h30 para o turno vespertino, com início previsto para fevereiro de 2024 e término em dezembro de 2024. Serão

oferecidas duas turmas (manhã e tarde) no intuito de facilitar e de permitir a participação de todos, em conformidade com a organização da rotina escolar.

No quadro 27, serão apresentados os temas que compõem o segundo itinerário formativo, com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 27- Itinerário formativo de gestores e gestoras das instituições infantis

Encontros	Mês	Temas	C/H
1º Encontro	Fevereiro	Ser gestor na Educação Infantil: identidade e práticas da gestão escolar nas instituições infantis.	2h
		Ser criança na Educação Infantil: qual a concepção de criança que temos?	2h
2º Encontro	Março	Organização Curricular na Educação Infantil: o que precisamos oferecer para nossas crianças?	4h
3º Encontro	Abril	Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís.	4h
4º Encontro	Maio	Afetividade na Educação Infantil: cuidar e educar com afeto.	4h
5º Encontro	Junho	Liderança e Gestão Democrática e Participativa.	4h
6º Encontro	Agosto	Formas de Participação e Escuta Ativa da Criança.	2h
		Participação da Família no planejamento, nas ações da escola e na avaliação.	2h
7º Encontro	Setembro	O espaço como outro educador: a organização dos espaços e materiais e o cotidiano na Educação Infantil.	4h
8º Encontro	Outubro	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: organização das jornadas investigativas.	2h
		O Papel da Equipe Gestora na Promoção da Formação Continuada.	2h
9º Encontro	Novembro	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: observação, registro e avaliação das aprendizagens.	4h
10º Encontro	Dezembro	Seminário de Encerramento.	4h

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O terceiro itinerário formativo será destinado à equipe técnica da Superintendência da Área de Educação Infantil, com o objetivo de proporcionar a essa equipe o contato com diferentes saberes, essenciais ao aprimoramento do acompanhamento técnico-pedagógico das instituições infantis, em especial da proposta pedagógica, do planejamento, das rotinas de trabalho e das práticas pedagógicas que favorecem o processo de avaliação das crianças.

Os encontros desse itinerário serão realizados uma vez por mês, das 7h30 às 12h30 para o turno matutino, e das 13h30 às 17h30 para o turno vespertino, com início previsto para fevereiro de 2024 e término em dezembro de 2024. Serão

oferecidas duas turmas (manhã e tarde) no intuito de facilitar e de permitir a participação de todos, em conformidade com o horário de trabalho nas escolas.

No quadro 28, são apresentados os temas que compõem o terceiro itinerário formativo, com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 28 - Itinerário formativo das técnicas da Saei

Encontros	Mês	Temas	C/H
1º Encontro	Fevereiro	Ser docente na Educação Infantil: identidade e práticas das professoras.	2h
		Ser criança na Educação Infantil: qual a concepção de criança que temos?	2h
2º Encontro	Março	Organização Curricular na Educação Infantil: o que precisamos oferecer para nossas crianças?	4h
3º Encontro	Abril	Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís.	4h
4º Encontro	Maio	O Papel do Acompanhamento Técnico-Pedagógico nas Instituições de Educação Infantil.	4h
5º Encontro	Junho	O Papel da Equipe Técnica na Promoção e/ou Acompanhamento da Formação Continuada.	2h
		Afetividade na Educação Infantil: cuidar e educar com afeto.	2h
6º Encontro	Agosto	Formas de Participação e Escuta Ativa da Criança.	2h
		Participação da Família no planejamento, nas ações da escola e na avaliação.	2h
7º Encontro	Setembro	O espaço como outro educador: a organização dos espaços e materiais e o cotidiano na Educação Infantil.	4h
8º Encontro	Outubro	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: organização das jornadas investigativas.	4h
9º Encontro	Novembro	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: observação, registro e avaliação das aprendizagens.	4h
10º Encontro	Dezembro	Seminário de Encerramento.	4h

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante pontuar que o objetivo final da formação “Saberes e Fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança” é o aprimoramento do processo de avaliação. Porém não é possível conduzir essa atividade sem repensar as práticas pedagógicas em sua totalidade, nem as concepções de Educação Infantil, de criança e de avaliação, muito menos não se pode olvidar a gestão das instituições e o que prevê a proposta curricular da Rede.

A avaliação é um processo complexo que envolve a necessidade de a professora conhecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança para poder planejar situações de aprendizagem atrativas, compreender como cada uma reage às situações de aprendizagem que lhes são propostas e

considerar as diversas variáveis como: o ambiente, os materiais, as outras crianças e os adultos envolvidos nas atividades propostas (Neves; Oliveira; Santos, 2020).

Dessa forma, não é possível pensar a avaliação de forma isolada, sem contextualizá-la com o arcabouço de práticas da Educação Infantil. Por essa razão, a presente proposta de formação continuada não foca o olhar somente sobre os procedimentos da avaliação: pretende-se, antes de tudo, contribuir para a aquisição de saberes que perpassam pela essência da Educação Infantil e, por consequência, que contribuem para aprimorar o processo de avaliação, a fim de ressignificar as práticas e contribuir para a construção de novas trajetórias nas instituições.

4.1.4 Ação 4: Atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil

Esta ação está relacionada ao quarto pilar do PAE – Documentos Orientadores – e foi estruturada com o objetivo de promover a atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil, em especial a parte que trata da avaliação, de forma que esses documentos possam estar alinhados à Proposta Curricular da Rede, com um formato de avaliação que contemple as especificidades dessa etapa.

A ação será proposta no âmbito do projeto “Acompanhamento Técnico-pedagógico das instituições de Educação Infantil” da Saei, previsto no PPA 2022-2025, no Programa Educação Infantil, vinculado à ação “Garantir Programas e projetos pedagógicos na Educação Infantil”. Para realizar essa ação, será organizada a estratégia “Encontro formativo para atualização do PPP nas UEB”, que está disposta no Plano de Ação, construído a partir da ferramenta 5W2H.

Quadro 29 - Plano de ação para atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil

<i>What?</i> (O quê?)	Atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para alinhar a concepção e procedimentos da avaliação presentes nesses documentos à Proposta Curricular da Rede, assegurando um formato de avaliação na Educação Infantil que contemple as especificidades dessa etapa.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professoras do Suporte Pedagógico, professoras e Técnicas de Acompanhamento.
<i>Where?</i> (Onde?)	Nas UEB de Educação Infantil.
<i>When?</i> (Quando?)	Segundo semestre de 2024, mês de setembro.
<i>How?</i> (Como?)	Por meio de um encontro formativo para análise da avaliação presente no PPP da instituição e atualização do texto, a ser realizado em consonância

	com processo de formação continuada realizado em 2024.
<i>How much?</i> (Quanto custa?)	Essa ação não incidirá em custos diretos para a Saei, pois está vinculada à rotina de trabalho dos profissionais das instituições de Educação Infantil e das técnicas de acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise dos PPP das instituições pesquisadas revelou que a descrição do processo de avaliação na Educação Infantil, presente nesses documentos, não cita a concepção de avaliação da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Apesar de conter algumas orientações e práticas presentes na Proposta Curricular, os documentos apresentam lacunas nas concepções e nos procedimentos adotados para o processo de avaliação.

De acordo com a presente pesquisa, a ausência de participação das crianças e das famílias no processo de avaliação é notória, já que os documentos analisados não apresentam orientações nem citam possíveis formas de participação desses grupos, bem como não fazem referência à avaliação como instrumento de reflexão e de aprimoramento do trabalho docente.

Diante das considerações, cogitou-se a necessidade de implementar a ação em apreço, em consonância com a produção de documentos orientadores e com a formação continuada. Para concretizar a ação, será desenvolvida a seguinte estratégia:

4.1.4.1 Encontro para Análise e Atualização do PPP nas UEB

A jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de São Luís prevê que 1/3 da carga horária seja cumprido fora de sala de aula (hora-atividade). Esse tempo deverá ser destinado a atividades como o planejamento, a formação continuada, as reuniões pedagógicas, as reuniões com as famílias, dentre outras necessidades da escola.

Na Educação Infantil, as profissionais dispõem de um dia de hora-atividade por semana, destinado ao planejamento individual ou ao planejamento por segmento, além de dois sábados por mês: um para formação continuada e outro para planejamento coletivo. Sendo assim, a presente ação proposta no PAE visa à

inserção de um encontro no calendário escolar de formação de 2024⁴², a ser realizado no sábado, para análise da avaliação constante no PPP da instituição e para a atualização do referido texto.

Por se tratar de uma atividade de formação realizada na UEB, essa ação será implementada no âmbito do Projeto Acompanhamento Técnico-pedagógico das Instituições de Educação Infantil e deverá ser orientada pelas técnicas de acompanhamento, que assumirão a responsabilidade de acompanhar as formações e o planejamentos realizados nas UEB, a partir da atualização do Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico.

4.1.5 Ação 5: Elaboração e implementação do Documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil

Esta ação está relacionada ao quarto pilar do PAE – Documentos Orientadores – e será estruturada com o objetivo de contribuir para que o planejamento das práticas pedagógicas e da avaliação das crianças sejam efetivados, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, de forma coerente com as concepções e com os objetivos enunciados nos documentos oficiais nacionais e na Proposta Curricular da Rede Municipal.

A ação será proposta no âmbito do PPA 2022-2025, no Programa Formação Continuada, vinculada à ação “Realizar Formação Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Infantil”. Para realizar essa ação, foram propostas duas estratégias: realização de quatro oficinas e formação de uma comissão para elaboração do documento; e realização do *Seminário de Implementação do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil*. Tais ações serão dispostas no Plano de Ação, construído a partir da ferramenta 5W2H.

⁴² Optou-se por implementar essa ação somente em 2024 para que ela possa ser efetivada em consonância com as ações de construção dos documentos orientadores e de formação continuada, que irão possibilitar a ampliação do repertório de conhecimentos e experiências das profissionais da Educação Infantil sobre o processo de avaliação das crianças, contribuindo para que a atualização do PPP de fato esteja alinhada às especificidades dessa etapa de ensino e para que este documento seja vivo e exequível no espaço das UEB.

Quadro 30 - Plano de ação para elaboração e implementação do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil

<i>What?</i> (O quê?)	Elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Contribuir para que o planejamento das práticas pedagógicas e a avaliação das crianças sejam efetivados no cotidiano das instituições de Educação Infantil de forma coerente com as concepções e os objetivos enunciados nos documentos oficiais nacionais e na Proposta Curricular da Rede Municipal.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professoras do Suporte Pedagógico, professoras e Técnicas de Acompanhamento.
<i>Where?</i> (Onde?)	No Espaço de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino.
<i>When?</i> (Quando?)	Oficinas: maio, agosto, outubro e novembro de 2024. Encontro da Comissão: uma vez por mês, de maio a dezembro de 2024. Seminário de Implementação do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil: dezembro de 2024.
<i>How?</i> (Como?)	Por meio da realização de três oficinas para elaboração do documento, intercaladas com a formação continuada e a organização de uma comissão para sua sistematização, a partir do produto das oficinas.
<i>How much?</i> (Quanto custa?)	Os custos para realização das oficinas serão definidos em PRD e Termo de Referência (licitação), abertos para essa finalidade e inseridos no calendário 2024 de formações da Rede. Os recursos serão provenientes da ação “Realizar Formação Continuada dos profissionais do magistério na Educação Infantil”, prevista no PPA 2022-2025, com dotação inicial para a ação de R\$ 1.287.693,00 para o ano de 2024.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio da pesquisa de campo, foi possível identificar muitas lacunas procedimentais no processo de avaliação, caracterizado pela ausência de participação das crianças e das famílias, pela carência de diferentes instrumentos de registro e pelo foco no Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. O relatório, em algumas situações, se apresenta como o único instrumento de registro formal.

O comentário sobre a deficiência constatada no relatório não tem intenção de diminuir a relevância desse documento, mas sim de propor a utilização de outros instrumentos que enriqueçam os registros e que possam subsidiar a escrita destes, dando espaço de fala àquelas que são o centro do processo: as crianças.

Além dos aspectos pontuados, percebeu-se que a Rede Municipal de Ensino não dispõe de um documento orientador sobre o processo de avaliação na Educação Infantil. Apesar de a Proposta Curricular da Rede apresentar importantes orientações sobre esse processo, ficou visível a necessidade de complementar essas informações com um conteúdo mais prático e mais exemplificativo, inclusive

com procedimentos coerentes, que desconstruam práticas como o diagnóstico e a avaliação das crianças pautadas no alfabeto e na aplicação das hipóteses de escrita.

Esse conteúdo precisa estar organizado em um documento orientador, que funcione como um instrumento de apoio à equipe gestora e às professoras, ajudando-as a materializar, em práticas pedagógicas efetivas, as orientações presentes nos documentos oficiais, uma vez que se percebeu, durante a investigação, que as professoras têm boa compreensão conceitual sobre a avaliação, porém as práticas delas estão em desacordo com os conceitos e com os discursos colhidos.

Além disso, um documento orientador contribuirá para o fortalecimento da identidade de Rede, configurando-se como importante estratégia para garantir parâmetros de qualidade e de organização semelhantes nas diferentes instituições infantis. Também ajudará a preencher lacunas identificadas durante a investigação, como a falta de unidade e de identidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela Rede e o desalinhamento entre as concepções de avaliação, de instrumentos e de metodologias utilizadas para acompanhar o processo de avaliação nas UEB.

Por essas razões, foi proposta a elaboração e a implementação do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil como a quinta ação do PAE. Para a sua execução, será adotada, como estratégia, a realização de três oficinas para elaboração do documento e a organização de uma comissão para sua sistematização, a partir das oficinas.

4.1.5.1 Realização de três Oficinas e Formação de uma Comissão para Elaboração do Documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil

A construção do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil deverá ocorrer por meio da realização de três oficinas, cujo público-alvo será formado por representantes das UEB e da Saei, escolhidos pelas formadoras e pela superintendente da Educação Infantil, dentre as participantes da formação continuada “Saberes e Fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”.

Essa atividade ocorrerá paralelamente com o processo de formação continuada, nos meses de maio, agosto, outubro e novembro de 2024, em cronograma a ser definido pela Saei e a ser informado no calendário escolar anual. Serão oferecidas somente 20 vagas, para assegurar o foco na prática e na produção do documento.

As oficinas serão desenvolvidas pelas formadoras dos itinerários formativos, com apoio das técnicas da Saei, e terão por objetivo traspor os conhecimentos e as orientações apresentados durante a formação continuada e durante as oficinas para um documento orientador.

Para a escrita do documento, será estabelecida uma comissão composta por sete pessoas: uma gestora, duas PSP, duas professoras e duas técnicas da Saei, escolhidas pelas formadoras e pela superintendente da Educação Infantil, dentre as 20 participantes das oficinas, a partir do perfil necessário à realização do trabalho. A comissão deverá reunir-se de forma ordinária, uma vez por mês (de maio a dezembro de 2024) e de forma extraordinária, caso haja necessidade.

4.1.6 Ação 6: Reformulação dos procedimentos para elaboração dos Pedidos de Realização de Despesa e Formalização dos Processos de Aquisição na Educação Infantil

Esta ação está relacionada ao quinto pilar do PAE – Aquisição de Equipamentos, Materiais Permanentes e Didático-Pedagógicos – e foi estruturada com o objetivo de aprimorar os procedimentos para elaboração dos PRD e o fluxograma dos processos de aquisição, a fim de integrar as instituições infantis e dar maior celeridade e qualidade aos processos de compra. Essa ação será proposta no âmbito do PPA 2022-2025, no Programa Educação Infantil, vinculada às ações: adquirir equipamentos e materiais permanentes para a Educação Infantil e adquirir materiais didático-pedagógicos acessíveis para a Educação Infantil.

Para realização dessa ação, foi organizada duas estratégias: “Realização de levantamento nas UEB de Educação Infantil para identificar os equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos necessários a estruturação dos espaços e realização da prática pedagógica” e “Organização de fluxograma para realizar os procedimentos de aquisição de equipamentos, materiais permanentes e

didático-pedagógicos na Educação Infantil”, que estão dispostas no Plano de Ação, construído a partir da ferramenta 5W2H.

Quadro 31 - Plano de ação para reformulação dos procedimentos de elaboração dos (Pedidos de Realização de Despesa) da Educação Infantil e formalização dos processos de aquisição

<i>What?</i> (O quê?)	Reformulação dos procedimentos para elaboração dos PRD e Formalização dos Processos de Aquisição na Educação Infantil.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Aprimorar os procedimentos de elaboração dos PRD e o fluxograma dos processos de aquisição, a fim de integrar as instituições infantis e dar maior celeridade e qualidade aos processos de compra.
<i>Who?</i> (Quem?)	Setor de planejamento, monitoramento, avaliação e solicitação de compras da Saei.
<i>Where?</i> (Onde?)	Semed
<i>When?</i> (Quando?)	Levantamento de Demandas: outubro e novembro de cada ano, a partir de 2023. Início do Fluxograma de aquisição: novembro de cada ano, a partir de 2023.
<i>How?</i> (Como?)	O levantamento será realizado por meio de formulário próprio, que será elaborado pela técnica da Saei, responsável pela área de planejamento, monitoramento e avaliação e aplicado pelas técnicas de acompanhamento nas UEB de Educação Infantil. O Fluxograma será posto em prática após conclusão do levantamento de demandas pelo setor de planejamento, monitoramento, avaliação e solicitação de compras da Saei.
<i>How much?</i> (Quanto custa?)	Essas ações serão realizadas no âmbito do PPA 2022-2025, no Programa Educação Infantil, vinculada as ações: 1) adquirir equipamentos e materiais permanentes para a Educação Infantil: MDE - 2023 (R\$ 1.662.880,00); 2024 (R\$ 1.716.924,00); 2025 (R\$ 1.768.431,00). Fundeb - 2023 (R\$ 2.078.600,00); 2024 (R\$ 2.146.154,00); 2025 (R\$ 2.210.539,00). 2) adquirir materiais didático-pedagógicos acessíveis para a Educação Infantil: MDE - 2023 (R\$ 1.457.654,00); 2024 (R\$ 1.505.027,00); 2025 (R\$ 1.550.178,00).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pelo que foi identificado nas entrevistas, a Saei não realiza nenhum procedimento de consulta às profissionais das UEB de Educação Infantil quanto às necessidades de materiais e recursos didático-pedagógicos, equipamentos e materiais permanentes necessários para efetivação das práticas pedagógicas. Além disso, as profissionais revelaram que há insuficiência de materiais e recursos pedagógicos nas UEB, o que segundo elas, acaba por limitar o planejamento e as experiências oferecidas para as crianças.

Apesar do foco da pesquisa ser a avaliação e não a estruturação dos espaços, é possível compreender como esse aspecto aparece de forma reiterada durante as entrevistas, dada a importância do espaço e dos materiais para efetivação do trabalho pedagógico.

Por essa razão, faz-se necessário propor ações que permitam tanto a integração das instituições infantis aos processos de aquisição (possibilitar a participação das UEB na indicação de materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento e aprimoramento do trabalho pedagógico), quanto o aprimoramento do fluxo dos processos de compra da Educação Infantil. Para a realização dessa ação, serão implementadas as seguintes estratégias:

4.1.6.1 Realização de levantamento nas UEB de Educação Infantil para identificar os equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos necessários a estruturação dos espaços e realização da prática pedagógica

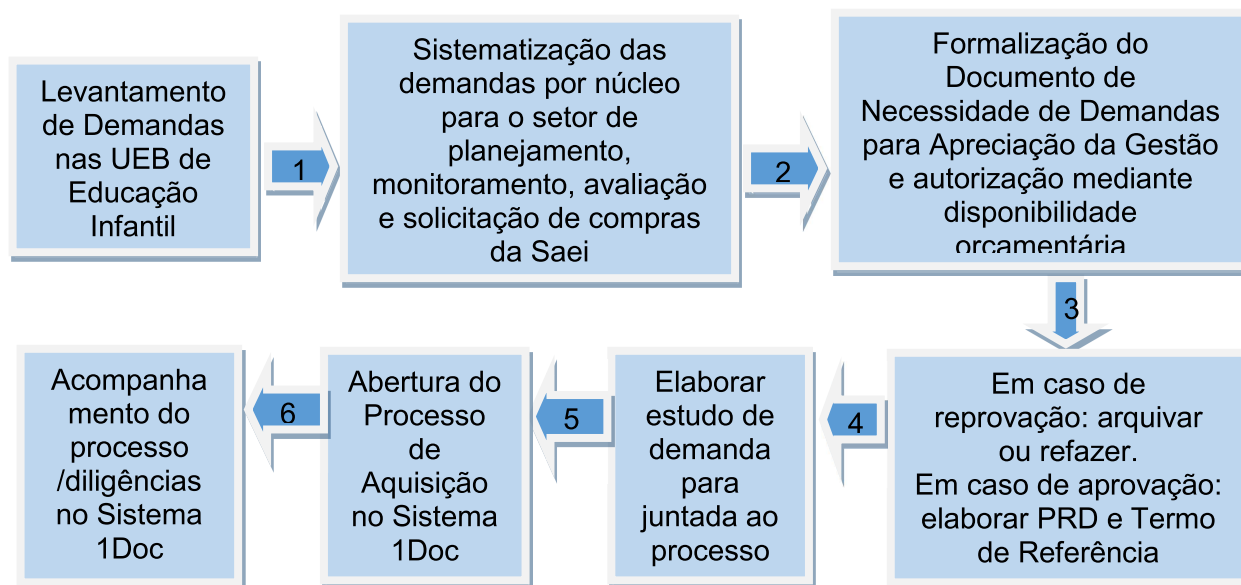
O levantamento de demandas será realizado anualmente, nos meses de outubro e novembro, a partir de 2023, por meio de formulário próprio, que será elaborado pela técnica da Saei, responsável pela área de planejamento, monitoramento e avaliação e aplicado pelas técnicas de acompanhamento nas UEB de Educação Infantil.

O formulário será aplicado em todas as UEB e sistematizado por núcleo para ser entregue à área de planejamento, monitoramento e avaliação. Nele conterá informações sobre equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos necessários a estruturação dos espaços e desenvolvimento e aprimoramento do trabalho pedagógico efetivado nas instituições de Educação Infantil, a fim de fundamentar os Pedidos de Realização de Despesa da Saei, referentes à aquisição de materiais e equipamentos.

4.1.6.2 Organização de fluxograma para realizar os procedimentos de aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos na Educação Infantil.

O novo fluxograma, organizado para aprimorar os processos de aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos na Educação Infantil, obedecerá a seguinte estrutura e fluxo:

Figura 4 - Fluxograma do levantamento de demandas para elaboração de PRD e formalização dos processos de aquisição na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa ação será desenvolvida após a conclusão do levantamento de demandas, no mês de novembro, a partir de 2023, com a finalidade de organizar os processos de solicitação de compras da Saei e de aprimorar os procedimentos para a elaboração dos PRD e para a formalização de processos de aquisição na Saei, a partir de demandas provenientes das necessidades das UEB de Educação Infantil (o fluxograma será adotado para todos os processos originados na Saei).

4.2 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES

O monitoramento e a avaliação são processos essenciais para medir e para analisar o andamento das ações propostas no PAE e o alcance das metas estabelecidas. Por meio desses processos, a gestão poderá acompanhar o ciclo de cada ação, identificando possíveis problemas durante a execução das estratégias, a fim de propor ações corretivas. Nesse sentido,

O monitoramento de um projeto consiste na coleta de dados antes e durante sua utilização, com o objetivo de subsidiar o gerenciamento e a tomada de decisões. Os conceitos existentes têm diferentes matizes, alguns dos quais dão maior ênfase ao controle e à prestação de contas e outros que salientam o processo de aprendizagem social e organizacional. Por outro lado, a avaliação refere-se ao processo de identificação dos resultados positivos e negativos à luz dos objetivos do projeto (Gehlen; Bracagioli Neto, 2023, p. 54).

O monitoramento, portanto, assegura o acompanhamento das atividades que estão sendo desenvolvidas, verificando se a equipe executora está no caminho certo e se há a necessidade de incorporar mudanças para a retroalimentação ou para a correção das ações em andamento. Já a avaliação está voltada para a análise do processo e dos dados coletados durante o monitoramento, com a finalidade de tomar decisões de manutenção ou de replanejamento das ações.

Dada a relevância dessas atividades para a efetividade e sucesso do PAE, será proposto o desenvolvimento de um Sistema de Avaliação e Monitoramento para acompanhar a execução das ações propostas e para assegurar uma avaliação sistemática, que permita contornar os imprevistos sem comprometer o resultado final do processo. Para tanto, será utilizado o modelo de sistema definido por Gehlen e Bracagioli Neto (2023, p. 57), com o seguinte formato de Plano de Avaliação:

Quadro 32 - Modelo de plano de avaliação

Questão Avaliada						
Quem usará a avaliação? Como? Quando?	Perguntas ou indicadores	Fontes de informação	Método de avaliação	Quem conduzirá e administrará a avaliação?	Data (início e fim)	Custo

Fonte: Gehlen e Bracagioli Neto (2023, p. 57).

A partir do modelo supracitado e de algumas adaptações feitas para atender às especificidades das ações, foi elaborada a presente proposta de monitoramento e avaliação para o “Plano de Ação Educacional – construindo caminhos para o aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís”, apresentada no quadro 34.

Quadro 33 - Monitoramento e avaliação do PAE

Ação 1: Reestruturação do Projeto Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil.	
Quem usará a avaliação?	Superintendente, Coordenadora de Acompanhamento Técnico-pedagógico e técnicas da Saei.
Como?	Estratégia 1: Por meio da análise dos resultados da oficina de reestruturação do projeto. Estratégia 2: Por meio da avaliação do funcionamento do novo organograma da Saei. Estratégia 3: Por meio de aferição da quantidade de encontros realizados no mês.
Quando?	A partir do segundo semestre de 2023.
Perguntas ou indicadores	1. O Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e o Instrumento de Registro foram atualizados no prazo estabelecido? 2. A reorganização da equipe técnica de acompanhamento foi concluída no prazo estabelecido? 3. Houve a implementação da rotina de estudo e reflexão sobre os registros realizados, a partir do acompanhamento das UEB, conforme cronograma?
Fontes de informação	Relatório da Saei. Relatórios das técnicas de acompanhamento e da Coordenação de Acompanhamento Técnico-pedagógico.
Método de avaliação	Avaliação de metas (avaliar a quantidade de metas que foram ou não alcançadas). Meta 1: Realizar uma oficina para atualização do projeto até outubro de 2023. Meta 2: Reestruturar a equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da Saei e implementar novo organograma até outubro de 2023. Meta 3: Realizar dois encontros por mês com as técnicas da Saei para avaliação dos registros realizados nas UEB, a partir de agosto de 2023. Meta 4: Realizar dois encontros por mês com as técnicas da Saei para estudo, a partir de agosto de 2023.
Quem conduzirá a avaliação?	Coordenadora do Acompanhamento Técnico-pedagógico da Saei.
Data (início e fim)	Agosto de 2023 a dezembro de 2023. As metas 3 e 4 seguem para os próximos exercícios, sendo avaliadas de janeiro a dezembro de cada ano.
Ação 2: Implementação do Projeto “O Percurso da Criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente”.	
Quem usará a avaliação?	Superintendente, Coordenadora de Acompanhamento Técnico-pedagógico e técnicas da Saei.
Como?	Estratégia 1: Por meio de aferição da quantidade de encontros realizados pelos grupos reflexivos. Estratégia 2: Por meio de aferição da quantidade de assembleias infantis realizadas nas UEB. Estratégia 3: Por meio de aferição da quantidade de eventos do Dia D realizados nas UEB.
Quando?	A partir do primeiro semestre de 2024.
Perguntas ou indicadores	1. Houve a implementação dos grupos reflexivos nas UEB, de acordo com o cronograma estabelecido? 2. Houve a realização das assembleias infantis nas UEB, de

	acordo com o cronograma estabelecido? 3. Houve a realização do Dia da Família na Escola nas UEB, de acordo com o cronograma estabelecido?
Fontes de informação	Relatório da Saei. Relatórios das técnicas de acompanhamento e da Coordenação de Acompanhamento Técnico-pedagógico.
Método de avaliação	Avaliação de metas (avaliar a quantidade de metas que foram ou não alcançadas). Meta 1: Realizar dois encontros por ano, um em cada semestre, nas UEB infantis para analisar, avaliar e refletir sobre o processo de avaliação. Meta 2: Realizar quatro assembleias infantis por ano nas UEB de Educação Infantil para escuta ativa das crianças e participação no planejamento e avaliação, sendo duas por semestre. Meta 3: Realizar dois eventos do Dia da Família na Escola por ano, sendo um a cada semestre.
Quem conduzirá a avaliação?	Técnica da Saei coordenadora do projeto.
Data (início e fim)	Janeiro de 2024 a dezembro de 2024. Esse projeto será continuado durante toda vigência do PPA 2022-2025.
Ação 3: Realização da formação “Saberes e Fazer na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”.	
Quem usará a avaliação?	Superintendente, Coordenadora de Acompanhamento Técnico-pedagógico, técnicas da Saei e Centro Avançado de Apoio à Educação.
Como?	Estratégia 1: Por meio de aferição da quantidade de encontros formativos realizados mensalmente.
Quando?	A partir do primeiro semestre de 2024, nos meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.
Perguntas ou indicadores	Houve a implementação da formação “Saberes e Fazer na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”, conforme itinerários e cronograma estabelecido?
Fontes de informação	Relatório da Saei e relatório de execução e acompanhamento do processo formativo.
Método de avaliação	Avaliação de metas (avaliar a quantidade de metas que foram ou não alcançadas). Meta 1: Realizar um encontro por mês do itinerário formativo das professoras e Professoras Suporte Pedagógico da Educação Infantil, de fevereiro a junho e de agosto a dezembro de 2024, totalizando dez encontros por ano. Meta 2: Realizar um encontro por mês do itinerário formativo das(os) gestoras(es) da Educação Infantil, de fevereiro a junho e de agosto a dezembro de 2024, totalizando dez encontros por ano. Meta 3: Realizar um encontro por mês do itinerário formativo das Técnicas da Saei, de fevereiro a junho e de agosto a dezembro de 2024, totalizando dez encontros por ano.
Quem conduzirá a avaliação?	Técnica da Saei coordenadora da formação.
Data (início e fim)	Fevereiro de 2024 a dezembro de 2024.
Ação 4: Atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil.	

Quem usará a avaliação?	Superintendente, Coordenadora de Acompanhamento Técnico-pedagógico, técnicas da Saei e profissionais das UEB de Educação Infantil.
Como?	Estratégia 1: Por meio da avaliação dos resultados do encontro formativo para análise da avaliação presente no PPP das instituições infantis e atualização do texto.
Quando?	Setembro de 2024.
Perguntas ou indicadores	Houve a atualização do texto sobre a avaliação das crianças nos PPP das UEB de Educação Infantil, no prazo estabelecido?
Fontes de informação	Relatórios das técnicas de acompanhamento e da Coordenação de Acompanhamento Técnico-pedagógico.
Método de avaliação	Avaliação de metas (avaliar a quantidade de metas que foram ou não alcançadas). Meta 1: Realizar um encontro para análise e atualização do PPP nas UEB de Educação Infantil, no mês de setembro de 2024.
Quem conduzirá a avaliação?	Coordenadora do Acompanhamento Técnico-pedagógico da Saei.
Data (início e fim)	Setembro de 2024.
Ação 5: Elaboração e Implementação do Documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil.	
Quem usará a avaliação?	Superintendente, Coordenadora de Acompanhamento Técnico-pedagógico, técnicas da Saei e Centro Avançado de Apoio à Educação.
Como?	Estratégia: Por meio de aferição da quantidade de oficinas realizadas e de encontros da Comissão de Sistematização do documento.
Quando?	Primeiro semestre de 2024, sendo: as oficinas nos meses de maio, outubro e novembro de 2024 e os encontros da comissão uma vez por mês, de maio a dezembro de 2024.
Perguntas ou indicadores	1. O Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil foi elaborado no prazo estabelecido?
Fontes de informação	Relatório da Saei e relatório de execução e acompanhamento do processo formativo.
Método de avaliação	Avaliação de metas (avaliar a quantidade de metas que foram ou não alcançadas). Meta 1: Realizar três oficinas para a construção do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil, nos meses de maio, outubro e novembro de 2024. Meta 2: Realizar um encontro por mês, de maio a dezembro de 2024, da comissão de sistematização do documento, totalizando sete encontros (não será realizado o encontro em julho).
Quem conduzirá a avaliação?	Técnica da Saei coordenadora da formação.
Data (início e fim)	Oficinas: maio de 2024 a novembro de 2024. Sistematização do documento: maio de 2024 a dezembro de 2024.
Ação 6: Reformulação dos procedimentos para elaboração dos PRD e formalização dos Processos de aquisição na Educação Infantil.	
Quem usará a avaliação?	Superintendente e técnica da Saei responsável pelo planejamento, monitoramento, avaliação e solicitação de compras.
Como?	Estratégia 1: por meio da tabulação dos formulários de

	levantamento de demandas aplicados nas UEB. Estratégia 2: Por meio da avaliação do funcionamento do novo fluxograma de procedimentos para aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos na Educação Infantil.
Quando?	Levantamento: outubro e novembro de cada ano, a partir de 2023. Fluxograma: novembro de cada ano, a partir de 2023.
Perguntas ou indicadores	1. Houve a realização de levantamento de demandas nas UEB de Educação Infantil nos meses de outubro e/ou novembro de 2023? 2. Houve a implementação do novo fluxograma de procedimentos para aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didáticos-pedagógico na Educação Infantil, em novembro de 2023?
Fontes de informação	Relatório da Saei. Relatórios das técnicas de acompanhamento e da Coordenação de Acompanhamento Técnico-pedagógico.
Método de avaliação	Avaliação de metas (avaliar a quantidade de metas que foram ou não alcançadas). Meta 1: Realizar um levantamento de demandas por ano nas 94 instituições de Educação Infantil, nos meses de outubro e novembro, a partir de 2023. Meta 2: Aplicar, a partir de novembro de 2023, o novo fluxograma de procedimentos para aquisição de equipamentos, materiais permanentes e didático-pedagógicos na Educação Infantil.
Quem conduzirá a avaliação?	Técnica da Saei responsável pelo planejamento, monitoramento, avaliação e solicitação de compras.
Data (início e fim)	Outubro a novembro de cada ano, a partir de 2023.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O presente Plano de Monitoramento e Avaliação será estruturado por meio de um sistema de avaliação, a ser implementado na Saei para acompanhar e registrar os dados de execução das ações, a fim de verificar, em menor espaço de tempo, a necessidade de realizar ajustes no andamento do trabalho. Além disso, o Plano será útil para analisar o processo, os produtos, a consecução dos objetivos, as metas e os impactos do projeto para verificar se será necessário ou não o replanejamento das ações.

Cada ação proposta deverá ser avaliada por um profissional designado pela Superintendente da Área de Educação Infantil, responsável por alimentar o sistema com os dados coletados e proceder com os encaminhamentos referente aos ajustes necessários ao aprimoramento do trabalho e/ou ao replanejamento das ações.

Além do acompanhamento de cada ação e de suas metas por um profissional responsável pela execução das atividades e pela alimentação das informações no sistema, o profissional também será monitorado pelo setor de planejamento, monitoramento e avaliação das ações da Saei, que deverá emitir relatório para a

superintendente sobre o andamento das atividades, bem como sobre as possíveis pendências das técnicas responsáveis pela avaliação.

Dessa forma, pretende-se otimizar ao máximo o processo de avaliação para o alcance do objetivo geral, disposto no PAE, para a execução eficiente e eficaz das ações e para o alcance dos objetivos e das metas propostos em cada estratégia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu da hipótese da existência de fragilidades no processo de avaliação das crianças da Educação Infantil e no trabalho de orientação e de acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Saei. Tal hipótese foi construída a partir da observação das divergências entre o que está posto nos documentos oficiais e o que é efetivamente praticado nas UEB de Educação Infantil, sobre a avaliação e a qualidade das práticas de registro realizadas, que vão de encontro às orientações das DCNEI e da Proposta Curricular da Rede.

Diante do entendimento de que a qualidade das práticas pedagógicas ofertadas para as crianças é de responsabilidade tanto das instituições infantis quanto da Secretaria Municipal de Educação – gestora das políticas e do funcionamento da Educação Infantil –, a presente pesquisa pretendeu analisar o processo de avaliação e as formas de registro existentes nas UEB infantis para, a partir dos resultados, propor ações de aprimoramento da avaliação, por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil.

Essas ações foram organizadas em um PAE, construído a partir dos resultados do Caso de Gestão desenvolvido, cujo objetivo geral era investigar o processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a fim de propor ações de melhoria das práticas pedagógicas, de procedimentos e de instrumentos desenvolvidos para avaliar e para registrar o trabalho pedagógico e o percurso de aprendizagem das crianças.

Os resultados obtidos nesta investigação, embora não sejam fruto de uma pesquisa envolvendo todas as UEB de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, representam um recorte da realidade que fornece informações importantes para repensar o papel das instituições infantis e da Secretaria Municipal de Educação frente ao processo de avaliação das crianças e de reflexão sobre o trabalho docente.

Ademais, partindo do fato de que a pesquisa foi inicialmente realizada com a análise dos documentos institucionais, com dados de toda a Educação Infantil da Rede Municipal, e que as instituições infantis apresentam características e fragilidades similares, justifica-se a implementação das ações propostas no PAE como estratégias para o aprimoramento do processo de avaliação em toda a Rede.

No alcance dos objetivos propostos por este estudo, percebeu-se que as informações levantadas no decorrer da pesquisa, sobre o processo de avaliação das crianças e sobre o trabalho realizado pela Saei, confirmam a hipótese levantada, consubstanciada nos seguintes aspectos:

- a) A avaliação na Educação Infantil não tem sido objeto do planejamento e das ações da Saei nos últimos anos, apesar das diversas fragilidades identificadas nessa atividade:

A pesquisa, em sua fase documental, a partir da análise dos Relatórios de Gestão e dos Planos de Ação da Saei dos anos de 2018 a 2020, demonstrou que a Superintendência não realizou nenhuma ação voltada para o aprimoramento do processo de avaliação na Educação Infantil no decorrer desses anos, nem mesmo ações relativas à formação continuada.

A avaliação aparece como um tema pontual, citada de forma superficial nos resultados do acompanhamento técnico-pedagógico. A situação poderia não ser considerada tão delicada, se os dados da pesquisa de campo demonstrassem que essa atividade já é uma prática consolidada na Rede Municipal, não só do ponto de vista da entrega dos documentos oficiais da avaliação – Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e portfólio – mas, também, da sua efetividade para registrar a trajetória das crianças, para promover a participação delas e de suas famílias e para subsidiar o planejamento e a reflexão sobre a prática docente.

No entanto, a pesquisa de campo revelou fragilidades, inclusive na produção e na entrega dos documentos oficiais da avaliação, uma vez que o portfólio não é um registro construído por todas as professoras. Em se tratando da escuta ativa e da participação das crianças e suas famílias, do planejamento e da reflexão sobre a prática docente, muitas lacunas foram identificadas. Até mesmo o Relatório Final da Avaliação da Educação Infantil (anos 2018-2019) aponta várias lacunas.

No relatório, percebeu-se um percentual significativo de profissionais que discordam que a documentação pedagógica da criança é um instrumento relevante para o planejamento e para a avaliação da proposta pedagógica. Discordam, também, que raramente ou nunca realizam o registro individual do desenvolvimento da criança. Discordam, ainda, que raramente ou nunca reveem o planejamento a

partir da observação, dos registros e diálogos com as crianças. Por fim, discordam que raramente ou nunca deixam as crianças participarem da organização do cotidiano.

Outro documento analisado durante a pesquisa exploratória, que corroborou para a reafirmação da hipótese levantada nesta pesquisa, é o PPP das instituições investigadas. Por meio da análise dos PPP, observou-se a ausência da concepção de avaliação adotada pela Rede, das orientações e dos procedimentos da avaliação não condizentes com as especificidades da Educação Infantil, bem como com a ausência de participação das crianças e das famílias no processo educativo.

As fragilidades identificadas no processo de avaliação, ao longo da pesquisa exploratória e nas entrevistas, demonstraram a necessidade da Saei repensar o espaço e a importância da avaliação em seu planejamento, suscitando a proposição das seguintes ações no PAE: implementação do projeto “O percurso da criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente” (Ação 2); realização da Formação “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança” (Ação 3); e atualização dos PPP das UEB de Educação Infantil (Ação 4).

- b) As concepções e os procedimentos da avaliação, bem como o planejamento, apresentaram vários aspectos contraditórios aos documentos oficiais e às especificidades da Educação Infantil:

No eixo 1 da pesquisa, que tratou do papel das instituições infantis, foi identificado que as concepções de avaliação na Educação Infantil, das profissionais entrevistadas apresentam fragilidades, seja sobre a pouca evidência em relação à importância da participação das crianças e das famílias no processo de avaliação, seja sobre a sua utilização como meio para refletir e aprimorar a prática docente.

Foi observado que os procedimentos da avaliação – observação e registro – são efetivados com ausência ou pouca participação das crianças e das famílias na construção dos registros; ausência de diferentes instrumentos de registro e foco no Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; fragilidades quanto à unidade do trabalho pedagógico dentro de uma mesma instituição; adoção de práticas inadequadas como procedimentos de avaliação da criança, com ênfase no alfabeto e na aplicação das hipóteses de escrita.

Em se tratando da prática de planejar, constatou-se a existência de concepções equivocadas, como a de considerar que cabe à Secretaria pré-elaborar o planejamento e encaminhar para as UEB; a falta de participação das crianças e das famílias na elaboração de planejamentos; o uso do RCNEI como documento orientador do trabalho pedagógico; e a ausência da avaliação como instrumento de retroalimentação do planejamento.

As nítidas incoerências presentes no processo de avaliação das crianças reafirmaram a necessidade de implementar ações de aprimoramento do processo de avaliação das crianças, ou seja, demonstraram que as ações 2 e 3 propostas no PAE - projeto “O percurso da criança na Educação Infantil: da avaliação à reflexão sobre a prática docente” e a formação continuada “Saberes e fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança” – são pertinentes para o alcance do objetivo proposto neste estudo.

- c) A Rede Municipal de Ensino de São Luís não possui um documento específico para orientar o processo de avaliação na Educação Infantil e ainda não implementou sua Proposta Curricular:

A pesquisa revelou, a partir das análises realizadas no eixo 2 – que trata do papel da Secretaria –, que as profissionais da Educação Infantil desconhecem a atual Proposta Curricular da Rede Municipal, principalmente as professoras de sala de aula, já que este documento foi encaminhado para as UEB no período na pandemia e por essa razão não chegou a ser implementado. Dessa forma, as profissionais não tiveram acesso às orientações presentes nesse documento sobre o processo de avaliação.

No que se refere aos documentos orientadores, além do desconhecimento sobre a Proposta Curricular, foi identificado que não existe, na Rede Municipal, nenhum documento específico para orientar o processo de avaliação na Educação Infantil. Esses dois aspectos contribuem para os desencontros entre as orientações presentes nos documentos oficiais e as práticas efetivadas nas UEB. Também contribuem para as dificuldades das professoras e da equipe gestora em materializar as orientações dos documentos oficiais em práticas efetivas nas UEB.

Diante desse contexto, ficou explícita a necessidade de a Secretaria elaborar um documento complementar à Proposta Curricular, com orientações específicas

para o processo de avaliação na Educação Infantil. Para atender a essas demandas, foi proposta no PAE a seguinte ação: elaboração e implementação do documento Caderno de Orientações Pedagógicas para o Processo de Avaliação na Educação Infantil (Ação 5).

- d) O acompanhamento técnico-pedagógico da Saei é assistemático e não atende, a contento, as necessidades das UEB de Educação Infantil:

Baseada pela compreensão de que é papel da Secretaria acompanhar, orientar e intervir, quando necessário, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições infantis, a análise do acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Saei, no eixo II desta pesquisa, identificou diversos problemas, desde a estruturação da equipe e do trabalho até as práticas efetivadas nas UEB e a visão das profissionais sobre essa atividade.

No âmbito da estruturação da equipe e do trabalho, foi detectada a desatualização dos documentos orientadores (Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e do Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento); a desproporcionalidade entre a carga horária de trabalho das técnicas e o quantitativo de UEB acompanhadas; o acúmulo de funções, que dividem as técnicas entre demandas administrativas da Saei e pedagógicas das instituições infantis; e a ausência de momentos para reflexão e discussão sobre a prática e os dados registrados durante o acompanhamento.

No âmbito das práticas desempenhadas pelas técnicas nas UEB, percebeu-se um desalinhamento das concepções, dos instrumentos e das metodologias utilizadas pelas técnicas para acompanhar o processo de avaliação das crianças; o foco na análise da escrita do Relatório de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; e o contato reduzido com as professoras de sala de aula.

Por fim, no âmbito da visão que as profissionais têm sobre o trabalho de acompanhamento realizado pela Saei, foi verificado que as professoras de suporte pedagógico, apesar de apontarem fragilidades, consideram o trabalho relativamente bom, porém, para as professoras de sala de aula, o acompanhamento representa, tão somente, um meio utilizado pela Secretaria para fiscalizar e cobrar as UEB.

A reunião desses problemas caracterizou o acompanhamento técnico-pedagógico da Saei como assistemático, no qual as observações e as devolutivas

dadas às instituições infantis não são efetivadas a contento, inclusive aquelas voltadas para o acompanhamento do processo de avaliação das crianças.

Concernentemente a essa situação, foi apresentada no PAE a ação 1: reestruturação do Projeto “Acompanhamento Técnico-Pedagógico das Instituições de Educação Infantil”, com o propósito de atualizar o Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e o Instrumento de Registro das Técnicas de Acompanhamento e reestruturar a equipe técnica e a sistemática de trabalho da Saei.

- e) O processo de avaliação na Educação Infantil apresenta muitas lacunas, tanto no âmbito do papel das instituições de Educação Infantil quanto no da Secretaria de Educação:

A pesquisa documental e as entrevistas apresentaram dados importantes sobre as fragilidades existentes no processo de avaliação na Educação Infantil, os quais comprometem os papéis das instituições infantis e da Secretaria de Educação em relação ao processo de avaliação das crianças efetivado nas UEB.

Observou-se fragilidades nas concepções, nos procedimentos, nos instrumentos de registro, no planejamento, nas formas de participação das crianças e das famílias e nas orientações pedagógicas prestadas pela equipe gestora das UEB e pelas técnicas de acompanhamento da Saei.

Acrescenta-se a isso o fato de a Secretaria não ter ofertado nenhuma formação sobre esse tema entre os anos de 2018 a 2020 e não ter realizado a escuta das profissionais quanto às suas necessidades de formação. Tal fato ajuda a justificar tantas lacunas em relação à avaliação na Educação Infantil.

Cada uma das dificuldades identificadas demonstram a necessidade de fomentar um programa de formação continuada sobre avaliação na Educação Infantil para o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelas profissionais das instituições infantis e pela equipe técnica da Saei.

Para atender a complexidade dessa demanda formativa, pensou-se na ação 3 do PAE: realização da formação “Saberes e Fazeres na Educação Infantil: traçando caminhos para o processo de avaliação da criança”, com a proposição de três itinerários formativos diferentes, construídos com o intuito de atender as especificidades de cada atuação profissional.

- f) Os materiais e os recursos pedagógicos disponíveis nas UEB são insuficientes para a execução satisfatória do planejamento pedagógico. Além disso, não há uma sistemática de consulta às instituições infantis sobre as necessidades de materiais e recursos para efetivação das práticas pedagógicas.

A Secretaria não realiza levantamento periódico nas instituições infantis para identificar as necessidades de materiais e de recursos necessários à efetivação das práticas pedagógicas. Além da ausência de participação das instituições nos processos de compra, foi apontado, de forma reiterada pelas profissionais, que os materiais e os recursos pedagógicos disponibilizados pela Secretaria são insuficientes e limitam o planejamento e as experiências oferecidas às crianças.

Nesse ponto, a partir do entendimento de que a avaliação está intrínseca em todo o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições infantis e que cabe ao gestor público ser corresponsável por esse processo, definindo diretrizes e subsidiando o trabalho pedagógico, reafirma-se o papel da Secretaria de oferecer os recursos materiais necessário a efetivação da proposta pedagógica das instituições.

No intuito de propor possíveis soluções para o aprimoramento do processo de compra e de participação das instituições de ensino, foi delineada a ação 7 do PAE: reformulação dos procedimentos para elaboração dos Pedidos de Realização de Despesa e formalização dos processos de aquisição na Educação Infantil, de modo a integrar as UEB e dar maior celeridade e qualidade aos processos.

Esses seis aspectos, aqui sintetizados, não só consubstanciam a validação da hipótese de pesquisa, como também foram a base para a elaboração das sete ações do PAE, propostas com o intuito de apontar caminhos para responder à pergunta inicial da pesquisa: *como a Superintendência da Área de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, poderá contribuir para aprimorar o processo de avaliação das crianças e das práticas de registro realizadas nas instituições infantis?*

As sete ações foram construídas, a partir dos problemas identificados no decorrer da pesquisa, com o propósito de responder a essa pergunta. As ações e as estratégias do PAE têm o enorme desafio de combater as práticas inadequadas de avaliação e de redimensionar o processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, de maneira a reafirmar a avaliação como uma

prática orientadora do trabalho docente e da análise dos percursos de aprendizagem das crianças, numa perspectiva integral, em âmbito individual e coletivo.

Os resultados obtidos, a partir da investigação, demonstram muitas fragilidades em relação ao trabalho desenvolvido pelas profissionais das instituições infantis e da Saei, ao mesmo tempo em que abrem um leque de possibilidades para aprimoramento das ações, visto que vários aspectos positivos foram identificados.

Dentre os aspectos positivos, merecem ser destacados: a demonstração de afetividade das profissionais das instituições infantis para com as crianças; o compromisso com o trabalho desenvolvido, apesar da utilização de práticas inadequadas; a disponibilidade para aprender e para participar de processos formativos; a boa compreensão teórica sobre a avaliação na Educação Infantil, embora esse conhecimento ainda não seja materializado em práticas efetivas nas UEB; o reconhecimento da importância da participação das crianças e das famílias; a presença de uma equipe efetiva, tanto nas instituições infantis quanto na Secretaria, o que colabora para a continuidade das ações implementadas; a presença de uma equipe motivada para o estudo e para a implementação de mudanças na Saei; e a abertura da superintendente da Educação Infantil para a efetivação de mudanças.

Dessa forma, à luz do referencial teórico discutido e dos dados da pesquisa apresentados no decorrer deste estudo, percebeu-se que, de fato, o processo de avaliação das crianças precisa ser aprimorado. A intuição inicial da pesquisadora, construída a partir de um processo de observação durante o trabalho de acompanhamento nas UEB e de reflexões sobre a sua prática profissional, foi validada, por meio da pesquisa, uma vez que foram constatadas as fragilidades e respondidas as perguntas suscitadas no início deste estudo.

Sendo assim, a presente pesquisa apresenta contribuições importantes para a pesquisadora, porque reafirma que o exercício de reflexões sobre a prática profissional abre diversas possibilidades para a investigação e para a compreensão da realidade, bem como para o aprimoramento da prática pedagógica. A observação atenta da realidade e a postura de mudança oferecem subsídios para o aperfeiçoamento da prática profissional.

No âmbito da Rede Municipal e das instituições infantis, a pesquisa poderá contribuir no sentido de oferecer dados importantes para construção de intervenções, pois contém descrições e análises fundamentais para a compreensão

do processo de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal. Também, a partir de análise minuciosa dos dados produzidos, a pesquisa propõe intervenções que são fundamentais e necessárias ao aprimoramento do processo de avaliação.

É importante pontuar que a presente pesquisa não pretendeu esgotar o tema ou apresentar-se como verdade absoluta sobre a realidade do processo de avaliação na Rede Municipal. Diferente disso, foi desenvolvida com o intuito de promover discussões sobre a avaliação na Educação Infantil, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, oferecendo contribuições para o aprimoramento dessa prática. Também ensejou-se deixar aberto o campo de estudo para suscitar novas pesquisas que ajudem a construir caminhos para a efetivação de uma proposta de avaliação que respeite a infância e as especificidades das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. T. Avaliação das crianças na educação e outros processos avaliativos revelados em uma pesquisa. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 48-76, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n27p48>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, C. F. **PNE passo a passo**: Lei nº 10.172/2001. Discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 1. ed. Brasília: MEC; SEF; DPE; COEDI, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. (v. 1). 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os Art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos/ de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 93, p. 1, 17 maio 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/05/2005>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art.

60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 243, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=20/12/2006>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; CNE, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convencios.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014&totalArquivos=8>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015. Disponível em:

https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_conte_xto.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BURGOS, M. T. B. **Liderança Educacional e Gestão Escolar**. [2020]. Juiz de Fora: CAEd, 2020.

CAGLIARI, P.; GIUDICI, C. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. *In: PROJECT ZERO. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Tradução de Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. p. 138-149. (Coleção Reggio Emilia).

CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Perspectiva e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 891-916, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221>. Acesso em: 20 out. 2022.

CARNEIRO, M. A. **LDBEN fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COLASANTO, C. A. **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9802/1/Tese_finalCOLASANTO.pdf Acesso em: 20 out. 2022.

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. *In: CORSINO, P. (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 117-121.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIAS, F. R. T. S. D.; FARIA, V. L. B. **Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007. DIDONET, v. A avaliação na e da Educação Infantil. *In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.). Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 339-355.

FEITOZA, A. C. S.; MÜLLER, F.; CAVATON, M. F. F. Avaliar na educação infantil: afinal, o quê? **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 21, n. 2, p. 324-344, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5214>. Acesso em: 7 fev. 2021.

FULLGRAF, J.; WIGGERS, v. **Educação Infantil: projetos e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

GARCIA, L.; ABREU, K. F. S. Registro e Documentação Pedagógica como Projeto de Formação Docente. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017. p. 73-90.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 13, n. 37, p. 57-186. jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEHLEN, I.; BRACAGIOLI NETO, A. Sistemas de Monitoramento e Avaliação. *In*: **Planejamento e gestão de projetos**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 53-67. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181352>. Acesso em: 3 fev. 2023.

GIANDOMENICO, I. PICCHIO, M. C.; MUSSATI, T. Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 117-133, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200117. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. (Cadernos Educação Infantil).

GOMES, L. 5W2H: Ferramenta para a elaboração de Planos de Ação. **Iprocess**, [S. l.], 18 jun. 2014. Disponível em: <http://blog.iprocess.com.br/2014/06/5w2h-ferramenta-para-a-elaboracao-de-planos-de-acao/>. Acesso em: 19 maio 2019.

GOMES, M O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil)

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Maranhão**: Panorama. [2020]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 15 out. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. **Interacções**, Santarém, v. 10, n. 32, p. 191-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361>. Acesso em: 04 jun. 2020.

MARINA, L.; WOLF, C. C. A Criança como Centro da Ação Gestora: desafios na Educação Infantil. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 55-72.

MARTINS, J. P. **Gestão Educacional**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. Documentação Pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G (org.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

MICARELLO, H. Avaliação e Transições na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NEVES, J. G.; OLIVEIRA, A. P. S. B.; SANTOS, G. C. N. Avaliação na Educação Infantil: acompanhamento e instrumentos de registros. **Exitus**, Santarém, v. 7, n. 3, p. 374-400, set. /dez. 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/issue/view/19>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OSTETTO, L. E. No Tecido da Documentação, Memória, Identidade e Beleza. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 19-54.

RIANI, F. A. D. **Finanças públicas**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014.

RIBEIRO, B. Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218/pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução de Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. p. 80-90. (Coleção Reggio Emilia).

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação 2015 – 2024**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

SÃO LUÍS. **PPA**: Plano Plurianual 2018-2021. São Luís, 2017. Disponível em: https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/2419_ppa_2018-2021_vf.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão da Superintendência da Área de Educação Infantil**: ano 2018. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2018a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação da Superintendência da Área de Educação Infantil**: ano 2018. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2018b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Acompanhamento Pedagógico da Superintendência da Área de Educação Infantil**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2018c.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação da Superintendência da Área de Educação Infantil**: ano 2019. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2019a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão da Superintendência da Área de Educação Infantil**: ano 2019. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2019b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Educação Infantil**: relatório de avaliação. Juiz de Fora: CAEd, 2019c. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ED_INFANT-S%C3%83O-LUIS-2019-REL-AVAL-WEB1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ED_INFANT-S%C3%83O-LUIS-2019-REL-AVAL-WEB1%20(1).pdf). Acesso em: 05 abr. 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o acompanhamento pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2019d.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão da Superintendência da Área de Educação Infantil**: ano 2020. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação da Superintendência da Área de Educação Infantil**: ano 2020. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação**: ano 2016-2020. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020c.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Levantamento Situacional da Superintendência da Área de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís: Semed, 2020d.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020e.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Memorando Circular/ Gab/ SEMED/ N° 008/2020**. [S. l.]: Secretaria Municipal de Educação, 2020f.

SÃO LUÍS. **PPA**: Plano Plurianual 2022-2025. São Luís, 2021. Disponível em: https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/3414_03_-_anexos_ppa_-_2022-2025.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

SOARES, A. C. S. Ao Infinito e Além: desafios e experimentações de um grupo na Educação Infantil. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 137-156.

UMBUZEIRO, A. L. S.; MALAFAIA, R. Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na Educação Infantil. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na**

Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017. p. 111-135.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Capítulo Propositivo:** o processo de elaboração do PAE. [2021]. Apresentação em Slideshare. 27 slides, color. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=6914>. Acesso em: 3 fev. 2021. (acesso restrito).

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso:** desenho e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

**APENDÍCE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA
AOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS**

PARTE I

1. Qual a sua formação inicial (caso você tenha um curso superior mais formação em magistério - nível médio, poderá marcar duas opções)?

- Pedagogia
- Normal Superior
- Licenciatura em outras áreas
- Bacharelado
- Magistério (nível médio)

2. Há quanto tempo você é professora da Rede Municipal de Ensino de São Luís?

- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- 19 ou mais anos

3. Há quantos anos você trabalha na Educação Infantil?

- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- 19 ou mais anos

4. Durante sua formação inicial, você vivenciou discussões sobre a Avaliação na Educação Infantil? Em caso afirmativo, marque as opções que lhe proporcionaram esse contato:

- Não
- Sim () Em uma disciplina do curso
- () Em mais de uma disciplina do curso
- () No estágio curricular
- () Em eventos acadêmicos (seminário, palestras, congressos, etc)
- () Outros

5. Avalie o quanto as experiências e os conhecimentos adquiridos na formação inicial contribuíram para sua prática de avaliação das crianças. Eles foram:

- nada importantes
- pouco importantes
- indiferente
- importantes
- muito importantes

Parte II

1. O que você compreende por avaliação na Educação Infantil?
2. Você conhece a nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, encaminhada pela Semed em junho de 2020? Caso você conheça, como você analisa as orientações presentes nesse documento sobre a avaliação na Educação Infantil?
3. Como você desenvolve o processo de avaliação das crianças na sua turma? Você tem alguma dificuldade? Quais os instrumentos de registro que você utiliza?
4. Quais são as orientações da equipe gestora da sua UEB (gestor (a) e coordenador (a)) em relação ao processo de avaliação das crianças? Como vocês discutem esse tema?
5. De que maneira a Secretaria pode contribuir para a melhoria do processo de avaliação na Educação Infantil?

**APENDÍCE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA
AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS**

Parte I

1. Qual a sua formação inicial (caso você tenha um curso superior mais formação em magistério - nível médio, poderá marcar duas opções)?

- Pedagogia
- Normal Superior
- Licenciatura em outras áreas
- Bacharelado
- Magistério (nível médio)

2. Há quanto tempo você é coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Luís?

- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- 19 ou mais anos

3. Há quantos anos você trabalha na Educação Infantil?

- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- 19 ou mais anos

4. Durante sua formação inicial, você vivenciou discussões sobre a Avaliação na Educação Infantil? Em caso afirmativo, marque as opções que lhe proporcionaram esse contato:

- Não
- Sim () Em uma disciplina do curso
- Em mais de uma disciplina do curso
- No estágio curricular
- Em eventos acadêmicos (seminário, palestras, congressos, etc)

() Outros

5. Avalie o quanto as experiências e os conhecimentos adquiridos na formação inicial contribuíram para sua prática de orientar e acompanhar o processo de avaliação das crianças. Eles foram:

() nada importantes

() pouco importantes

() indiferente

() importantes

() muito importantes

Parte II

1. O que você compreende por avaliação na Educação Infantil?

2. A instituição de Educação Infantil onde você trabalha possui Projeto Político Pedagógico (PPP)? Qual a perspectiva de avaliação na Educação Infantil que está presente neste documento?

3. Como você analisa as orientações sobre a avaliação na Educação Infantil, presentes na nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, encaminhada para as UEB em junho de 2020?

4. Quais são as orientações para o processo de avaliação na Educação Infantil realizado na sua escola? Você encontra alguma dificuldade para realizar esse trabalho?

5. Como você avalia o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela Saei na sua escola?

6. Você considera que a Secretaria possui algum papel no processo de avaliação na Educação Infantil? De que maneira a Secretaria pode contribuir para a melhoria do processo de avaliação na Educação Infantil?

**APENDÍCE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA
ÀS TÉCNICAS DE ACOMPANHAMENTO DA SUPERINTENDENCIA DA ÁREA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL - SAEI, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO
LUÍS**

Parte I

1. Qual a sua formação inicial (caso você tenha um curso superior mais formação em magistério - nível médio, poderá marcar duas opções)?

- Pedagogia
- Normal Superior
- Licenciatura em outras áreas
- Bacharelado
- Magistério (nível médio)

2. Há quanto tempo você é coordenadora pedagógica/professora na Rede Municipal de Ensino de São Luís?

- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- 19 ou mais anos

3. Há quantos anos você trabalha na Educação Infantil?

- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- 19 ou mais anos

4. Há quantos anos você trabalha como Técnica de Acompanhamento Pedagógico da Saei?

- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- 19 ou mais anos

5. Durante sua formação inicial, você vivenciou discussões sobre a Avaliação na Educação Infantil? Em caso afirmativo, marque as opções que lhe proporcionaram esse contato:

- Não
- Sim Em uma disciplina do curso
- Em mais de uma disciplina do curso
- No estágio curricular
- Em eventos acadêmicos (seminário, palestras, congressos, etc)
- Outros

6. Avalie o quanto as experiências e os conhecimentos adquiridos na formação inicial contribuíram para sua prática de orientar e acompanhar o processo de avaliação das crianças realizado nas UEB do seu Núcleo. Eles foram:

- nada importantes
- pouco importantes
- indiferente
- importantes
- muito importantes

Parte II

1. O que você compreende por avaliação na Educação Infantil?
2. Como você analisa as orientações voltadas para a avaliação na Educação Infantil, presentes na Proposta Curricular da Rede?
3. Você considera que a Secretaria possui papel no processo de avaliação na Educação Infantil?
4. Você possui algum instrumento para registrar as práticas pedagógicas realizadas nas UEB? Em caso afirmativo, quais são os instrumentos e o que é feito com esses registros?
5. O que você observa e registra sobre o processo de avaliação na Educação Infantil, durante o trabalho de acompanhamento pedagógico? Como são realizadas as intervenções?
6. Como você percebe a prática da avaliação na Educação Infantil? Como você avalia o trabalho realizado nas UEB?