

Autoavaliação na Educação Infantil: O desafio da construção compartilhada da qualidade

Self-assessment in early childhood education: The challenge of the shared building of quality

Bruna Ribeiro é doutoranda da Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Educação pela PUC-SPPUC-SP, assessora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e pesquisadora da MOVE-Avaliação e Estratégia em Desenvolvimento Social.

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar e discutir a experiência de autoavaliação realizada em quatro unidades de Educação Infantil da cidade de São Paulo, utilizando a metodologia proposta no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. O texto parte da discussão sobre qualidade e apresenta os dados da experiência analisada, de forma a elucidar o potencial e os desafios da construção compartilhada da qualidade por meio da autoavaliação proposta pelo documento, chamando atenção para o fato de que não basta “fazer parte” para “tomar parte”, conforme já apontado por Bordenave (1994) e para os aspectos necessários para a construção e consolidação de uma cultura da autoavaliação participativa na Educação Infantil. Palavras-Chave: Autoavaliação. Indicadores da qualidade. Participação.

Abstract

This paper aims to present and discuss the experience of self-assessment held in four units of early childhood education in the city of São Paulo, using the methodology proposed in the document *Indicators of Quality in Early Childhood Education*, published by the Ministry of Education,



in 2009. The text derives from the discussion regarding quality, and presents data for the analyzed experiment, in order to enlighten the potential and the challenges of the shared building of quality through the self-assessment proposed by the document, drawing attention to the fact that it is not enough to simply “be part of” in order to “take part of”, as already evidenced by Bordenave (1994), and also for the necessary aspects for building and consolidating a participatory self-assessment culture in early childhood education.

Keywords: Self-assessment. Quality indicators. Participation.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo socializar parte dos resultados da pesquisa realizada para dissertação de mestrado¹ e aprofundar a discussão iniciada em estudo anterior (RIBEIRO, 2013) que buscou investigar a questão da avaliação da qualidade da/na Educação Infantil a partir do acompanhamento da utilização do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) em quatro unidades de Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Neste texto enfatizaremos como os diferentes segmentos participaram e contribuíram com o processo de construção da qualidade por meio da autoavaliação, buscando elucidar o potencial e os desafios colocados pela temática da avaliação da qualidade de forma participativa e negociada entre os diferentes sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com o cuidar/educar crianças pequenas em unidades de Educação Infantil.

A temática da avaliação da qualidade na e da Educação Infantil, diferença essa já evidenciada por Didonet² (2012), ganha especial relevância no contexto atual, no qual uma Política Nacional de Avaliação da Educação Infantil é gestada e o próprio Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024), instituído pela Lei N.º 13.005/2014, prevê a implementação da avaliação da Educação Infantil como uma das estratégias para garantir a meta da expansão da oferta na Educação Infantil com qualidade (meta 1). De acordo com o item 1.6 do PNE, a estratégia consiste em:

implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de

1. Ribeiro, B.A qualidade na Educação Infantil: Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

2. Segundo Didonet “avaliação na Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e co-autoras de seu desenvolvimento (...). A avaliação da Educação Infantil toma esse fenômeno sociocultural (...), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade (2012, p.1).



pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (item 1.6).

Nesse cenário, ainda temos o documento produzido pelo Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil³, instituído por uma portaria do Ministério da Educação (nº 1.147/2011), que ao propor subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação defende que:

Para construir uma cultura de avaliação na e da Educação Infantil e fortalecer a concepção de avaliação participativa associada à definição de um conjunto de indicadores de gestão educacional, cabe ao MEC/SEB divulgar amplamente padrões de qualidade, a partir dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, assegurando sistemática de envolvimento do órgão executivo do respectivo sistema de ensino (2012, p. 26 - grifo nosso).

Como é possível constatar, o debate sobre avaliação da qualidade na ou da Educação Infantil está instalado, tornando-se imperioso que os profissionais se apropriem dessa temática de modo a contribuir com subsídios que auxiliem na construção de uma avaliação que leve em consideração as especificidades do atendimento dessa etapa e permitam um maior controle social na garantia dos direitos fundamentais das crianças.

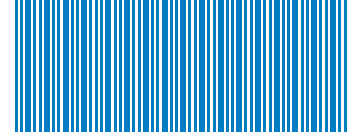
2. Referencial teórico

Avaliar a qualidade da/na Educação Infantil: mas de qual qualidade falamos?

Falar de qualidade pode dar a ideia de consenso; afinal, quem não quer qualidade? Quem seria contra a qualidade da educação, da saúde, do transporte público? No entanto, autores como Enguita (2001, p.95) nos alertam que o conceito de qualidade é apenas aparentemente “uma meta compartilhada, que todos dizem buscar”, isso porque sob a bandeira da qualidade se juntam os mais diferentes atores, com os objetivos os mais diversos possíveis, podendo, por exemplo:

(...) mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (ENGUITA,

3. Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012).



2001, p.95-96).

A polissemia subjacente ao conceito de qualidade pode ser explicada, também, pelos estudos de Rios (2005) que esclarecem que a qualidade não é um atributo em si e que o conceito não é dotado de juízo de valor. A qualidade consiste em um conjunto de atributos que podem ser positivos ou não, o que gera a necessidade de adjetivarmos as “qualidades” da qualidade que estamos buscando e, conseqüentemente, leva a uma gama de diferentes discursos. Diante disso, podemos concluir que a Qualidade (com maiúscula) é na verdade um conjunto de qualidades.

Nesse sentido, se para muitos especialistas, como Zabalza (1998), o desafio da Educação Infantil na atualidade é a qualidade, a este desafio se soma o de definirmos, primeiramente, de que tipo de qualidade estamos falando.

Qual a qualidade almejada para a Educação Infantil? É possível chegar a um enunciado definitivo? Qual o equilíbrio entre o respeito às diferentes opiniões e a garantia dos direitos fundamentais das crianças? O que o Brasil já produziu nesse sentido?

Para Peter Moss, coordenador da Rede Europeia de Atendimento Infantil, responsável por uma série de estudos sobre a qualidade dos serviços para a criança pequena, “a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores”, nunca chegando a um “enunciado definitivo” (2002, p. 21-22).

No entanto, afirmações como essa devem ser ponderadas à luz do contexto brasileiro, marcado ainda por enormes diferenças sociais e onde a preocupação com a desigualdade não pode ser esquecida em nome do respeito às diferenças. O acesso à educação é um fator importante na construção de uma sociedade mais igualitária, e aí se inclui uma Educação Infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças pequenas, em ambientes ricos e estimulantes que respeitem seus direitos fundamentais.

E, talvez para isso, no caso brasileiro não estejamos em condições de ir, ao menos não neste momento, “além da qualidade” como defendem os estudos pós-modernos da União Europeia, pois ainda lutamos para garantir o acesso e um atendimento que respeite os direitos básicos das crianças.

Nesse sentido, o termo qualidade social talvez expresse com maior exatidão o desafio da qualidade da Educação Infantil na sociedade brasileira, pois esse conceito amplia a compreensão da



qualidade, não a dissociando de questões de equidade e acesso. Campos e Haddad (2006, p.122), nessa mesma perspectiva, nos desafiam ainda a trazer o “tema da qualidade para um outro campo de ação, o campo da efetivação dos direitos”.

Essa compreensão mais ampla sobre qualidade que contempla “a questão da igualdade de acesso” e, ao mesmo tempo, é baseada em direitos” (CAMPOS; HADDAD, 2006) foi assegurada pela Constituição Brasileira de 1988, que, em seu artigo 206, inciso VII, postula que o Estado deve ter como princípio a “garantia de padrão de qualidade”. Sobre isso também nos fala Gentili (2001), para quem o direito humano à educação só se completa com a qualidade.

Assim, com base no exposto até aqui, podemos esboçar uma primeira resposta à pergunta: qual a qualidade almejada para a Educação Infantil no Brasil? Poderíamos supor então, apoiados nos autores citados, que se espera uma qualidade social, que se insere no campo da garantia dos direitos dos indivíduos e busca um equilíbrio entre o respeito às diferenças e os aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade.

Mas que aspectos são esses? Segundo Ferrari (2004, p.40), são aqueles que “garantem à creche a possibilidade de corresponder ao mandato educativo que a caracteriza, de corresponder, verdadeiramente, aos objetivos para o qual foi projetada e não se sujeitar implicitamente a outras lógicas”.

No Brasil, muitos são os parâmetros de qualidade difundidos em documentos elaborados e/ou apoiados pelo Ministério da Educação, como Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), entre outros⁴.

No entanto, a distância entre o estabelecido nos documentos oficiais e a realidade vivenciada diariamente em muitas creches e pré-escolas brasileiras pode ser expressa pela fala da professora a seguir:

Quando a gente lê os indicadores da qualidade fica pensando... será que isso

4. Para saber mais sobre esse tema, ver o artigo: Qualidade da Educação Infantil no Brasil: Tendências e perspectivas (2014).



existe em algum lugar? É até engraçado... (Professora EI/2013, Caderno de Campo).

Essa fala ilustra o grande caminho ainda a ser percorrido na transformação dos critérios, parâmetros e indicadores de qualidade estabelecidos nos documentos oficiais nacionais em práticas cotidianas das unidades de Educação Infantil.

Mas a construção de um atendimento de qualidade na Educação Infantil só se dará, na perspectiva de inúmeros autores, como Bondioli; Savio (2013), se essa construção for sinônimo de negociação de conflitos entre os diferentes. E a negociação implica necessariamente a participação, não havendo, portanto, qualidade sem participação:

Não somente porque (...) é um princípio de intersubjetividade que garante a validade dos critérios sobre os quais basear a qualidade, mas também porque é a sinergia das ações dos diversos atores na busca de tentativas compartilhadas que torna efetiva a possibilidade de realizá-las (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p.23).

Nessa perspectiva em que qualidade e participação são binômios inseparáveis, a avaliação participativa surge como uma possibilidade que permite a construção compartilhada da qualidade.

No caso brasileiro, a concepção de qualidade compartilhada e que, ao mesmo tempo, é apoiada em direitos e aspectos fundamentais, é a premissa na qual o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) se fundamenta.

Por esse motivo, esse instrumento foi nosso objeto de estudo privilegiado na investigação sobre como os diferentes sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com o cuidar/educar crianças pequenas participam e contribuem com o processo de construção da qualidade por meio da autoavaliação.

3. Metodologia

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a busca da construção compartilhada da qualidade

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/Indique-EI se caracterizam por ser “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo



participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL, 2009, p.7).

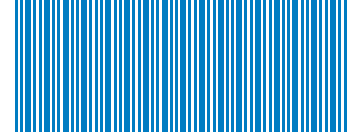
Sua elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef e incluiu um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento. No início de 2009, quando foi publicado, teve uma tiragem de 10.000 exemplares, mas ainda no mesmo ano uma tiragem bem superior (310.000 exemplares) foi feita para que o documento fosse distribuído entre as instituições de Educação Infantil de todo o Brasil.

Embora a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniadas com o poder público utilizem o documento (BRASIL, 2009).

Um dos pilares no qual se fundamenta todo o documento Indique-El é o princípio da participação, que se traduz no método participativo viabilizado pela autoavaliação. Sua premissa é a de que o processo de definir e avaliar a qualidade de instituições de Educação Infantil pode engendrar um potencial transformador, desde que esse processo contemple as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo: professores(as), diretores(as), funcionários(as), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares etc.

O documento, embora apresente uma forma de utilização pormenorizada, é um instrumento flexível, que permite diferentes maneiras de uso, a depender da criatividade e experiências das instituições, servindo não só para a autoavaliação das instituições educativas, mas também “como instrumento de apoio à gestão, à mobilização de educadores, pesquisadores, lideranças locais e famílias e à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2011, p. 3-4), segundo ficou demonstrado em posterior monitoramento sobre o uso e disseminação dos indicadores, realizado no ano de 2011, sob coordenação do MEC, Unicef, Ação Educativa e Instituto Avisa Lá.

A autoavaliação proposta no Indique-El adota uma concepção ampla de qualidade que se traduz em sete dimensões, a saber: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da Saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliário; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.



Para cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que são avaliados a partir de perguntas que devem ser respondidas coletivamente em pequenos grupos. O documento recomenda que se formem sete grupos compostos por representantes de diversos segmentos para que cada um faça a discussão de uma dimensão. Cada grupo deve ter um coordenador e um relator (definidos previamente), sendo que o primeiro deverá se responsabilizar por cuidar do tempo, mediar conflitos, buscar consensos e/ou identificar opiniões antagônicas; já o segundo tem como tarefa tomar nota, elaborar o quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo.

Para facilitar a avaliação, o documento sugere que se atribuam cores aos indicadores. As cores devem sinalizar a avaliação feita pelo grupo: se a situação mencionada ocorre e está consolidada na instituição, deve atribuir a cor verde; se ocorre de vez em quando, a cor amarela; e, se não ocorre, a cor vermelha. No entanto, os indicadores só devem ser definidos após o grupo responder, também pela atribuição de cores, às perguntas presentes no documento, que dizem respeito às ações, atitudes ou situações que denotam como a instituição é avaliada em relação ao tema abordado.

A atribuição de cores às perguntas auxilia os grupos a refletirem e decidirem sobre qual cor melhor sinaliza cada indicador. Após finalizarem as discussões no pequeno grupo, todos se reúnem para a realização da plenária, que consiste na exposição para todos os presentes, por meio do relator, dos resultados da discussão de cada grupo e apresentação do quadro-síntese (que deve ficar afixado em lugar visível a todos).

Após a discussão nos pequenos grupos, tem início uma plenária na qual todos os grupos se apresentam e podem validar ou alterar as cores dos indicadores trazidos pelos demais grupos por meio do confronto de ideias. Caso não haja consenso, o documento sugere que a divergência de opinião seja expressa pela mistura de cores ou pelo uso de uma cor diferente das três anteriormente propostas.

Ao final da plenária, obtém-se um quadro geral da qualidade da instituição, construído pelo coletivo, no qual é possível visualizar os pontos fortes e os desafios da unidade. O documento sugere, então, que pelo debate se definam as prioridades de ação que deverão ser a base para a produção conjunta de um Plano de Ação da unidade.

Visando não tornar o debate exaustivo para os participantes, o documento recomenda que se agende outra data para a elaboração



do Plano de Ação e se atente para o fato de a autoavaliação não ser uma atividade pontual, mas sim processual e, para tanto, o acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do Plano de Ação são fundamentais, bem como a reavaliação da autoavaliação a cada um ou dois anos (BRASIL, 2009).

Na experiência acompanhada de utilização do Indique-EI, as quatro unidades educacionais participantes seguiram fielmente a metodologia proposta pelo documento, em todas as etapas da autoavaliação, o que nos permitiu confrontar o planejado e esperado com o vivenciado e experienciado pelas unidades. A seguir, apresentamos uma síntese dos principais resultados encontrados.

4. Apresentação de resultados

A qualidade em disputa: participação, contribuição e disputa de poderes entre os diferentes segmentos no processo autoavaliativo

Não é possível transitar da 'consciência ingênua' para o processo de 'conscientização' e para o exercício da 'consciência crítica' a não ser pela experiência da participação crítica e da verdadeira participação (LIMA, 2002, p. 32).

Os resultados apresentados e discutidos neste item foram obtidos por meio da observação participante (Valladares, 2007) da aplicação da metodologia de autoavaliação proposta no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) em quatro CEIs conveniados do município de São Paulo no período de novembro de 2009 a abril de 2010.

Iniciaremos apresentando os referenciais teóricos e a análise dos tipos de envolvimento e poderes que permearam as autoavaliações com os 158 sujeitos participantes para, em seguida, apresentar algumas considerações sobre o potencial e as limitações do documento identificados na experiência realizada.

Os materiais coletados, que subsidiarão a análise apresentada a seguir, são compostos pelas seguintes fontes primárias:

- Roteiro de observação: composto por nove itens, que contemplam aspectos observados pela pesquisadora, tais como: organização do espaço e materiais, acolhimento dos pais/comunidade.

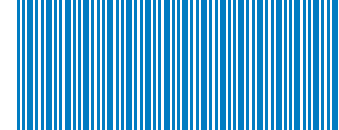


- 28 quadros-síntese dos indicadores: quadro preenchido pelos relatores de cada uma das sete dimensões, contendo a avaliação dos indicadores, com suas respectivas justificativas. Cada uma das quatro creches contava com sete relatores, sendo um para cada dimensão.
- 158 encartes do Indique-El: contendo as anotações individuais dos 158 participantes.
- Caderno de campo: composto pelo registro das falas e discussões nos Grupos de Trabalho (GT) e nas plenárias, bem como de observações da pesquisadora sobre o clima da reunião e possíveis imprevistos.
- Plano de Ação: quadros com o planejamento das ações previstas pelos grupos, elaborados a partir do resultado da autoavaliação.
- Registro fotográfico⁵ de todas as etapas do processo avaliativo em todos os CEIs: no total, construímos um acervo que registra todo o processo, constituído por aproximadamente 1.000 fotos.
- Áudio das plenárias: o fato de a atividade da plenária ser caracterizada por intenso debate, que incluía palmas, falas concomitantes e ruídos, impossibilitou a transcrição integral dos áudios.
- Cartazes: material utilizado antes e durante o processo, visando a divulgação da autoavaliação, o convite e o acolhimento da comunidade, bem como a identificação e organização dos espaços.

A participação, segundo Lima (2008, p. 69), “é hoje uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”. A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, ou seja, o princípio da participação democrática é assegurado constitucionalmente.

No entanto, vários estudos, como o de Bobbio (1996), alertam para o fato de que existem diferentes níveis de participação, o que significa que não basta propiciar espaços em que os sujeitos simplesmente “façam parte”, o desafio é possibilitar espaços em que os sujeitos além de “fazerem parte” também “tomem parte”, ou seja, tenham real poder de decisão (BORDENAVE, 1994).

5. Parte do acervo foi organizado no vídeo Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e está disponível em: goo.gl/Eiq56g (acesso: 10/11/2016).



Para melhor averiguarmos como os diferentes segmentos de cada instituição participaram, agiram e reagiram no decorrer do processo autoavaliativo, agrupamos os participantes dos quatro CEIs de acordo com a função exercida por eles, formando assim seis⁶ grupos distintos, conforme especificados a seguir:

Quadro I: Segmentos participantes da autoavaliação

Grupos	Segmentos
I	Diretoras
II	Coordenadoras pedagógicas
III	Cozinheiras/auxiliares
IV	Atendentes gerais
V	Professoras
VI	Pais e familiares

Fonte: A autora (2016).

Para analisar como esses diferentes segmentos participaram da autoavaliação, utilizamos como referência os estudos de Lima (2008) sobre participação e não participação nas organizações educativas, por entender que a tipologia proposta pelo autor nos oferece importantes elementos que permitem desvelar os diferentes níveis de participação em jogo.

O autor situa a participação no campo dos direitos, entendendo-a como instrumento de realização da democracia e de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional. A participação, nessa perspectiva, passa a representar afirmações de interesses e vontades e, por isso mesmo, pressupõe a existência tanto de conflitos como de consensos negociados (2008).

Lima defende ainda que o estudo da participação no âmbito educacional deve se dar a partir da análise do “plano da ação organizacional”, ou seja, da “participação praticada” ou efetivamente realizada. E, embora admita que uma multiplicidade de fenômenos possa influenciar a participação, seleciona quatro critérios que, a seu ver, permitem “estudar e qualificar a participação praticada pelos atores na organização” (2008, p. 81). São eles: 1. Democraticidade (direta, indireta); 2. Regulamentação (formal, não formal, informal); 3. Envolvimento (ativo, reservado, passivo); 4. Orientação (convergente, divergente).

6. No trabalho original foram formados e analisados sete grupos.



Diante das limitações deste estudo, nos limitamos a apresentar neste artigo o item 3 referente ao envolvimento, buscando situar que tipo de envolvimento caracterizou a participação de cada segmento na autoavaliação, desvelando assim os diferentes subníveis que a palavra participação pode encobrir.

O autor caracteriza o envolvimento como a atitude e a forma com que um indivíduo ou uma categoria mobiliza-se diante de determinada questão, com vistas a defender interesses ou buscar soluções. O grau de envolvimento e mobilização é variável, podendo ser traduzido por meio de uma participação ativa, reservada ou passiva, assim descritas:

- Participação ativa: caracteriza-se pelo alto grau de envolvimento de um indivíduo e/ou grupo em defesa ou contestação de um ideal, por intermédio da mobilização de recursos e da capacidade de influenciar a tomada de decisões dos demais.
- Participação reservada: seria o meio-termo entre a participação passiva e a ativa, em que o indivíduo e/ou grupo age de forma cautelosa, não comprometedor, a fim de evitar possíveis riscos ou cobranças futuras que uma participação mais ativa poderia trazer. Embora não fique alheio, não emprega recursos diretamente na defesa desta ou daquela ideia, preferindo esperar outras pessoas ou grupos se manifestarem. Como esse tipo de participação pode pender, a depender do momento, ora para um lado, ora para outro, costuma ser alvo de persuasão dos grupos em disputa, pois de seu convencimento pode depender o encaminhamento de certas ações.
- Participação passiva: caracteriza-se por uma certa apatia, um não envolvimento ou envolvimento mínimo (sem expressão na ação), seja por desinteresse, alheamento de certas responsabilidades e não aproveitamento de possibilidades, ou pela descrença na possibilidade de influenciar decisões ou, ainda, a recusa do preço que poderiam vir a ter que pagar por se exporem, preferindo, assim, outorgar um papel de luta e reivindicação a uma minoria, que ora admiram, ora criticam.

No entanto, não é possível investigarmos o tipo de envolvimento característico a cada segmento na autoavaliação como se ele estivesse atrelado unicamente a fatores subjetivos, como o interesse ou não de cada indivíduo/grupo. É necessário investigar,



concomitantemente, as questões objetivas que produziram ou impossibilitaram certos tipos de participação, ou seja, verificar quais relações de poder foram forjadas nesse processo, para assim melhor compreendermos em que medida elas se refletiram nos tipos de participação.

Para tal, nos valem de um estudo de Formosinho (1980) que, embora tenha como foco as bases do poder do professor, foi amplamente utilizado em diversas pesquisas que investigam as relações de poder na escola como um todo, devido ao caráter abrangente de sua tipologia.

Antes de nos determos na análise de cada segmento, é importante discorrermos brevemente sobre cada uma das categorias apontadas pelo autor, esclarecendo, porém, que as categorias 1 e 2, que se referem ao poder físico⁷ e material ou remunerativo⁸ serão desconsideradas nesta análise, por não se aplicarem ao universo em questão.

1. Normativo (moral e ideológico): O poder normativo sustenta-se por meio do recorrimento a normas objetivas e/ou subjetivas. Formosinho (1980, p. 307) distingue entre poder normativo moral e poder normativo ideológico, sendo que o primeiro caracteriza-se pelo uso de “normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica, de cortesia etc”, enquanto o segundo recorre sobretudo a “valores e ideologias”. Esse poder não encerra um juízo de valor em si, podendo ser usado tanto para mobilizações progressistas, reacionárias e/ou manipulações simbólicas.
2. Cognoscitivo (acadêmico e pedagógico): O poder cognoscitivo é o saber profissional ou de especialista, baseado nos conhecimentos científicos, técnicos e/ou tecnológicos. É uma grande fonte de poder em organizações que desenvolvem serviços especializados, como a escola.
3. Pessoal: Esse poder independe do cargo ou posição ocupado pelo indivíduo na estrutura hierárquica de uma organização, tendo relação direta com “características afetivas, temperamentais e de personalidade” (FORMOSINHO, 1980, p. 310), que fazem com que seus discursos/ações sejam legitimados pelos demais, constituindo, assim, uma forma de poder que pode se dar concomitante ou em paralelo ao poder autoritativo.

7. O poder físico se manifesta pela superioridade física de quem a exerce e, por isso mesmo, essa relação de poder será desconsiderada em nossa análise, uma vez que no âmbito das instituições educacionais ela é considerada ilegítima. Porém, se o objeto de análise fosse a relação adulto-criança, esse tipo de poder teria de ser levado em consideração.

8. Poder material ou remunerativo: esse poder manifesta-se pela distribuição de recompensas materiais e/ou salários. Esse item também será desconsiderado na análise, pois ele escapa do âmbito de ação da equipe da unidade. Como o pagamento dos profissionais é feito via entidade, por meio do repasse da prefeitura, desconsideraremos essa tipologia por entender que ela não se enquadra na análise em questão.



4. Autoritativo ou autoridade: O poder denominado autoritativo ou de autoridade é baseado no poder formal, institucional, ou seja, ele está atrelado ao cargo, à posição hierárquica do indivíduo em uma organização.

Estabelecidos nossos eixos e categorias de análise, assim entendidos como as relações de poder estabelecidas e os tipos de participação decorrentes dela, passemos, então, à análise do processo autoavaliativo, por meio das fontes já mencionadas e objetivando a compreensão da atuação de cada segmento.

O quadro 2 nos oferece um panorama geral sobre os tipos de poder e participação dominantes, identificados em cada um dos seis grupos participantes da autoavaliação. Em seguida, apresentamos uma síntese dos fatos que levaram a essa classificação e finalizamos discorrendo sobre o significado da metodologia do uso das cores para os participantes da autoavaliação.

Quadro II: Tipologia do poder e da participação por segmento participante da autoavaliação

Grupo		I.Diretoras	II.Coordenadoras Pedagógicas	III.Cozinheiras/Auxiliares	IV.Atendentes gerais	V.Professoras
Poder	Físico					
	Material					
	Normativo	x	x	-	-	x
	Cognoscitivo	x	x	-	-	x
	Pessoal	x	x	x	-	x
	Autoritativo	x	x	-	-	x
Envolvimento	Participação predominante					
	Ativo	x	x	-	-	x
	Reservado	-	-	x	-	-
	Passivo	-	-	-	x	-

Fonte: Ribeiro, 2010.

4.1. Grupo I (diretoras): “Mas, assim, não precisa ter diretora!”

Com base nas experiências observadas, podemos caracterizar, segundo a tipologia proposta por Lima (2008), a atuação do Grupo I (diretoras) em todos os CEIs como uma participação ativa, ou



seja, as profissionais estavam envolvidas no debate e buscaram por meio dos mais variados recursos e argumentos influenciar o restante do grupo na tomada de decisões, o que conseguiram plenamente, com exceção de uma unidade. Essa postura não revela grandes surpresas, uma vez que é de se esperar que as responsáveis pela direção de um CEI não se omitam em um debate sobre questões pertinentes ao seu funcionamento, sendo não somente legítima, mas esperada, uma participação ativa desse segmento.

A questão que, no entanto, veio à tona foi a dificuldade desse grupo em delimitar o tênue limite que existe entre uma participação esperada e necessária, com uma participação que tem por objetivo apenas legitimar concepções e ações cotidianas, sem dar espaço para a voz “do outro”.

Não se trata de culpabilizar este ou aquele grupo pelas eventuais dificuldades de um processo dialógico e participativo, mas assinalar que em processos como o proposto nos indicadores, em que distintos atores, representando diferentes segmentos, são chamados a contribuir com seus saberes no processo de definição da qualidade almejada, as relações de poder, hierarquia e até mesmo autoritarismo vêm à tona, de forma explícita ou sutil, conscientemente ou não.

Nesse sentido, nas experiências observadas a forma de poder mais utilizada pelo grupo de diretoras, segundo a tipologia proposta por Formosinho (1980), foi o poder autoritativo, no qual, mesmo com nuances diferentes, todas tiveram em comum o fato de evidenciarem o “peso” institucional de suas vozes.

Nos momentos de debate nos pequenos grupos e, principalmente, na plenária ficou evidente o incômodo gerado pela possibilidade de todos opinarem sobre assuntos de uma área especializada como a Educação Infantil ou, ainda, opinarem sobre assuntos que “quem tem que decidir é a “entidade”⁹. Falas do tipo “mas isso, gente, não tem nem que discutir, tá lá nos livros...” traziam consigo a ideia de afirmar, conscientemente ou não, que havia no debate vozes consideradas mais legítimas do que outras, evidenciando assim que o saber de especialista lhes conferia um “status” diferenciado na discussão, o que Formosinho (1980) denominou de uso do poder cognoscitivo.

Essa postura, somada a outros fatores, fez com que muitos familiares e profissionais com menor escolaridade (sobretudo do grupo das cozinheiras e atendentes gerais) se silenciassem e

9. O nome da entidade e/ou de seus apoiadores foi retirado sempre que mencionado.



parassem de emitir opiniões, uma vez que eram constantemente questionados com argumentos do tipo “mas vocês (se referindo aos familiares) não estão aqui no dia a dia, não têm como falar sobre isto”.

Outra forma, mais sutil, de estabelecer um poder de intimidação em relação às opiniões das famílias foi pelo uso do poder normativo ideológico. Uma hipótese que pode justificar o alto grau de intimidação que o uso desse tipo de poder teve no grupo de familiares presentes é a própria trajetória histórica das creches, nas quais durante muito tempo o atendimento foi tratado como um favor do Estado para os mais pobres. Esse fato, somado à trajetória pessoal dos familiares presentes na autoavaliação, que necessitaram ficar de um a dois anos na fila de espera para conseguirem a atual vaga na unidade, fez com que as manifestações de opinião fossem permeadas pelo receio de perderem a vaga, ainda pouco compreendida como direito.

Nesse contexto, falas das diretoras, como: “mas, gente... pensa bem... vocês não acham que é melhor eles estarem aqui na creche do que na rua?”, tiveram um efeito devastador nos familiares, que prontamente concordaram e mudaram a cor do indicador de vermelho para verde.

Falas como a citada acima tiveram um peso considerável no grupo e geraram situações como a observada em uma unidade, onde um grupo de mães que haviam feito uma série de (boas) intervenções na plenária, procuraram a pesquisadora após o encerramento da autoavaliação muito preocupadas e para dizer que falaram “aquelas coisas para melhorar a creche, mas queriam que seus filhos continuassem estudando lá”, “não queriam que a diretora ficasse com birra delas, porque falaram demais”.

O poder pessoal também foi utilizado como estratégia de convencimento nos debates; no entanto, quando este falhava, o poder autoritativo se fazia presente: “Isso nem adianta a gente discutir aqui... isso vai ser resolvido depois!”.

Uma das falas que parecem melhor sintetizar a contradição experienciada pelo grupo I, foi: “mas, gente, se for assim não precisa ter diretora”. Dita, entre risos, em tom de brincadeira, após ver que sua opinião foi voto vencido pelos demais participantes da plenária, essa fala expressa a contradição inerente a um grupo que tem a difícil tarefa constitucional de implementar uma gestão democrática em espaços educacionais situados no seio de uma sociedade hierarquizada e desigual.



4.2 Grupo II (coordenadoras pedagógicas): O poder do “poder pessoal”

A participação predominante das coordenadoras pedagógicas (grupo II) também pode ser caracterizada, segundo a tipologia de Lima (2008), como ativa. Com exceção de uma unidade, em que “as diferenças” entre direção e coordenação ficaram explícitas, surgindo, inclusive, desavenças na plenária, onde a disputa se dava por meio de inflamados discursos que tentavam “ganhar adeptos”, nas demais o discurso, as concepções e ações do grupo das coordenadoras foram muito semelhantes às das diretoras.

No entanto, as relações de poder, de acordo com a tipologia de Formosinho (1980), que mais vieram à tona foram o poder normativo ideológico e o poder pessoal. O que lhes conferia uma forma de atuação, na maioria das vezes, bem mais sutil do que a das diretoras, por meio de brincadeiras e comentários específicos direcionados a individualidades e não ao grupo como um todo. Esse grupo buscou se valer muito mais de seu poder pessoal e sua relação mais próxima com as profissionais do que do poder autoritativo que seu cargo lhe conferia.

Esse fato as poupava do embate direto com os participantes, o que tornava sua influência, de certa forma, maior, pois era mais difícil para os participantes saírem de certas situações, como a ocorrida em uma plenária quando se discutia um indicador sobre autonomia das crianças e uma relatora/professora justificou que seu grupo havia optado pelo amarelo, pois o fato em questão ainda não estava consolidado no CEI como um todo. A coordenadora interveio imediatamente, dizendo não entender por que a profissional não estava se valorizando, reconhecendo o trabalho dela, pois ela fazia aquilo, sim, e se colocasse tal cor ia parecer que não fazia. Diante de tal argumento, a pesquisadora olhou para a pesquisadora, como quem pede ajuda, e indagou: “Mas não era para a gente pensar como equipe?”.

Era! Mas a atuação dos membros do grupo II parecia insistir, muitas vezes, em levar a discussão para casos isolados e, às vezes, até com argumentos que contrariavam o “poder de especialistas” do qual eram detentoras e que demandaram a intervenção da pesquisadora. Um exemplo disso foi em uma discussão sobre uma rampa existente na creche que os familiares e profissionais consideravam perigosa, pois as crianças poderiam cair pelos lados, ao que a coordenadora argumentou que aquela ponte era muito mais segura que a da Marginal, bastava que eles comparassem com outras rampas do bairro também e veriam



que “não tinha cabimento aquela reclamação”. Nesse caso, e em outros semelhantes, foi necessária a intervenção da pesquisadora prestando esclarecimentos sobre a existência de parâmetros legais. Curiosamente, o poder cognoscitivo não foi usado com muita frequência.

4.3 Grupo III (cozinheiras e auxiliares): “Hoje todo mundo pôde falar igual”: Será?

Às vezes a gente quer falar e não sabe para quem dizer... Hoje todo mundo pôde falar igual: pais, professores, pessoal da limpeza, cozinha, enfermeira, diretora. Hoje foi tudo igual! (auxiliar de cozinha - CEI SP).

Assim falou uma animada auxiliar de cozinha, definindo o que para ela havia significado a autoavaliação. Sua fala recebeu o apoio das colegas, que a aplaudiram emocionada e entusiasticamente. Diante disso, cabe uma reflexão: esse grupo, assim como o grupo dos atendentes gerais, foi um dos que apresentaram uma participação mais tímida, menos expressiva, em relação à influência que exerciam no debate; no entanto, por esse e inúmeros outros relatos com conteúdo semelhante, podemos perceber que esse grupo, mesmo com todas as contradições de um processo que se propõe participativo, se sentiu acolhido e valorizado, do que podemos inferir, também, que espaços e situações como essa não são tão comuns como deveriam ser nas instituições educacionais do universo em questão.

Esse grupo oscilou entre intervenções ora mais ativas, ora mais passivas, o que o situa no grupo da participação reservada, caracterizado por uma participação mais cuidadosa. Esse grupo, embora não utilizasse os poderes mencionados por Formosinho (1980), fez inúmeras contribuições com exemplos do dia a dia e, inusitadamente, fez uso de um poder não previsto por este estudo, o poder que lhes foi conferido pelo “cargo” de coordenador e/ou relator de grupo de trabalho.

Esse cargo lhes dava uma “autoridade” a todo instante mencionada, “eu, como relatora do meu grupo...”, “como vocês sabem, eu fui a escolhida para ser relatora...”, “eu, como coordenadora, acho que...”. Era interessante notar que, na maioria dos casos, elas não opinavam como membros do grupo de cozinheiras e auxiliares, e sim como membros da coordenação e/ou relatoria.

Essa questão mereceria ser melhor investigada em estudos



posteriores, já que esse comportamento foi identificado em outros grupos também.

É importante ressaltar, ainda, que esse grupo parecia se sentir intimidado, preferindo não “tomar partido” ou expressar opiniões sobre questões que julgavam exigir o conhecimento de especialista ou presencial; por isso afirmações como: “Ah! Sobre isso eu não posso falar, eu não estou na sala de sala para saber...” foram recorrentes nos quatro CEIs.

4.4 Grupo IV (atendentes gerais): “Eu queria ver o que vocês iam decidir”

De todos os grupos, esse foi o que teve a participação mais tímida, com menos impacto nas tomadas de decisões na plenária, com uma participação oscilando entre passiva e reservada (com predominância da passiva), seja pela descrença em poder influenciar nas decisões ou pelo receio de “falarem alguma besteira”. Frases do tipo “Ah! Fala você que sabe falar melhor, eu não sei falar...” expressam a dificuldade que o profissional desse segmento tem de se identificar (e ser identificado) como portador de uma voz, de um saber importante a ser compartilhado com seus pares.

A forma como esse grupo se encontra, muitas vezes excluído das ações da creche, se vendo mais como um expectador do que como um protagonista, sem possibilidade de intervenção, pode ser sintetizada na fala de um atendente geral que, ao ser perguntado sobre o que achou da reunião, respondeu: “Achei ótima! Eu nem dormi, geralmente eu durmo, mas nessa não, eu queria ver o que vocês iam decidir...”.

É importante ressaltar que essa frase não foi dita em tom irônico ou com deboche, ele realmente estava satisfeito com o dia; mesmo não se vendo em um papel ativo, se sentia satisfeito por participar de espaços de tomada de decisão, de acompanhar “os outros” decidindo. Outros membros do grupo V também fizeram avaliações positivas do dia, afirmando que “devia ter mais reuniões como essa”.

Esse grupo talvez seja o que deixa mais explícita a diferença, apontada por Bordenave (1994), entre espaços onde os sujeitos “participem” e espaços onde os sujeitos “tomem parte”, ou seja, a participação, por si, não garante a voz de certos grupos por muito tempo silenciados.



4.5. Grupo V (professoras): A dialética do poder

O envolvimento predominante desse grupo é caracterizado pela participação ativa, embora possamos situar como passiva a participação de uma parcela do grupo (de uma unidade em especial), que se mostrou apática e desinteressada, não vendo grande utilidade na atividade desenvolvida. Esse comportamento foi identificado pelas falas e ações em que a preocupação maior era que tudo acabasse rápido: “É só concordar com tudo, daí acaba rápido”. No entanto, o quadro dessa unidade pode ser relacionado como sintomático da postura adotada pela diretora, que foi quem primeiramente deslegitimou a atividade.

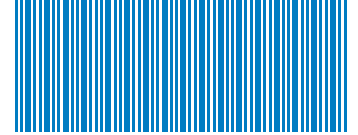
Todavia, não podemos generalizar esse comportamento para todas as professoras dessa unidade, tampouco em relação às demais, nas quais a participação denotou uma grande mobilização das participantes.

As professoras, juntamente com o grupo de familiares, foram o segmento que mais fomentaram o debate, problematizando questões do dia a dia e não se esquivando do confronto, diferentemente dos demais grupos.

O grupo V foi o que pareceu melhor compreender o objetivo do documento, entendendo o confronto como positivo e necessário, na medida em que permite a revisão de certas práticas instituídas, mas não debatidas. Esse segmento soube se expressar de forma respeitosa e profissional em relação ao grupo de diretoras e coordenadoras, mesmo em momentos tensos, não levando a discussão para o lado pessoal. Embora não usassem com frequência o conhecimento considerado “acadêmico”, exploravam abundantemente o que podemos denominar de “conhecimento de causa”, dando exemplos extraídos do cotidiano para justificar suas posições. Essa postura, se por um lado pode ser considerada positiva por estabelecer uma posição mais “igualitária” em relação ao grupo de diretoras e coordenadoras, fazendo com suas vozes fossem mais ouvidas, por outro, no entanto, serviu para deslegitimar as falas do grupo de familiares, que eram desconsideradas sob o argumento de que “você não está aqui para saber”.

Esse antagonismo com os pais foi muito presente em duas unidades, nas quais a pesquisadora precisou intervir para garantir a fala e a escuta desse grupo.

No geral, o grupo de professoras se mostrou muito envolvido



durante todo o processo, sobretudo na hora da plenária, quando defendiam veementemente suas posições e expressavam com palmas e gritos a sua concordância ou não em relação às cores propostas aos indicadores.

O poder normativo ideológico ou moral não foi utilizado, uma vez que a estratégia utilizada por esse grupo foi o embate direto, o que às vezes o colocava em situações delicadas, como a presenciada pela pesquisadora em que elementos do grupo eram interrogados pelo diretor, fora do espaço legitimado para o debate, sobre o porquê de ter dito tal questão.

Na avaliação geral, a maioria se mostrou entusiasmada com o processo: “Devia ser sempre assim”. Ou, então: “Essa foi a melhor reunião que eu participei em dez anos. A gente reflete sobre a prática, aponta pontos a serem melhorados e ninguém leva para o lado pessoal”.

4.6. Grupo VI (familiares): “Eu tinha que ir trabalhar, mas não vou...”

A autoavaliação provoca os participantes a lançarem um novo olhar para seu cotidiano na busca de soluções coletivas; no entanto, a depender da forma como o processo é conduzido pelos seus mediadores, ele pode facilmente rumar para a busca de culpados. E, se essa necessidade de identificar possíveis culpados não for problematizada e refletida de forma franca e madura por todo o grupo presente na reunião, possivelmente a responsabilidade pelos desafios identificados pelo grupo cairá quase que exclusivamente sobre os ombros dos atores e instâncias externas, como famílias e órgãos da Secretaria Municipal de Educação. Não que esses grupos não tenham também sua parcela de responsabilidade, mas o que poderia estar revelando o fato de atribuir-lhes toda a responsabilidade?

Na experiência acompanhada foi imputada aos familiares a responsabilidade por grande parte dos desafios identificados na autoavaliação; afinal, segundo concluíram, são eles que: “não impõem limites, não colaboram, não dão educação, só sabem cobrar”, enfim, não “fazem a parte deles”. E se eles não fazem a “parte deles”, nessa perspectiva, “não tem como a creche fazer a dela”.

Essas e tantas outras afirmações desse teor foram a tônica do discurso proferido em relação aos familiares participantes da



autoavaliação. Nem o fato de estarem lá, durante um dia inteiro, seja em pleno sábado, ou ainda em um feriado e até mesmo depois de uma forte tempestade que alagou diversas casas do bairro, serviu para amenizar o “julgamento” em relação a esse grupo.

Com exceção de uma creche, que foi a única que colocou familiares na posição de relatores/coordenadores, nas demais o clima de antagonismo foi reinante.

O curioso, no entanto, é que, mesmo sendo a todo instante subjugados ora pelo poder autoritativo, ora cognoscitivo, ora normativo, todos os familiares, em todas as unidades, permaneceram até o final, inclusive os que haviam avisado que teriam que sair antes de acabar. A exceção ficou por conta de um único pai que saiu mais cedo pois precisava ir trabalhar, mas só o fez depois que seu grupo se apresentou na plenária, após um remanejamento das apresentações, atendendo a seu pedido: “Eu preciso ir trabalhar, mas não vou até meu grupo se apresentar. Vocês deixam eu ir primeiro?”.

A metodologia das cores, proposta pelo documento, parece que encontrou nos familiares os grandes entusiastas, que viram nela uma possibilidade de se expressarem, conforme descrito por algumas mães: “Eu não conseguia dizer o que eu pensava para vocês, daí eu ‘falo’ as cores e vocês entendem!”; “Eu nunca pensei que através de uma bolinha eu ia poder me declarar, dizer o que eu sinto”.

Os assuntos discutidos também foram alvo de interesse e surpresa nesse grupo: “Eu nem acredito que participei de uma reunião tão importante assim”.

A lógica do documento, que prevê que os indicadores sirvam para nortear as próximas ações do grupo, não sendo uma atividade estanque com fim em si mesma, foi apropriada por esse segmento, que animadamente afirmava que no ano seguinte a situação sairia do vermelho e “seria mais verde e amarela para todos”.

O poder utilizado pelos familiares para tentarem se fazer ouvir foi, sobretudo, o pessoal, que possibilitou que os mais extrovertidos retrucassem afirmações dos demais grupos como a de que as famílias são bem acolhidas pelo CEI, ao que alguns pais redarguíam, dizendo: “Mas como, se a gente não pode nem entrar na creche?!! Temos que esperar sentados na rua”.

De acordo com a tipologia proposta por Lima (2008), constatamos que a participação do grupo de familiares, embora



tenha se dado ativamente em uma unidade e em alguns momentos nas demais, não teve (devido aos poderes a que foi submetida) a capacidade de influenciar a tomada de decisões dos demais grupos, não podendo por isso ser caracterizada como ativa, mas sim como participação reservada.

4.7. Quando as cores valem mais do que mil palavras: o uso da metodologia das cores como instrumento de inclusão à participação democrática

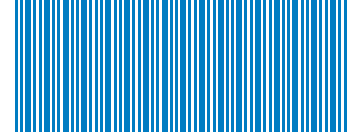
A metodologia do uso das cores para definição dos indicadores foi, na experiência observada, o principal instrumento que possibilitou que diferentes atores “dessem seu recado”, como assinalou um pai. Esse recurso facilitou a inclusão no debate de grupos geralmente pouco inseridos nas decisões referentes ao dia a dia das creches, como os familiares, as cozinheiras e os atendentes gerais.

A possibilidade de ser compreendido por meio da escolha de uma cor trouxe uma nova perspectiva de atuação a esses grupos, que encontraram uma nova forma de se inserir no debate. Na plenária, o medo, a vergonha, a timidez e até mesmo o receio de ser punido (que pôde ser observado nos pequenos grupos) ao se expor eram dissipados pelo uso de um cartão, cuja cor “valia mais do que mil palavras”, como definiu uma mãe.

O uso dos cartões na plenária possibilitou, ainda, uma forma inicial de restituição de voz, mesmo dos grupos/indivíduos que permaneciam em silêncio, mas que, com seus cartões levantados, deixavam claro o que pensavam diante de tal situação ou proposição.

O uso dos cartões na plenária ajudava, ainda, a amenizar (não ocultar) o clima de antagonismo, possibilitando que as posições contrárias se enfrentassem em um clima mais “lúdico”. Era comum, por exemplo, ver “times” de cores se formando, como também “campanhas”, “boca de urna” (as pessoas que ocasionalmente estivessem com camisetas de uma das três cores certamente eram “cooptadas” para esse fim). Além do mais, as cores remetem a uma série de situações que já fazem parte do imaginário dos participantes, como as associações com o cartão do juiz de um jogo de futebol, com as cores do semáforo e até mesmo associação das cores com partidos políticos.

Esses fatores ajudaram a romper, em certa medida, um pouco



do mito negativo em torno da avaliação e, de certa forma, ajudaram em alguns momentos a equilibrar o poder advindo da retórica, mas que muito pouco podia diante de 50 “vozes em silêncio” que falavam por intermédio de seus cartões coloridos.

Se as cores não conseguiam expressar exatamente o que o grupo queria, novas formas de expressão eram prontamente criadas, como foi o caso da mistura de cores e a criação do indicador preto, este entendido como abaixo do vermelho, servindo para indicar que determinado item necessitava de atenção com prioridade máxima.

Na experiência observada nas quatro unidades, podemos afirmar que a metodologia proposta teve uma recepção positiva e entusiasta dos participantes.

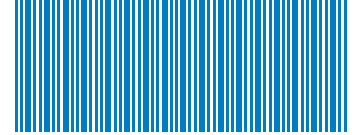
No entanto, se as cores foram fundamentais no processo de discussão, seja nos pequenos grupos ou na plenária, contribuindo para a inclusão de diversos atores no debate, não podemos dizer que o resultado final expressa fielmente a situação real da creche. Isso porque as condições em que as cores são decididas trazem em seu bojo uma série de contradições e negociações, cujo resultado também expressa essas mesmas contradições de sua gestação.

Assim, as cores atribuídas aos indicadores são o resultado de uma complexa imbricação de poderes cujo resultado final revela os sonhos, anseios e desejos de diversos segmentos envolvidos no dia a dia do cuidar e educar crianças pequenas, mas também coações, legitimações e encobrimentos em vários níveis.

Nesse sentido, é importante ter clareza da finalidade do instrumento e de suas limitações. Por exemplo, ele não se propõe a ter “indicadores limpos”¹⁰ para as secretarias municipais de Educação. Se a intenção é fazer um diagnóstico da realidade de determinada instituição, a experiência em questão nos mostrou que não podemos tomar as cores (os indicadores) como o único elemento a nos fornecer dados; é preciso casar essa prática com outras que complementem o olhar sem, no entanto, deslegitimar o olhar dos atores que estão atuando no dia a dia, conforme apontam inúmeros estudos, como os de Bolívar (2016), Bondioli; Savio (2013).

Por meio dessa experiência reiteramos o exposto no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 14), que adverte para o fato de que “os resultados não se prestam à comparação entre instituições”, sendo seu objetivo

10. Expressão utilizada por Spink (2001).



servir de instrumento de apoio ao trabalho das instituições de Educação Infantil.

5. Considerações finais

A análise dos dados obtidos pela observação participante de quatro autoavaliações com uso do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) em CEIs conveniados da cidade de São Paulo nos indica que a construção da qualidade na Educação Infantil de forma compartilhada e negociada entre diferentes atores pode ser fomentada e facilitada pelo uso de instrumentos avaliativos, como o Indique-EI.

Esse documento se mostrou, no universo em questão, ser um valioso recurso com potencial para gerar discussões, reflexões e debates sobre temas geralmente não abordados pelo coletivo das unidades, favorecendo a gestão democrática ao trazer segmentos geralmente excluídos, como cozinheiras, atendentes gerais, famílias e comunidade, para espaços de tomada de decisão coletivos.

A inserção de diferentes atores no debate sobre a qualidade na e da Educação Infantil propiciou, ainda, novos olhares e perspectivas para a reflexão do grupo, que passou a investigar aspectos e pontos de vista anteriormente não explorados pelo coletivo, possibilitando o confronto de ideias e a busca por consensos possíveis, por meio do que Ghiraldelli Jr. (2010) denomina de compartilhamento de um background comum.

A construção desse background comum, possibilitado pela discussão das dimensões e indicadores do documento, pode promover o estreitamento das relações e parceria entre escola-família, proporcionando também a definição de metas compartilhadas que visem a melhoria da qualidade do atendimento na Educação Infantil.

No entanto, essa construção exige tempo, paciência, envolvimento e superação de processos autoritários e excludentes com vistas ao fortalecimento de espaços de participação, autorreflexão e formação (RIBEIRO, 2015). O que significa que, para evitar que o processo de autoavaliação não se torne mais um procedimento burocrático visando apenas o cumprimento de uma exigência legal, é necessário que o coletivo se aproprie da proposta e auxilie por meio da construção de um “ambiente autoavaliativo”.



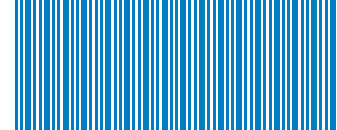
A construção de um ambiente favorável é de fundamental importância uma vez que, conforme já apontado por Thurler (1998) e ratificado pelos dados deste estudo, a cultura e o ambiente das interações das instituições influenciam diretamente na forma como se dá o processo autoavaliativo, sendo que as relações e interações são permeadas por formas de controle e poder concretas, abstratas e/ou simbólicas (RIBEIRO, 2013).

Nesse sentido, o confronto e a busca de consensos no processo autoavaliativo não ocorrem somente entre grupos e segmentos diferentes, mas sim entre sujeitos e grupos com poderes desiguais (RIBEIRO, 2010; 2013), gerando disputas e, muitas vezes, o prevaletimento da ideologia de um grupo sobre os demais, por meio do uso de diversos tipos de poder, como o autoritativo, cognoscitivo, normativo ideológico e pessoal (FORMOSINHO, 1980), que influenciaram diretamente a maneira como os indivíduos/grupos se inseriram na discussão e geraram participações ativas, reservadas ou passivas (LIMA, 2008).

A qualidade enquanto conceito em disputa entre indivíduos/grupos com poderes desiguais, somada à pouca experiência das unidades em relação a processos autoavaliativos e participativos, fez com que os resultados da autoavaliação fossem suscetíveis a toda uma série de variáveis que, em muitos casos, impediram que a cor refletisse a opinião ou o debate realizado pelo coletivo.

Nas experiências acompanhadas, as cores foram definidas não apenas pela constatação de uma dada realidade, mas também foram permeadas pelo receio de receber retaliações, pelo medo de perder a vaga da criança, para não confrontar opiniões de superiores, para terminar rapidamente a atividade, pelo temor do uso posterior dos dados, entre outros fatores, o que fez com que as dimensões e indicadores fossem identificados com a cor verde mesmo tendo sido apontados como merecedores de atenção e melhorias durante as discussões. Esse fato inviabiliza o encaminhamento das questões na etapa de elaboração do Plano de Ação.

Nesse sentido, torna-se indispensável que o processo preparatório da autoavaliação preveja ações no sentido de desmistificar e esclarecer o coletivo sobre os fins e usos da autoavaliação, de forma a se antecipar e preparar o grupo para possíveis desafios. A experiência confirma o papel fundamental e necessário da figura do mediador, responsável por mediar e provocar o debate durante a realização da autoavaliação e do Plano de Ação.



Sobre isso, vale refletirmos, juntamente com Bondioli, como a autoavaliação pode ser conjugada com outras estratégias que permitam “um olhar mais descentralizado”, ou seja, que estratégias poderiam auxiliar o grupo a perceber “implicações que podem prejudicar ou condicionar negativamente o processo de avaliação no que diz respeito à definição da qualidade” (2004, p. 3).

Cabe ainda interrogarmos sobre a quem caberia esse papel de mediador/formador. Seria importante que profissionais situados em outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação se inserissem no processo de forma a apoiar e provocar os grupos a irem “além dos verdes”? Como fazer isso de forma a não deslegitimar os olhares e percepções dos atores internos? Enfim, questões que merecem ser melhor investigadas visando a discussão sobre os melhores meios de se potencializar a autoavaliação e apoiar o redesenho dos “sistemas de avaliação institucional vigentes, de modo que possam capacitar as escolas para promover uma melhor educação a serviço da equidade e cidadania (SIROTNIK, 2005, apud BOLÍVAR, 2016, p.287)¹¹, não em uma perspectiva punitiva, mas buscando o empoderamento dos sujeitos e a melhoria da qualidade da educação, conforme defende Bolívar (2016).

Os dados gerais do estudo nos levam a ratificar a pesquisa de Thurler (1998) sobre a influência do ambiente de interações na avaliação da qualidade, mas também a contradizer Spink (2001), para quem a redistribuição de poder se dá automaticamente pelo simples fato da realização de uma avaliação participativa ou autoavaliação.

A experiência confirmou, também, conforme já apontado por Bordenave (1994), que não basta “fazer parte” para “tomar parte”, é preciso um esforço contínuo e cotidiano para a inclusão de vozes historicamente excluídas dos processos participativos, pois vimos que os grupos com menor escolaridade tiveram participações mais reservadas ou passivas, sendo que suas vozes não tinham “força” para influenciar na tomada de decisões do coletivo.

Ficou nítido o incômodo gerado em alguns profissionais pelo fato de “pessoas comuns serem envolvidas e participarem de avaliações sobre um serviço especializado como a educação”. Em ações supostamente inofensivas como essa, em que se defende um conhecimento supostamente superior e científico, é que, segundo Spink (2001), os processos de exclusão são produzidos e reproduzidos.

11. Tradução nossa.



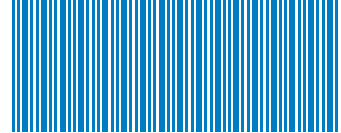
Nesse sentido, valorizar os conhecimentos e atores locais diz respeito não somente a avaliações democráticas, mas à democracia em si, já “que ambos são projetos inacabados e com um longo caminho pela frente e ambos dependem um do outro” (SPINK, 2001, p. 24).

Ainda na perspectiva de inserir e dar voz a todos os atores, merece ser alvo de investigações futuras o debate sobre os potenciais, limites e desafios da inserção de crianças em processos autoavaliativos. Qual a melhor forma de contemplar suas vozes: por meio da escuta permanente e constante das crianças no cotidiano ou de sua inserção na autoavaliação? Ou ambas? O que essas escolhas implicam? Que condições objetivas devem ser garantidas para que sua participação não resulte em desrespeito a sua integridade e direitos?

Em suma, vimos que a realização da autoavaliação proposta pelo documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), baseada em um processo participativo e dialógico, evidenciou que o uso desse instrumento possibilita a formação dos envolvidos e pode facilitar e fomentar a construção da qualidade na Educação Infantil de forma compartilhada e negociada entre diferentes atores. No entanto, para que esse processo possa ter uma dimensão formativa, participativa, negociada, mas também transformadora, é necessário que ele contemple cuidados específicos relacionados ao ambiente das interações, ao papel do mediador, às relações de poder, aos tipos de participação, às formas de inserção no debate e, principalmente, que o grupo assuma um compromisso com a construção da qualidade de forma participativa e negociada, o que implica assumir ações concretas acordadas pelo coletivo (BONDIOLI; SAVIO, 2013 apud BRASIL, 2015).

Por fim, o estudo reforça que o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil pode ser um importante instrumento que auxilie a área da Educação Infantil no Brasil a construir e consolidar uma cultura da avaliação participativa, esta entendida como “uma cultura de reflexão e ação constantes, na qual vamos efetivamente tomar nas próprias mãos a responsabilidade da gestão da instituição e dos sistemas” (BELLONI, 1999, p. 52).

Assim, se a autoavaliação explícita, por um lado, processos de exclusão, silenciamento, autoritarismo, medos e receios, por outro também revela possibilidades de superação desses mecanismos por meio da construção compartilhada da qualidade possibilitada pelas contribuições de diferentes atores.



E nisso reside o grande trunfo do documento: provocar um novo olhar para o rotineiro, vislumbrando possibilidades, perspectivas e caminhos ainda não explorados, nos convocando a sairmos de nossa zona de conforto, pois, como nos alertam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 243), o risco que corremos não é “explorar o desconhecido, mas nos refugiarmos no conforto do conhecido”.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N.. *O positivismo Jurídico*. São Paulo: Ícone Editora, 1996.

BOLÍVAR, Antonio. Como puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 27, maio/agosto 2016, p. 284-313.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Orgs.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BORDENAVE, J.E. *O que é participação*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. MEC/SEB/COEDI, 2015.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei N.º 13.005, de junho de 2014. Ministério da Educação, Brasília, DF: 2014. Disponível em: <https://goo.gl/X5Z5J1> Acessado em 10/11/2016.

_____. Ministério da Educação/SEB/COEDI, UNICEF, UNDIME, AÇÃO EDUCATIVA. *Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: Relatório Técnico*. Brasília, 2013



_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Portaria n. 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a, 2v.

_____. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006b.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 1995.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CAMPOS, M.M.M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: Haddad, S.; Graciano, M. (Orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa, 2006, p.95-125.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DIDONET, V.A Avaliação na e da Educação Infantil. Disponível em: <<https://goo.gl/sMaKh>>. Acesso em 10/11/2016.

ENQUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A. A.; SILVA, T.T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 93-110.



FERRARI, M.A. qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: Bondioli, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 35-50.

FORMOSINHO, J. As bases do poder do professor. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Nº 14, 1980, p. 301-328.

GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 93-110.

GHIRALDELLI Jr. P. *Objetividade de valores no pragmatismo*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/rjBbL6> Acesso em 10/11/2016.

LIMA, L.C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.

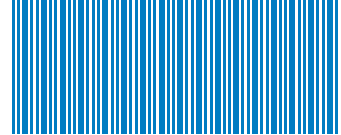
MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: Machado, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2002, p.17-25.

RIBEIRO, B; RIBEIRO, M.A.M. Qualidade da Educação Infantil no Brasil: tendências e perspectivas. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação: Anais [Recurso Eletrônico] Organizadores: AGUIAR, M.S.; SANDER, B. Porto, Portugal: 2014.

RIBEIRO, B. *Avaliação da Educação Infantil no Brasil: subsídios para o debate*. Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: Significando conceitos e práticas. Rede Marista de Solidariedade. Curitiba: Champagnat, 2015.

RIBEIRO, B. Indicadores da qualidade na Educação Infantil: potenciais e limites. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2013.

_____. A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.



RIOS, T. *Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. 5 ed, São Paulo: Cortez, 2005.

SPINK, P. *Avaliação democrática: propostas e práticas*. Rio de Janeiro: Abia, 2001. (Coleção Abia: Fundamentos de Avaliação, n.3).

THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: SEE/FDE, 1998, p.175-204. (Série Ideias, n.30).

VALLADARES, L. *Os dez mandamentos da observação participante*. Rev. Bras. Ci. Soc. vol. 22 n° 63, São Paulo, fev. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/XMsqWj>>. Acesso em 10/11/2016.

Recebido em: 17/08/2016

Revisto em: 31/10/2016

Aceito em: 09/11/2016

